

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Том II

Филология
и филологическое образование.

Актуальные вопросы теории
и практики преподавания истории и права.

Развитие образования и управления
в сфере образования:
трансформации и перспективы

Материалы
XXVI Всероссийской
с международным участием
научно-практической конференции
студентов, аспирантов
и молодых ученых

Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г.



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

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

XXVI Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов, аспирантов
и молодых ученых (Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г.)

Том II

Филология и филологическое образование.

Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права.

Развитие образования и управления в сфере образования:
трансформации и перспективы

Электронное издание
сетевого распространения

Томск 2024

© Томский государственный педагогический университет, 2024

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; Курьянович А.В., д-р филол. наук, доцент;
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;
Черепанова Т.Б., канд. пед. 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;
Бабакина Т.Н., канд. филол. наук, доцент; Гончарова Т.А., канд. ист. наук, доцент;
Мухин О.Н., д-р ист. наук, доцент; Киндяшова А.С., канд. пед. наук, доцент;
Сазонова Н.И., д-р филос. наук, канд. ист. наук, доцент;
Ефремова-Шершукова Н.А., канд. ист. наук, доцент.

Рецензент:

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

Наука и образование : материалы XXVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г. : в 3 т. Т. II: Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права. Развитие образования и управления в сфере образования: трансформации и перспективы / отв. ред. Н.С. Болотнова; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. – 570 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 7,5 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/3693>. – Режим доступа: свободный. ISBN 978-5-907791-26-8

Сборник включает материалы участников XXVI 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», «Развитие образования и управления в сфере образования: трансформации и перспективы».

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

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48

ISBN 978-5-907791-26-8

© Томский государственный
педагогический университет, 2024

РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

РУСИСТИКА И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 811.161.1'42

**Средства регулятивности как способ репрезентации подтекста в стихах
Б.Л. Пастернака**

Means of regularity as a way of representing the subtext in B.L. Pasternaks poems

Максим Владимирович Бондарев^{1,2}
Maxim Vladimirovich Bondarev^{1,2}

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

²Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy,

Kemerovo State Pedagogical University, Novokuznetsk, Russia

Научный руководитель: Алексей Владимирович Болотнов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Приводится анализ средств выражения имплицитной информации в ранних произведениях Б.Л. Пастернака. Выявлены лингвистические и экстралингвистические средства регулятивности.

Ключевые слова: Б.Л. Пастернак, «Центрифуга», футуризм, средства репрезентации подтекста

Key words: B.L. Pasternak, “Centrifuge”, futurism, means of representation of the subtext

Восприятие художественного текста реализуется через мыслительные и эмоциональные операции в процессе чтения. При этом важную роль в понимании художественного произведения играет подтекст. «Подтекст (импликация) – это способ организации текста, ведущий к резкому росту и углублению, а также изменению семантического и/или эмоционально-психологического содержания сообщения без увеличения длины последнего» [1, с. 181]. Такими средствами организации текста, т.е. средствами репрезентации подтекста, являются регулятивы и регулятивные структуры. Н.С. Болотнова рассматривает регулятивность как «системное качество текста, способность управлять познавательной деятельностью читателя» [2, с. 481]. Регулятивами могут выступать лингвистические (ритмико-интонационные, морфологические, словообразовательные, лексические, синтаксические) и экстралингвистические средства (композиционные, логические, графические).

В качестве материала для анализа обратимся к произведениям футуристов, чье творчество интересно не только прогрессивными идеями и отрицанием традиционной культуры, но и поиском новых возможностей для выражения поэтической мысли. Так, в начале XX в. формируется множество направлений и поэтических школ, отличающихся экспериментами в литературе и языке. Ярким примером является футуристическая группа «Центрифуга», куда входил и Б.Л. Пастернак. Поэтика участников группы отличается тем, что центром внимания было не само слово, а интонационно-ритмические и синтаксические структуры [3]. Лингвистические регулятивные структуры становятся одним из способов репрезентации подтекста в творчестве Б.Л. Пастернака и других участников «Центрифуги»: 1) для них характерны звуковые повторы, сближение слов по звуковым ассоциациям; 2) использование синтаксических конструкций в качестве художественных приемов. Синтаксические средства регулятивности реализуются через различные фигуры (параллелизм, анафора, эллипсис и другие), через нарушение синтаксического строя произведений (синтаксис разговорной речи).

Раннее творчество Б.Л. Пастернака отличается большим количеством сочетаний анафор и параллелизмов: «**Он** на карнизе узком, / **Он** из агата выточен, / **Он** одуряет сгустком / Какой-то страсти плиточной» [4, с. 516].

Для стихотворения «Импровизация» (1915) Б.Л. Пастернака, например, характерно использование коротких предложений, которые определяют ритмико-интонационные особенности произведения: короткие синтаксические конструкции способствуют переосмыслению текста, вносят элемент фрагментации. Конец предложения на долю секунды останавливает чтение, благодаря чему смешение амфибрахия и ямба становится органичным. Важно отметить и ассоциативные сближения слов благодаря созвучию и семантики: «*И было темно. И это был пруд. / И волны. – И птиц из породы люблю вас, / Казалось, скорей умертвят, чем умрут / Крикливые, чёрные, крепкие клювы*» [4, с. 95].

Участниками «Центрифуги» продолжается поиск художественных приемов среди экстралингвистических регулятивов: авторы использовали различные графические маркеры (смещение латиницы и кириллицы), чтобы замедлять или ускорять чтение стихов, графически расставлять акценты: «*А / День?, / А / Cvem?, – / То / Тлеп. / Взлет / До / Мечты; / Почти / До дна*» [5]. В стихотворении «Niti» (1914) поэта Божидара множество средств выражения подтекста: разрушение классической строфы, смешение кириллицы и латиницы, специфическое сочетание знаков препинания, заметна актуализация ассоциативных связей слов.

В произведениях ранних сборников Б.Л. Пастернака немного графических средств регулятивности. Например, микроцикл «Скрипка Паганини» объединяет шесть стихотворений, которые в качестве заголовков имеют порядковые номера (некоторые произведения также имеют и номинативные заголовки).

Важную роль в художественном тексте играют композиционные приемы, которые направлены на усиление читательского напряжения (лирика направлена на внутренний мир героя, его **переживания**. – М.Б.). Среди наиболее частотных композиционных приемов можно выделить рифму, мотивы (вариант повтора), имеются повторы слов. Объединяя стихи в парные, перекрестные или кольцевые

структуры, рифма предполагает не только линейное чтение, присущее прозе (по горизонтали), но и ассоциативное (по вертикали). Сравним пример из лирики Б.Л. Пастернака:

*«Не как люди, не **еженедельно**,
Не всегда, в столетье раза два
Я молил тебя: **членораздельно**
Повтори творящие слова»* [5, с. 84].

Через рифму сопоставляются смыслы строк, которые могут быть вовсе не смежными. Например, в перекрестной рифмовке происходит осмысление строк как линейно (по мере чтения), так и через строку: *«Не как люди, не **еженедельно**, / Я молил тебя: **членораздельно**, / Не всегда, в столетье раза два / Повтори творящие слова»*.

Важно отметить и семантический ореол жанров, используемых поэтом. Так, в сборнике «Поверх барьеров» (1917) стихотворение «Не как люди, не еженедельно...» характеризуется как восьмистишие, а стихотворение «На кустах растут разрывы» – двенадцатиштишие.

Микроцикл «Скрипка Паганини» связан идейно и контекстуально с особенностями самого известного жанра в творчестве композитора Н. Паганини – каприза. Этот жанр представляет собой свободную фантазию на какую-либо тему, т.е. капризы Н. Паганини в жанровом отношении более свободны, а приемы и композиция выбираются не с точки зрения законов построения музыкального произведения, а в соответствии с авторским желанием.

Микроцикл Б.Л. Пастернака включает шесть стихотворений, однако произведения имеют как различные размеры (от трехстопного до шестистопного ямба и хорея, большое количество пиррихий и спондеев, неточные (*выбег – цыбик, кончается – чайниц*) и разнородные рифмы), так и неравномерное количество строф. Таким образом, произведения микроцикла «Скрипка Паганини» напоминают музыкальный каприз, где поэт для выражения идеи игнорирует некоторые свойственные поэзии закономерности.

*«Душа, что получается?
– Повремени. Терпенье.
Он на простенок выбег, –
Он почернел, кончается
Сгустился, – целый цыбик
Был высыпан из чайниц»* [4, с. 516].

Раннее творчество Б.Л. Пастернака характеризуется взаимопроникновением предметов реальности, единением чувственного, невозможностью отделить человека и природу, поэзию и жизнь. Поэт экспериментирует со смешением размеров, жанров, нарушает правила пунктуации, использует различные синтаксические конструкции, порой жертвуя традиционным синтаксическим строем, чтобы усилить эффект от звукового оформления произведения.

Языковая репрезентация подтекстовой информации осуществляется с помощью конкретных лексико-грамматических средств, однако сам подтекст скрыт от прямого наблюдения и проявляется лишь в качестве неявных маркеров под-

текста (регулятивов). Они способны вызвать у читателя разные логические и ассоциативные цепочки. Это связано с особенностью восприятия и интерпретацией окружающей действительности, ведь каждый объект реального мира имеет некое отражение в сознании человека, формируя языковую универсальную картину мира через лексико-семантическую систему.

Подтекст – это «закон гравитации», постоянно действующий на все составляющие конструкции и конструкцию в целом. Он «отягощает», насыщает конструкцию скрытыми от глаз значениями и законами, существующими вне человека.

Список источников

1. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 2-е изд. Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. 631 с.
3. Нестерова И.А. Футуризм в литературе // Энциклопедия Нестеровых. URL: <https://odiplom.ru> (дата обращения: 04.03.2024).
4. Борис Пастернак. Избранное в 2-х т. (стихи, поэмы, проза). М.: Художественная литература, 1965. 730 с.
5. Поэзия русского футуризма / Сост. и подгот. текста В.Н. Альфонсова и С.Р. Красицкого, примеч. С.Р. Красицкого. СПб.: Академический Проект, 1999; az.lib.ru • Впервые: Руконог. М.: Центрифуга, 1914.

Особенности интерпретации медиатекстов обучающимися 9-го класса

Features of interpretation of media texts by 9th grade students

Елена Андреевна Бородай

Elena Andreevna Boroday

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Изучены особенности интерпретации медиатекстов обучающимися 9-го класса. Выявлены основные факторы, которые влияют на процесс интерпретации медиатекста, а также описаны особенности, с которыми сталкиваются учащиеся данной возрастной группы. Результаты исследования позволяют лучше понять причины возникновения трудностей в интерпретации медиатекстов и предложить пути их преодоления.

Ключевые слова: медиатекст, интерпретация, медиаграмотность, реклама

Key words: media text, interpretation, media literacy, advertisement

Медиатексты в современном обществе играют значительную роль в формировании информационного пространства. А.В. Федоров под медиатекстом понимает «сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)» [1, с. 20]. Интерпретация медиатекстов – это сложный процесс, требующий особых навыков и умений, особенно у обучающихся 9-го класса. В данной статье мы рассмотрим основные особенности и проблемы, возникающие у школьников данной возрастной группы при интерпретации медиатекстов.

«Интерпретация произведения – процедура истолкования текста, акт прояснения его художественного смысла» [2, с. 79]. Под интерпретацией *медиатекстов* понимается процесс понимания и расшифровки значений, передаваемых через различные медийные форматы. Так как интерпретация является сложным процессом, обучающиеся 9-го класса могут при анализе медиатекста столкнуться с рядом особенностей, влияющих на качество и точность их интерпретации.

Для грамотного анализа медиатекста требуются определенные навыки. Например, низкий уровень развития *критического мышления* может привести к ограниченной способности анализировать и оценивать медиатексты с точки зрения их содержания и цели. Определение целевой аудитории является важным компонентом анализа, поскольку это позволяет оценить эффективность медиатекста. Для определения его целевой аудитории необходимо *обладать аналитическими*

навыками, выражающимися в способности анализировать информацию и выделять ключевые показатели, которые могут указывать на потенциальную целевую аудиторию медиатекста. Кроме этого, старшеклассникам необходимо уметь работать с текстом, так как *лингвистические навыки* помогают расшифровывать и интерпретировать значение слов, фраз и выражений, а также понимать структуру текста.

28 ноября 2023 г. в МАОУ СОШ № 36 г. Томска состоялось занятие с обучающимися девятого класса на тему «Интерпретация медиатекста», целью которого было развитие у школьников навыков анализа и интерпретации медиатекста. На занятии присутствовало 16 человек.

В рамках занятия старшеклассникам было предложено проанализировать по плану фрагмент видеоролика популярного блогера Anastasiz [3] (на 26.12.2023 количество подписчиков составляет 6,24 млн человек). Выбор указанного медиатекста основан на его актуальности и соответствии современным тенденциям в медиасфере. Данный контент позволяет обучающимся приобрести представление о современном медийном контексте и развить навыки анализа и критического мышления.

Рассматриваемый фрагмент видеоролика представляет собой пример рекламного жанра медиатекста (блогер рекламирует услугу банка «Тинькофф» «Долями»). Как правило, анализируя рекламный медиатекст, проще выделить цель контента и целевую аудиторию (что подходит для обучающихся с относительно низким уровнем медиаграмотности). Следует отметить, что фрагмент из видеоролика соответствует возрасту школьников. В соответствии с политикой видеохостинга, на контент, который по каким-либо причинам не соответствует условиям использования сайта или неподходящий для зрителей младше 18 лет, устанавливается возрастное ограничение для просмотра. Данный видеоролик не имеет таких ограничений, поэтому он подходит для обучающихся 9-го класса.

Сервис «Долями» от «Тинькофф» доступен без ограничений для всех пользователей, поскольку банк не устанавливает никаких требований для его использования, достаточно иметь карту банка, оформить которую можно с 14 лет. Исходя из этого, реклама будет актуальна для девятиклассников.

Кроме этого, данный медиатекст соответствует поставленным образовательным целям. Эти цели направлены на формирование навыков исследования и осмысления медиаконтента.

Анализ включал выделение **цели** медиатекста, определение **целевой аудитории**, выявление особенностей **текста**, анализ **визуальной составляющей** и **контекста/обстановки** (рис.).

Чтобы облегчить процесс анализа перечисленных пунктов для обучающихся 9-го класса, были разработаны вспомогательные вопросы, связанные с каждым из пунктов анализа.

В ходе образовательного занятия на тему «Интерпретация медиатекста» наблюдались проблемы, с которыми столкнулись старшеклассники. У 56% обучающихся возникли трудности в определении целевой аудитории медиатекста. Основная аудитория блогера Anastasiz – это люди в возрасте 16–25 лет.

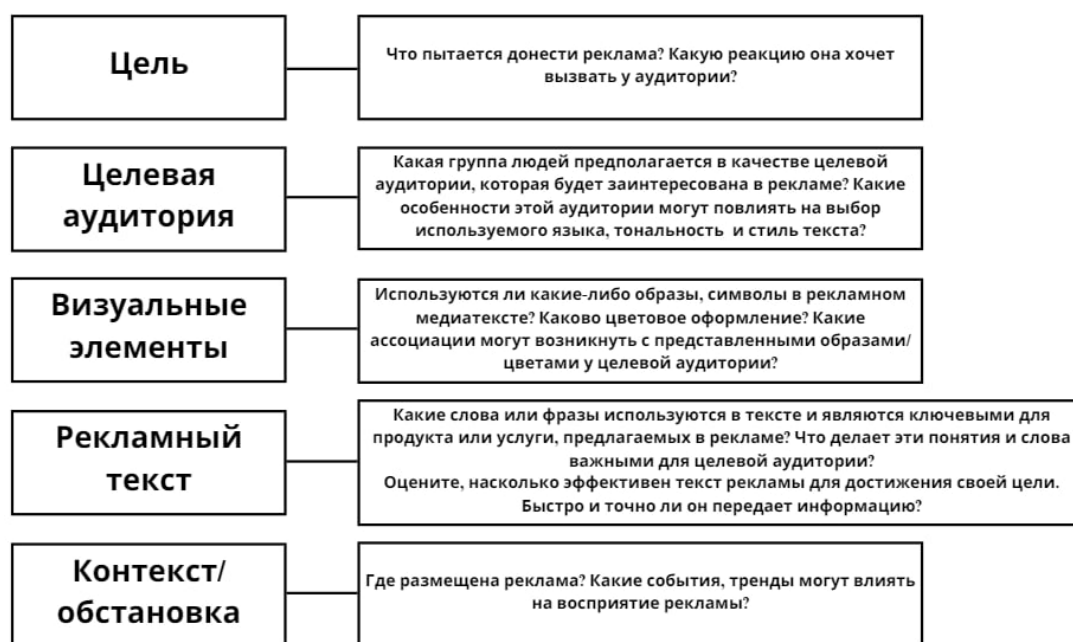


Рисунок. Схема анализа

С проблемами, затронутыми в рекламном тексте блогера, сталкиваются люди именно этого возраста. Девятиклассники испытывали сложность в соотнесении интересов, перечисленных в видеоролике, с определением целевой аудитории, чтобы определить ее характеристики.

Около 44% школьников испытывали затруднения в работе с рекламным текстом (выделение ключевых фраз, эффективность рекламного текста) и визуальными элементами (анализ цветового оформления). Кроме того, некоторые обучающиеся (69%) испытывали сложности при учете контекста и обстановки, в которых представлен данный медиатекст.

Почему могут возникнуть перечисленные выше сложности?

Высокий уровень медиаграмотности личности непосредственно связан с проявлением способности проводить *критический* анализ медиатекстов. И.В. Челышева под критическим анализом медиатекста понимает «процесс выявления свойств и характеристик медиапроизведения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающий полноценное восприятие медиатекста» [4, с. 10]. Таким образом, на этапе подбора информации, восприятия и интерпретации, а также его рефлексии школьники формируют собственные позиции в отношении медиатекстов.

Важно отметить, что *уровень развития критического мышления* у учащихся этой возрастной группы еще находится в стадии формирования. Данный фактор представляет собой одну из причин, обуславливающих сложность интерпретации содержания медиатекста. Критическое мышление включает в себя способность анализировать, оценивать и извлекать значимую информацию из медиатекстов. Обучающиеся с развитым критическим мышлением обладают способностью оценивать достоверность информации, выявлять скрытые мотивы авторов медиатекстов. Обучающиеся с недостаточным уровнем развития критического мышления

могут поверхностно прочитать или понять медиатекст. Им может быть сложно распознать манипулятивные приемы, что может привести к неправильной интерпретации информации.

Стоит отметить, что школьники, которые принимали участие в занятии, имеют *ограниченный опыт работы с различными медийными форматами*, такими как видео, аудио, графика и текст. Обучающийся, который не имеет опыта работы с медийными файлами, может упустить, например, аудиальные элементы в медиатексте (звук, речь, фоновую музыку), влияющие на эмоциональное воздействие, внимание слушателей, усиление эффекта убеждения и т.д. Ограниченный опыт работы с медийными форматами приводит к трудностям в распознавании и понимании визуальных и звуковых элементов медиатекста, что в свою очередь влияет на осознанность их интерпретации.

При интерпретации медиатекста следует учитывать, что обучающиеся могут по-разному воспринимать и понимать медиатексты из-за разного опыта, уровня знаний и других факторов. Это является результатом индивидуальных различий между учащимися и означает, что один и тот же медиатекст может вызывать у них разнообразные реакции и интерпретации. В результате возникает *многовариантность интерпретаций*. Исследователи отмечают, что «один текст может иметь различные интерпретации в зависимости от специфики адресата, адресанта» [5, с. 37].

Для решения проблем, возникающих при интерпретации медиатекстов обучающимися 9-го класса, важно использовать эффективные методы обучения и поддержки. Необходимо включать в учебный процесс систематическое изучение медиатекстов, а также упражнения, связанные с их анализом и интерпретацией. Регулярная работа со медиатекстами поможет учащимся развивать критическое мышление и осознанность при восприятии информации.

Важно создать условия для творческого и активного взаимодействия школьников с медиатекстами. Организация проектной деятельности, дискуссий, коллективный анализ медиатекстов позволят учащимся развивать навыки оценки и интерпретации.

Таким образом, интерпретация медиатекстов является важным аспектом обучения школьников 9-го класса. В данной статье были рассмотрены основные особенности и проблемы, связанные с интерпретацией медиатекстов учащимися данной возрастной группы. Понимание и грамотная интерпретация медиатекстов могут способствовать развитию критического мышления и медиаграмотности обучающихся, что является важной составляющей современного образования.

Список источников

1. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов на Дону: ЦВВР, 2001. 708 с.
2. Фуксон Л.Ю. Интерпретация / Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий ; гл. науч. ред. Н.Д. Тмарченко. М.: Intrada, 2008. С. 79–80. URL: https://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/Poetika._Slovar_aktualnyh_terminov_i_ponyatij._2008.pdf (дата обращения: 04.12.2023).

3. YouTube: сайт. URL: <https://youtube.com/watch?v=Yn9OKJack1E&t=601s> (дата обращения: 03.01.2024).
4. Чельшева И.В. Критический анализ медиатекста: теоретические аспекты проблемы // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 9–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskiy-analiz-mediateksta-teoreticheskie-aspekty-problemy> (дата обращения: 04.12.2023).
5. Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Медиатекст: особенности создания и функционирования. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 378 с.

**Формы работы с колоративной лексикой на занятиях
по русскому языку
в процессе формирования языковой компетенции**

**Forms of working with color vocabulary in Russian language classes
in the process of developing language competence**

Анна Евгеньевна Верхоланцева

Anna Evgenievna Verkholtantseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Доказывается необходимость формирования языковой компетенции учеников в контексте современных образовательных подходов и требований ФГОС на материале художественного текста, поскольку текст играет ключевую роль в развитии языковой личности ученика. Приводятся задания по лексике, морфологии и словообразованию на примере цветоименований, извлеченных приемом сплошной выборки из текста сказки Т. Янссон «Муми-тролли. Шляпа Волшебника». Представленные задания направлены на стимулирование творческого подхода к изучению русского языка, формирование самостоятельности и индивидуальности учеников через активное включение их в процесс обучения. Такой подход способствует не только совершенствованию языковых компетенций школьников, но и их развитию как личностей, способных к самостоятельному и творческому мышлению, а также успешной коммуникации в социуме.

Ключевые слова: языковая компетенция, цветообозначения, компетентностный подход, деятельностный подход, рефлексивный подход, творческий подход, игровая деятельность

Key words: language competence, color designations, competency-based approach, activity approach, reflective approach, creative approach, gaming activity

В контексте требований ФГОС общего образования второго поколения – достижения метапредметных и предметных результатов обучения – актуализируется разработка приемов, методов и технологий, предметных компетенций (лингвистических, языковых, коммуникативных и культуроведческих), а также подходы в обучении. В настоящее время образование ориентировано на компетентностный, деятельностный и рефлексивный подходы в обучении русскому языку. Современный ученик должен развивать компетенции, направленные на самостоятельность и индивидуальность, необходимые гражданину, профессионалу и члену семьи. Под компетенцией мы, вслед за Еремкиной О.В. Еремкиной и соавт.,

понимаем «конкретные стратегии успешной деятельности, обеспечивающие решение задач, преодоление препятствий и достижение цели» [1, с. 14].

Текст как ключевая единица языка рассматривается в аспекте коммуникативной дидактической составляющей системы основного общего образования. Формирование компетенций, являющихся основой развития языковой личности ученика (коммуникативных, текстовых, языковых), происходит в процессе работы с текстом. Для формирования языковой компетенции исследователи предлагают решать нестандартные задачи на языковом материале, в том числе с помощью цветонаименований.

Л.В. Кияшко в диссертации на тему «Языковая игра как одно из средств развития языковой компетенции учащихся» отмечает, что творческий характер игры позволяет ребенку изучить окружающий мир, учиться самостоятельности, оригинальности мысли, развивать воображение, формировать собственное мнение. Под игрой автор понимает «процесс, направленный на получение удовольствия, а не результата, где игрок четко знает и соблюдает правила», интерпретируя язык как игру [2, с. 9]. В результате анализа устной речи учащихся 5–11-х классов автором были выявлены следующие внешние и внутренние факторы, которые в большей мере влияют на развитие и языковой личности: семья, школа, СМИ. Л.В. Кияшко подчеркивает, что в коммуникативном поведении ребенка часто проявляется установка на языковую игру как подражание взрослым и как явление, поддержанное взрослыми, потому что ребенок познает языковую картину мира посредством общения с родителями, другими взрослыми людьми сначала бессознательно, затем, повышая коммуникативные компетенции, целенаправленно использует языковую игру в речевой практике на основе прецедентного текста, стилового контраста, создания окказионализмов, искажений или распространении афоризмов и литературных цитат и пр. [2, с. 24]. В результате эксперимента, проведенного автором диссертации среди учащихся, было выявлено повышение успеваемости на 15% по русскому языку и ЕГЭ по русскому языку в классах, где использовались упражнения с установкой на языковую игру.

Е.Д. Божович в учебном пособии «Диагностика языковой компетенции школьников» предлагает два класса нестандартных задач для формирования языковой компетенции: совершенно не сходные с типовыми школьными; сходные с типовыми школьными, но отличающиеся требованиями, характером, языковым материалом. Среди нестандартных задач в пособии представлены те, в которые включены формализованный и неформализованный языковой материал для возможности обратиться к речевому опыту ребенка, сформировать качество речи, уровень языковой интуиции, взаимодействие со знанием; задачи с оцениванием только удачных работ, чтобы создать эмоционально благополучную атмосферу; задачи с разными условиями диагностики (самостоятельная, домашняя, контрольная работы), которые выбирает сам учитель. В книге представлены методики по формированию языковой компетенции, среди которых, например: блок, требующий преобразования языкового материала: синонимическая замена, редактирование, корректурная правка («Исправь ошибки», «Преобразуй предложение», «Редактирование текстов»); блок, направленный на понимание и порожде-

ние речевого высказывания в составе целого текста («Заполнение пропусков в тексте», «Подтекст»); блок, выявляющий личностные особенности школьника, фиксирующий нравственные установки («Портрет личности по речевым высказываниям», «Завершение рассказа», «Отношение к учебным предметам») и др. [3].

Н.С. Комарова в статье «Использование колоративной лексики на уроках русского языка в средней школе. 5–9-е классы» отмечает сочинение-описание как вид работы, формирующий у ученика языковую, личностную, коммуникативную компетенции. На уроках русского языка, по мнению автора, недостаточно времени уделяется изучению колоративной лексики, в связи с чем у ребенка возникают проблемы с описанием картины – им сложно «описать предметы, их цвет и форму, объяснить, что хотел донести до нас художник с помощью цвета». Н.С. Комарова отмечает, что в учебниках по русскому языку средней школы изучается структура сочинения, но не содержание. Автор статьи предлагает следующие формы для формирования языковой компетенции с помощью цветонаименований: восприятие цвета (составление мини-рассказа на темы «Какого я цвета», «Это мой цвет», «Какого цвета моя комната»; доклад на темы «История появления оранжевого цвета на Руси», «Редкие названия цветов» и пр.); пополнение словарного запаса («Укажи лишнее слово, объясни свой выбор», «Выберете подходящее по смыслу слово и объясните значение пословиц», «Объясните значение слов и составьте с одним из них предложение», «Напишите о цветах, которые используют в разных сферах жизни», «Составьте свой цветовой словарь», «Заполните пропуски в тексте, используя колоративную лексику»); задания, направленные на формирование орфографической зоркости (составить колоремы из определенных морфем; составить мини-рассказ, используя сложные цветочные прилагательные; исправление ошибок в тексте; составление кластера на тему «Колоративная лексика») [4, с. 13].

Мы предлагаем комплекс заданий по русскому языку с целью описания методической значимости изучения цветонаименований и определения их лингводидактического потенциала на материале сказки Т. Янссон «Муми-тролли. Шляпа Волшебника». Так как на сегодняшний день в системе образования преобладает текстоцентрический подход, основанный на компетентностном, деятельностном и рефлексивном подходах в обучении русскому языку, при помощи цветообозначений можно изучать такие разделы, как лексикология, морфология, словообразование.

Задание 1. Прочитайте предложения и найдите в них слова, обозначающие цвет. Определите, в каком значении они употребляются – в прямом или переносном (передающим скрытый смысл).

1) Рубин переливался разными цветами, как море. 2) Но он был просто то светлый, то розовый, как снежная вершина в первых лучах солнца. 3) А то вдруг вспыхивал изнутри темно-красными языками пламени. 4) Или оборачивался черным тюльпаном с мелкими искорками тычинок. 5) Хемуль расставлял фейерверки: синий звездный дождь, огненные змеи, бенгальский снежный ураган, серебряные фонтаны и взрывающиеся ракеты. 6) В стеклянном шаре вихрем вскружились снежинки и опали на домик с окнами из серебряной бумаги. 7) Это был

тоненький стебелек желтого цветка – гусяного лука, облепленный комьями земли и листьями.

Образец: Сад снова наполнился малиновыми всполохами, а на траве перед ними появилась Королева Всех Рубинов. (Малиновый – прямое значение; рубин – переносное.)

Задание 2. Выпишите из текста слово с лексическим значением «цвет сажи, угля; противоп.: белый».

Красный огонь сиял всё ярче и ярче. Волшебник направил пантеру прямо к Муми-долине, и, завершив последний изящный прыжок, чёрная кошка *приземлилась на горе*.

Ответ: чёрный.

Задание 3. Сформулируйте значение следующих слов: мел, темнота, рубин, чёрный, снег, свет, пурпурный. Исправьте свои ошибки при помощи толкового словаря. Составьте с этими словами предложения.

Образец: карий – тёмно-коричневый (о цвете глаз или масти лошади). Глаза у него были немного косые и разноцветные: один карий, другой какой-то зеленый.

Задание 4. Постройте словообразовательное гнездо со следующими словами: красный, жёлтый, чёрный.

Образец: белый → белЕНЬКий

→ белЁСый → белесОВАТый → белесоватОСТЬ

→ белОВАТый → беловатЕНЬКий, беловатО-голубой

→ белЕШЕНЬКий → белешенькО

→ белОВой → беловИК

→ белО → белЕШЕНЬКо

→ белИЗНа

→ белОК

→ белЕть → белетьСЯ → Забелеться

→ белИть → ВЫбелить → выбелитьСЯ

Задание 5. Выполните словообразовательный разбор слов, определите способ их словообразования.

1) озеленение;

2) покраснеть;

3) позолота;

4) чернила;

5) голубика;

Образец: белИЗНа – белый (суффиксальный способ)

Задание 6. Выполните морфемный разбор слов по образцу.

Слова: (в) голубом (небе), малиновым (сиянием), жёлто-рыжая (луна), серебряный (фонтан), жемчужная (диадема), красный (свет), тень.

Образец: золоти́й (прил.) (золото, золотить, золочённый)

Задание 7. Найти в тексте цветообозначения, определить, какой частью речи являются эти слова.

«Он с важным видом вышел в сад и стал развешивать фонарики на деревьях. Тем временем Хемуль расставлял фейерверки: синий звёздный дождь, огненные змеи, бенгальский снежный ураган, серебряные фонтаны и взрывающиеся ракеты».

Образец: синий, огненные, снежный, серебряные – прил.

Благодаря изучению колоративов обучающиеся обогатят свой словарный запас, смогут анализировать и понимать эмоциональное состояние литературных героев, архитектуру произведения и ее значение. Поскольку лексемы с семантикой цвета придают тексту выразительность, передают авторское отношение к описываемому явлению или предмету художественного мира, являясь образными средствами языка, использование цветовой лексики в качестве материала для лексического, словообразовательного, орфографического, морфологического анализа считаем эффективным для формирования не только языковой, но и текстовой компетенции учащихся. Кроме того использование цветоименований на занятиях по русскому языку способствует обогащению словарного запаса учеников и развитию их речи, что является важным элементом формирования личности школьника.

Список источников

1. Еремкина О.В., Федорова Н.Б., Морин Д.В., Борисова М.А. Компетентностный подход в обучении: учеб.-метод. пособие. Рязань, 2010. 48 с. URL: <https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/2015/11/Kompetentnostny-podhod-v-obuchenii.pdf> (дата обращения: 15.11.2023).
2. Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников. 2013. № 5. С. 42–52.
3. Кияшко Л.В. Языковая игра как одно из средств развития языковой компетенции учащихся: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2010. 29 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01004618340#?page=1> (дата обращения: 15.12.2023).
4. Божович Е.Д. Диагностика языковой компетенции школьников: учеб. пособие для вузов. М., 2023. 188 с. URL: <https://urait.ru/viewer/diagnostika-yazykovoy-kompetencii-shkolnikov-520259#page/1> (дата обращения: 15.12.2023).

Специфика учебно-методического комплекса по лингвистическому анализу рассказов В.М. Шукшина в рамках формирования языковой и текстовой компетенции

Specificity of the educational and methodological complex for linguistic analysis of stories by V.M. Shukshin within the formation of language and text competence

Ольга Юрьевна Виндик

Olga Yurievna Vindik

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Описана специфика учебно-методического сопровождения формирования языковой и текстовой компетенции учащихся на примере развития навыков лингвистического анализа текстов В.М. Шукшина «Чудик» и «Срезал». Приведено краткое описание особенностей структурного и концептуального анализа текста. Представлены примеры упражнений, предполагающие формирование умений использовать приемы лингвистического анализа фрагментов текста.

Ключевые слова: лингвистический анализ, структура текста, концепт, фразеология, текстовая деятельность

Key words: linguistic analysis, text structure, concept, phraseology, text activity

В российской системе школьного образования в конце XX – начале XXI в. происходят изменения в целях и содержании обучения. На первый план выдвигается компетентностная образовательная парадигма, в соответствии с которой главной задачей школы становится формирование ключевых компетенций учеников, среди которых одно из главных мест занимает коммуникативная компетенция, а также языковая и текстовая компетенции, которые определяются как общеучебные, так как именно они обеспечивают усвоение учебного материала, основной формой которого на средней ступени образования является текст.

Специфику учебно-методического сопровождения овладения данными компетенциями, проявляющимися в навыках лингвистического анализа, представим на примере изучения рассказов В.М. Шукшина.

На первом этапе необходимо создать теоретическую базу для формирования аналитических умений учащихся в области владения методами и формами лингвистического анализа текстов.

Определяя сущность филологического анализа текста, Н.С. Болотнова к его особенностям относит «историзм, антропоцентричность, культурологическую направленность, комплексный, интегральный характер, лексикоцентричность» [1, с. 26–27].

Отмечая в качестве основателей теории лингвистического анализа текста Л.В. Щербу, который делал опору на поиск «тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка», «путь разыскания значений: слов, оборотов, ударений, ритмов и тому подобных языковых элементов» [2, с. 27], Н.С. Болотнова подчеркивает, что «лингвистический анализ рассматривается как составная часть комплексного исследования текста, так как содержание и языковая форма произведения образуют диалектическое единство» [1, с. 30], а основной задачей «лингвистического анализа художественного текста» является «изучение языковых средств разных уровней с функционально-эстетической точки зрения, с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма автора» [1, с. 34].

Одним из основных методов лингвистического анализа текста Н.С. Болотнова считает *лингвопоэтический разбор* художественного произведения, в рамках которого осуществляется «анализ и систематизация элементов языковой организации текста: 1) место произведения в творчестве поэта; 2) освещение жанровых и тематических особенностей текста; 3) определение идеи произведения; 4) эмоциональной тональности; 5) ритмики, стихотворного размера, особенностей рифм; 6) описание художественных приемов и их роли; 7) рассмотрение языковых средств в их соотнесенности с образным строем» [1, с. 41]. Этапы рассмотрения произведения с точки зрения его лингвопоэтики, как мы видим, основаны на интеграции лингвистического и литературоведческого анализа текста.

Слово в художественном тексте является не только носителем смысла, но и воплощает в себе эстетическое начало, так как является единицей словесного искусства. *Словом* писатель создает художественную картину мира, образ человека, пейзажи, портреты, словом передает чувства и мысли, и от того, какую интонацию передает художник слова с помощью самых разных знаковых систем языка, включая пунктуацию, графику, звучание, зависит то смысловое наполнение текста, которое соотносится с понятием художественной образности.

В числе основных методов лингвистического анализа текста Н.С. Болотнова называет *структурный метод*, *семиотический метод*, а также *концептуальный анализ текста*.

Структурный анализ текста – это исследование структуры, всей знаковой системы текста. Структурный анализ текста проводится в следующей логике: знак – смысл – символ. Основателем структурного анализа текста в отечественном литературоведении является Ю.М. Лотман, который основывается на том, что в рамках предлагаемого структурно-семиотической школой метода текст интересует исследователя сам по себе, или «*текст как таковой*», который являет собой факт эстетической жизни искусства [3, с. 36–37]. Структура текста – это определенная система внутритекстовых связей и взаимоотношений. Текст исследуется как система различных уровней: фонетического, морфемного, лексического, стилистического, синтаксического, композиционного, которые представляют собой систему синтагматических и парадигматических отношений, рождающих определенные смыслы.

Ю.М. Лотман предлагает методику анализа структуры текста, состоящую в выявлении парадигматических и синтагматических связей в тексте с использованием оси значений: парадигматическая ось значений формируется на основе выявления повторяемых эквивалентных значений на различных уровнях текста. Синтагматическая ось в структуре художественного текста основана на принципе соединения выявленных парадигматических элементов [4, с. 55].

Использование структурно-семиотического метода Ю.М. Лотмана может быть полезно при осуществлении анализа любого произведения, особенно в рамках изучения какой-либо темы по русскому языку.

В старших классах (8–11-е), решая задачу формирования языковой личности школьника, основанной на освоении совокупности этических и эстетических функций языка и отвечающей актуальным задачам развития коммуникативной компетентности ученика, используют также метод «концепта», так как именно концепт включает в себя весь коммуникативный потенциал слова как единицы речи.

Концепт в языкознании определяет содержательную сторону словесного знака, в которой отражается коллективный опыт его использования в речевой практике, коррелирующей с умственной, духовной и материальной сферами функционирования этого знака.

Концепт в языке отражает ментальную картину мира, которая имеет образную и ценностную составляющие. Слово-концепт часто является ключевым словом во фразеологии и паремиологии, поэтому изучение текста с точки зрения использования в нем фразеологических единиц представляется важным в выявлении авторских смыслов и авторского отношения к героям.

Предложим несколько упражнений, актуальных в решении задач развития навыков лингвистического анализа текста, на примере рассказов В.М. Шукшина.

Упражнение № 1 посвящено задаче формирования умения осуществлять структурный анализ текста.

Для анализа предложим рассказ В.М. Шукшина «Срезал» [5]. Проблемный вопрос, адресованный учащимся, связан с задачей определения авторского отношения, проявленного в тексте.

Первое задание. Прочитать начало рассказа, в котором автор описал приезд сына с семьей в родную деревню [5].

Второе задание. Найти в предложенном отрывке повторяющиеся слова.

Ответ: *деревня* (3 раза), *кандидат* (2 раза).

Третье задание. Дать ответы на следующие вопросы: 1) Зачем автор настойчиво повторяет слова *деревня* и *кандидат*? 2) Как в этих повторяющихся словах отражается отношение автора к описываемой ситуации и героям рассказа.

Предполагаемый ответ: автор, повторяя слово *деревня*, сознательно обращает внимание читателя на то, что действие рассказа происходит именно в деревне, образ которой олицетворен (*деревня узнала*), поэтому у читателя возникает негативное отношение к тому, что родной сын матери привез знаковые *деревенские* подарки и напоказ вся семья долго вытаскивала из такси чемоданы. В повторе слова *кандидат* улавливается ирония автора, потому что он не уточняет, кан-

дидатами каких наук являются сын и его жена, при этом многозначное слово *кандидат* означает и *претендент на что-либо*.

Упражнение № 2 имеет цель развить умение осуществлять концептуальный анализ слова на материале рассказа В.М. Шукшина «Чудик» [6]. Используем для этого прием ассоциаций.

Первое задание. Подберите синонимы и антонимы к слову *чудик*, а также словосочетания, фразеологические обороты и лексемы, с которыми у вас ассоциируется это слово.

Предполагаемый ответ: Чудик – синонимы (*чудак, весельчак, простак, оригинал, профан*); антонимы (*умник, зануда, серьезный человек*); словосочетания (*наивный чудик, радостный чудик, чудик из деревни*); предложения (*Его все в деревне ласково называли Чудик*); фразеологические единицы (*Чудаки украшают мир*); ассоциации (*наивный, добрый, непредсказуемый*).

Второе задание. Определите, какой смысл автор вкладывает в название рассказа. Почему героя рассказа, Василия Егорыча Князева, все в деревне звали Чудик? Для этого найдите в отрывках слова-репрезентанты концепта *чудик*: 1) Чудик обладал одной особенностью: с ним постоянно что-нибудь случалось. Он не хотел этого, страдал, но то и дело влипал в какие-нибудь истории – мелкие, впрочем, но досадные. 2) Горы облаков внизу. Чудик почему-то не мог определенно сказать: красиво это или нет? А кругом говорили, что «ах, какая красота!». Он только ощутил вдруг глупейшее желание – упасть в них, в облака, как в вату. Еще он подумал. «Почему же я не удивляюсь? Ведь подо мной чуть ли не пять километров». Мысленно отмерил эти пять километров на земле, поставил их «на попа» – чтоб удивиться, и не удивился. 3) Тут только понял Чудик, что – да, невзлюбила его сноха. А за что действительно? – А вот за то, што ты – никакой не ответственный, не руководитель [6].

Ответ: Автор в названии рассказа хотел подчеркнуть, что только в деревне сохранился тот тип человека, который добр и наивен, верит людям, бескорыстен и этим он отличается от городских жителей.

Упражнение № 3 направлено на анализ фразеологических единиц в рассказе В.М. Шукшина «Чудик» и выявление их роли в создании образа главного героя.

Первое задание связано с определением понятия «фразеологизм» на основе повторения изученного; учитель задает вопросы на повторение.

Второе задание предполагает аналитическую работу с текстом рассказа. Учащиеся осуществляют поисковую деятельность: ищут в тексте фразеологизмы, объясняют их значения, уточняют стилистическую окраску идиом, работают с толковыми и фразеологическими словарями. Например: *Вот уже земля – рукой подать* (разг. ‘очень близко’), *стремительно летит назад* [6].

Третье задание: ответ на проблемный вопрос: Какое значение фразеологизмы имеют для создания образа главного персонажа?

Ответы: *влипал в какие-нибудь истории, плевое отношение, пристроился в очередь, задрожал от радости, огорошит всех этим своим заявлением, решил прикарманить, зубовный скрежет*, др.

Речевая характеристика персонажа отражает в основном его устную речь как рассказчика. Устная речь всегда в большей степени, нежели письменная, характеризует человека как языковую личность.

Использование фразеологизмов в устной речи придает ей не только эмоциональность и выразительность, но и дает возможность понять и узнать говорящего как человека, характеризует уровень его культуры, образованности, создает харизматический портрет человека.

Представленные упражнения имеют цель развить навыки лингвистического анализа художественного текста для формирования языковой и текстовой компетенции и призваны решить ряд задач: 1) установить лексические особенности речи персонажа, используя количественный, контекстуальный и лексический анализ текста; 2) определить ключевые слова в тексте с целью установить тему рассказа и раскрыть образ главного героя, что позволит продемонстрировать действие текстообразующей и смыслообразующей функций ключевых слов текста; 3) обозначить синтагматические и парадигматические связи между лексическими единицами для формирования у обучающихся представления о языке как системе; 4) развить навык поиска языковых единиц лексического уровня (слово, фразеологизм, фразеологическое сочетание, авторский фразеологизм) и умение различать эти единицы и устанавливать их функцию в тексте художественного произведения (характеризующая, текстообразующая, оценочная и др.).

Список источников

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., доп. Томск, 2006. С. 25–26.
2. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений // Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 27.
3. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. М., 1972. С. 36–37.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970. 384 с.
5. Шукшин В.М. Срезал // В.М. Шукшин. Беседы при ясной луне. Авторский сборник. 1-е изд. М.: Советская Россия, 1974. С. 182–189.
6. Шукшин В.М. Чудик // В.М. Шукшин. Беседы при ясной луне. Авторский сборник. 1-е изд. М.: Советская Россия, 1974. С. 285–293.

Образ адресата и средства его выражения в лирике Ю.Д. Левитанского

The image of the addressee and means of its expression in the lyrics of Y.D. Levitansky

Зарринахон Мукимджоновна Дусматова

Zarrinakhon Mukimdzhonovna Dusmatova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Проанализирован образ адресата и средства его выражения в поэзии выдающегося русского поэта второй половины XX в. Ю.Д. Левитанского. В качестве материала исследования рассмотрены стихи из раннего сборника поэта «Листья летят» (1956). Выявлены три основные категории языковых средств, используемых поэтом для выражения образа адресата: языковые средства, формирующие стратегии создания образа, средства художественной выразительности, средства эмоционального воздействия и оценки образа адресата.

Ключевые слова: поэтический текст, образ адресата, средства репрезентации, Ю.Д. Левитанский

Key words: poetic text, image of addressee, means of representation, Y.D. Levitansky

В коммуникативной стилистике текста выделяют категории субъектности и адресованности. Автор и адресат «стоят» за любым текстом и играют важную роль в его формировании. *Автор* (как реальное лицо), *образ автора*, *повествователь*, *лирический герой*, *персонаж* (как формы выражения *образа автора*) реализуют категорию *субъектности*. Категория адресованности связана с *реальным адресатом* текста, *его образом* (как объекта восприятия), а также *художественным образом персонажа*, к которому обращается автор [1, с. 36–37].

Адресат – «участник речевого акта, к кому обращена и на кого ориентирована речь адресанта (говорящего или пишущего)» [2, с. 24].

В словаре «Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий» «адресат» представлен как «воспринимающая инстанция дискурса, коррелятивная инстанция адресанта («отправителя» текста)» [3, с. 337].

Предметом данного исследования являются особенности представления адресата в лирике Ю.Д. Левитанского, а также использованные им средства выражения данного образа в поэтическом контексте. Материалы исследования – поэтические тексты сборника «Листья летят» (1956).

Основными методами исследования являются метод сплошной выборки, наблюдение, семантико-стилистический и контекстуальный анализ.

Исследование образа адресата в поэзии Ю.Д. Левитанского актуально в связи с необходимостью понимания и интерпретации особенностей его лирики в коммуникативно-деятельностном аспекте для организации диалога автора и адресата. Образ адресата в поэзии играет ключевую роль в формировании смысла и эмоциональной нагрузки произведения. Изучение этого образа позволяет понять, как поэт взаимодействует с читателем, какие эмоции и мысли он хочет вызвать у своей аудитории, а также каким образом он использует языковые средства для достижения этих целей.

Одним из ярких стихотворений сборника Ю.Д. Левитанского «Листья летят» [4], где отношение к адресату наполнено теплотой и любовью, является «**Вся моя жизнь...**» [4]. В данном произведении наблюдается использование разнообразных лингвистических средств, которые формируют образ матери и ее жизни. Обращаясь к матери, лирический герой признается: *Вся моя жизнь, / где печали и радости собраны, / **тысячи тысяч** / забытых уже мелочей – / перед твоими глазами, / прямыми и добрыми, / **словно пылинки** / **проходят в потоке лучей***. Фраза «**тысячи забытых уже мелочей**» подчеркивает, что многие детали и моменты, которых сам герой уже не помнит, все еще остаются живыми и значимыми в восприятии его матери. Сравнение этих деталей с «**пылинками в потоке лучей**» создает образ легкости и невесомости, подчеркивая, что эти воспоминания, хоть и кажутся мелкими, но отражают важные этапы его жизни.

Образ матери, который рисует автор, представляет собой преданную, заботливую и счастливую женщину, ценности которой взаимодействуют и переплетаются с ценностями самого автора: *Как **ты жила?** / **Ты жила и работала** именем веры моей, / **превратившейся в веру твою...*** Повторение фразы «**ты жила**» придает эмоциональную силу вопросу. Поэт, сам отвечая на вопрос, позволяет читателю взглянуть на жизнь матери изнутри, через призму собственных переживаний и воспоминаний. Олицетворение представлено в изображении жизни, проведенной «*именем веры моей, превратившейся в веру твою*». Здесь автор прибегает к метафоре, представляя веру как сущность, определяющую жизненный путь матери. Эпитет «**превратившейся**» придает динамизм процессу изменения, создает образ сближения и взаимодействия двух поколений.

Бытовые детали и использование эмфатических конструкций в строках «*Щи твои съем с аппетитом – / и ты уже счастлива / **дырку зашить попрошу** – / **совсем расцветешь***» подчеркивают простоту и радость материнской жизни в повседневных эпизодах.

Таким образом, совокупность этих языковых средств служит созданию глубокого, эмоционального и насыщенного образа матери, выражающего ее преданность, трудолюбие и радость в обыденных ситуациях.

В стихотворении «**Письмо осторожному другу**» [4] Ю.Д. Левитанский обращается к персонажу, названному «*осторожный друг*». Это обращение отразилось в структуре и языковых средствах произведения, где каждый элемент служит для более глубокого раскрытия образа адресата.

Используется разнообразная лексика, отражающая отношение автора к другу. Слова «*стараемся*», «*подыскиваем невест*», «*снится внук*», «*женишься*» сви-

детельствуют о заботе, ожидании и поддержке со стороны окружающих. Частое упоминание свадебных сцен и образов создает стилистическую насыщенность и придает произведению эмоциональную окраску: *«Мы все для тебя стараемся, / подыскиваем невест, / и маме твоей все чаще / снится будущий внук».*

Автор использует метафоры и образы, такие как *«снится будущий внук»*, *«горькое вино»*, *«мокрая эта прядка»*, не только для визуализации, но и для передачи эмоционального состояния персонажа. Фраза *«ты все никак не женишься»* подчеркивает важность этого момента в образе друга автора: *«Уже не одна, отчаявшись, / на тебе поставила крест, / а ты все никак не женишься, мой осторожный друг».* Параллелизм в конструкции *«и эта тебе не пара, и эта не хороша»* подчеркивает избирательность и требовательность в выборе.

Таким образом, все эти стилистические приемы создают цельный и выразительный образ *«осторожного друга»*, служат для более глубокого раскрытия его характера и эмоционального состояния, делая стихотворение насыщенным и многоплановым.

«Ты знаешь, как пахнет багульник...» [4] – стихотворение, которое олицетворяет конфликт между научным и эмоциональным восприятием природы. Поэт представляет образ адресата, выражая его скептицизм и формальный подход к природе.

Адресат стихотворения – ученый. Он предстает перед читателем как фигура, не склонная к эмоциональным переживаниям, приверженная строгости научного подхода. Языковые средства, используемые автором для описания адресата, включают в себя научные термины, формальный стиль общения и саркастические высказывания.

Лирическому герою, который спрашивает *«– Ты знаешь, как пахнет багульник?»*, адресат отвечает: *«– Чудак! / Багульник, багульник лиловый – / да он и не пахнет никак!»*

Строки *«И ты отвечаешь сердито: / – Да нет у них запаха, нет!»* передают сарказм, отражая скептическое отношение адресата к эмоциональному восприятию природы.

Метафора *«с научной своей высоты»* в строках *«И ты разъясняешь сурово / с научной своей высоты: / – Не пахнут, коллега, не пахнут / сибирские наши цветы!»* выражает научную авторитетность и строгость в подходе к природе.

Парадоксальность образа адресата заключается в том, что, несмотря на его строгость и научный скептицизм, в конце стихотворения автор призывает его забыть цитаты и научные фразы, обращая внимание на эмоциональный опыт и красоту природы: *«Взгляни, забывая цитаты, / на щедрую эту красу! / Она отражается в стеклах / очков у тебя на носу».*

Таким образом, автор стремится показать, что восприятие мира эмоционально окрашено и существует нечто в природе, что выходит за рамки строго логического анализа. Он призывает к более гармоничному подходу, включающему как рациональное, так и эмоциональное восприятие окружающего мира.

Еще одним стихотворением из сборника «Листья летят», в котором Ю.Д. Левитанский обращается к адресату, является **«Мы времени не уступали...»** [5].

Здесь в роли адресата выступает время, образ которого поэт создает разнообразными языковыми средствами. Ю.Д. Левитанский описывает отношения с временем, используя метафоры и аллегории, представляя время как существо, с которым у говорящего было понимание: *«Да, время, мы с тобой дружили, / как лист осины не дрожали»*. Повторение фраз *«Мы времени не уступали»*, *«и время нам не уступало»* создает ритм и подчеркивает важность этих отношений. Использование метафоры в строках *«тяжелой правдой украшали / твои высокие скрижали»* и *«не кружили – прямой дорогой дорожили»* передает образ времени как мудрого наставника, который следует прямой, строгой цели. Время сравнивается с судьей. Поэт просит время не щадить его промахов и проступков, что отражает стремление к откровенности и искренности в отношениях с временем: *«Так не щади моих промашек / и не осуди любой проступок. / Как приговор мне твой ни тяжек – / я от тебя не жду поблажек»*. Автор готов принимать все трудности, которые приносит время, и смотреть правде в глаза без иллюзий.

Все эти языковые средства вместе формируют образ адресата как высокой, мудрой и строгой силы, с которой лирический герой вступает в диалог.

Ю.Д. Левитанский в своем стихотворении **«Про кота»** [5] демонстрирует доверительное и близкое отношение к своим читателям. Обращаясь к ним, поэт признается в своей дружбе с котом: *«Должен признаться вам, не тая: / я очень со зверем дружен»*. Атмосферу доверия подчеркивает неформальный и личный характер общения автора с адресатом. Через образ адресата-персонажа Ю.Д. Левитанский приглашает читателей в свой мир и стремится установить с ними эмоциональный контакт.

Иначе представлен образ адресата в стихотворении **«Нет, не плескалось в реках молоко...»** [5], в котором поэт говорит: *«...Живущие в неблизкие года! / Я знаю, к вам придет, как озаренье, / то ощущение легкости, когда / глядишь на завершенное творенье / Хочу, чтоб мой потомок различал: / за легкостью рисунка или слова — / упрямый труд (начало всех начал), / горячий пот (ее первооснова)»*. Используя метафору *«живущие в неблизкие года»*, автор обращается к потомкам, выражая особое внимание к ним и заботу. Метафоры *«как озаренье»* и *«ощущение легкости»* указывают на глубокий и духовный опыт творчества, который автор стремится передать будущему поколению. Такие эпитеты, как *«легкость»*, *«упрямый труд»* и *«горячий пот»*, описывают многогранный образ творчества, позволяя читателю почувствовать и понять как его легкость, так и трудоемкость.

Таким образом, исследование показало, что образы адресатов в раннем сборнике поэта «Листья летят» Ю.Д. Левитанского разноплановы и отражают различные аспекты человеческого опыта: отношения с близкими людьми, взаимодействие с природой, внутренние переживания автора. Каждый образ адресата придает стихотворению свой уникальный оттенок и смысл, делает его более глубоким и эмоционально насыщенным.

В ходе анализа стихотворений из сборника Ю.Д. Левитанского «Листья летят» были выявлены различные языковые средства, которые автор использует для

выражения образа адресата. Исследование позволило выделить три основные категории этих средств.

Первая категория включает средства, формирующие *стратегии создания образа адресата*. В эту группу входят такие приемы, как обращение и повтор. Обращение направлено на установление непосредственного контакта с адресатом, придавая тексту личный характер. Повтор, в свою очередь, акцентирует внимание на важности и эмоциональной значимости определенных аспектов в образе адресата, формируя оценку и усиливая воздействие на читателя.

Вторая категория охватывает *средства художественной выразительности*, которые используются Ю.Д. Левитанским для более глубокого и яркого представления образа адресата. Сюда входят метафоры, сравнения, эпитеты и синтаксический параллелизм. Метафоры и сравнения стимулируют ассоциативную деятельность адресата и формируют образные представления о характере и свойствах адресата. Эпитеты выполняют характеризующую функцию, а синтаксический параллелизм используется для усиления эффекта и выделения ключевых моментов.

Третья категория – *средства формирования эмоциональной оценки адресата*. Среди них сарказм, ирония и эмфатические конструкции. Сарказм и ирония используются поэтом для выражения авторской позиции по отношению к адресату или его действиям, а эмфатические конструкции служат для подчеркивания значимости или интенсивности передаваемых эмоций.

Список источников

1. Болотнова Н.С., Бабенко И.И., Васильева А.А. и др. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2001. 331 с.
2. Жеребило Т.В. Словарь стилистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
3. Бахтин М.М. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий» / гл. науч. ред. Н.Д. Тамарченко. М.: Издательство Кулагиной, 2008. 358 с.
4. Левитанский Ю.Д. Листья летят: стихи. Иркутск: Кн. изд., 1956. 94 с.
5. Официальный сайт поэта Юрия Левитанского. URL: https://levitansky.ru/o_poete/stati-i-retsenzii/chto-proiskhodit-na-svete/ (дата обращения: 10.03.2024).

**Специфика колоративной лексики в романе М. Булгакова
«Белая гвардия»**

**The specifics of the colorative vocabulary in M. Bulgakov's novel
“The White Guard”**

Анастасия Александровна Золотовская

Anastasia Aleksandrovna Zolotovskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты анализа цветоименований (337 лексем), отобранных приемом сплошной выборки из романа М. Булгакова «Белая гвардия», с учетом характера их значений, частеречной принадлежности, узуальности/оказиональности и имплицитности/эксплицитности выражения цветового значения. Установлено, что цветоименования представлены преимущественно прилагательными, по своей структуре являющимися в основном простыми, узуальными с точки зрения употребления, эксплицитно выраженными, производными и с прямым значением.

Ключевые слова: цветообозначения, имплицитный и эксплицитный смысл, классификации колоративной лексики

Key words: color names, implicit and explicit sense, classifications of colorative vocabulary

В статье отражены результаты анализа и классификации колорем, отобранных приемом сплошной выборки из романа М. Булгакова «Белая гвардия» (всего было проанализировано 337 лексем). В лингвистике цветоименованиями обозначают слова, имеющие в качестве денотата цветоощущения [1]. По типу колоративы могут быть как производными (*алый, лиловый*), так и непроизводными (*зеленоватый, беленький*).

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на прямое и косвенное обращение Е. Яблокова, М. Качурина, М. Шнеерсона, В. Немцева, А. Колодина и других лингвистов к проблеме поэтики цвета (ее свойств, средств и символики), вопрос о литературной живописи творчества М.А. Булгакова, по мнению, высказанному Е.А. Юшкиной в научной статье «Поэтика цвета в творчестве М.А. Булгакова» [2], остается непроясненным.

Цветообозначения (ЦО) в романе «Белая гвардия» можно классифицировать по разным основаниям. Рассмотрим использование колоративов М.А. Булгаковым с учетом тематических групп, ими образуемых:

1) **колоративы, обозначающие изменения цвета кожи** (*лиловый лицом и шеей; Елена порозовела; стал тонкий и черный, больной и жалкий; на шее расцвели алые пятна; держась за стенки и зеленея; Шервинский медно-красный, Студзинский, какой-то иссиня-бледноватый; капитан Плешко стал еще бледнее, шея полезла багровыми складками, а лицо осталось сереньким*);

2) **колоративы, характеризующие предметы интерьера и кухонной утвари** (*мебель старого красного бархата, потертые ковры, пестрые и малиновые, кремовые шторы, черные часы; на зелёно окрашенном окне; Анюта выметала синий сервиз*);

3) **колоративы, связанные с церковью и верой** (*коричневый святитель Никола, крест в черной гуще небес, коричневые лики, на лбу желтый венчик с иконами, с ужасом поглядывала на коричневую икону, венчик над смуглым лицом Богоматери*);

4) **оттенок или название цвета с указанием его интенсивности** (*лиловый лицом, медно-красный, карминовыми губами, ядовито-зеленые, жиденько-синий свет*).

По частеречной принадлежности ЦО романа делятся:

а) на субстантивные (*снег, Марс, Венера, белизна, желтизна, бирюза, жемчужина, небо, зелень, иней, кровь, ночь, тьма, сумерки, тыквы, солнце, сирень*), выражающие значение цвета имплицитно;

б) адъективные (*темный ужас, засветился слабенькими желтенькими огнями, алыми пятнами и т.д.*), выражающие значение цвета эксплицитно. Данные цветонаименования составляют большую часть от всех колоративов произведения. Большинство примеров обозначают красный, белый и чёрный цвета. Наблюдается частое употребление лексем «темный», «мрачный»:

в) выраженные глаголом (*чернела, порозовела, побелел, золотил*);

г) выраженные деепричастием (*зеленея, багровея, чернея*);

д) адвербиальные (*черным-черно, красно, зелёно*).

Применив прием количественного анализа, мы установили, что колоремы, выраженные именем прилагательным, самые частотные (они составляют около 77,5% всех колоративов); субстантивные колоремы менее частотны (около 16,4%); реже всего используются колоремы, относящиеся к наречию (1,5%) и деепричастию (1%).

Цвет допустимо считать одной из характеристик для описания субъекта, объекта, явления. Процесс описания осуществляется через перечисление имеющихся признаков. Поскольку имена прилагательные содержат в своем грамматическом значении сему признаковости, предположим, что именно поэтому адъективные колоративы чаще используются для передачи значения цвета.

По частотности употребления колоративы классифицируются на узуальные (*светлая королева, поседевшая инеем, восковое лицо, черная печаль, сумрачная душа, ржавый замок, белизна скатерти, золотые слова, красные пятна, белый потолок, зеленый сыр, розовые поросята*) и индивидуально-авторские. В рассматриваемом произведении было найдено пять окказиональных цветообозначе-

ний: *глаза черно-испуганны, восково-желтый, жиденько-синий, чернооконный, зелёно окрашенный.*

Кроме этого удалось выделить два необычных сравнения с колоративами: *как жемчужина в бирюзе, как солнечный шар.*

Анализ имплицитного и эксплицитного способа выражения значения цвета в романе М.А. Булгакова показал, что автор часто употребляет слова, имплицитно выражающие цветовое значение как на уровне дифференциальных, так и на уровне потенциальных сем. Например, имплицитным цветообозначением на уровне дифференциальных сем является лексема *кровь*, которая встречается в тексте романа 6 раз: *кряхтя, с налитым **кровою** лицом; совершенно красно, как чистая **кровь**; вся шея в **крови**.*

Представим лексемы, использованные М.А. Булгаковым для имплицитной передачи цветового значения.

1. Имплицитное значение цвета передается автором романа с помощью названий **природных явлений**: *Зимою **снегом*** (снег – атмосферные осадки, белые пушинки, хлопья, представляющие собой кристаллики льда, а также сплошная масса этих осадков, покрывающих землю зимой) [3]; *Но **снежный** узор деревьев в саду* (снежный. 3. Сделанный из снега, покрытый снегом) [4]; ***вьюга*** (сильная метель, снежная буря) [5]; ***небо*** (видимое вверху над землёй пространство в форме свода, купола, небосвод. Голубое небо. Синевя неба) [6]; *в **сумерках*** (сумерки – полутьма между заходом солнца и наступлением ночи) [3]; *две **мрачных, знойных розы*** (мрачный – темный, погруженный во мрак) [3]; *поседевшая **инеем бархатка*** (иней – снежная кристаллическая масса, образующаяся из водяных паров воздуха и оседающая тонким слоем на охлажденных предметах) [6]; ***темная скованная лента*** (темный. 2. По цвету близкий к черному, не светлый) [3]; *с **огненными** номерами* (огненный. 2. Оранжево-красный, цвета огня) [3].

2. Семантика цвета может быть имплицитно выражена названиями **астрономических объектов**: *вечерняя **Венера*** (Венера – одна из девяти – вторая от Солнца – больших планет Солнечной системы (обычно видимая как яркая утренняя или вечерняя звезда) [4]; ***луна*** (название этого спутника Земли является общеславянским словом индоевропейской природы. Восходит к той же основе что и луч, лоск. Буквально – белая, блестящая) [7]; ***пестря** миллионами **солнечных пятен*** (солнечный – свойственный солнцу, характерный для него) [4].

3. Цветовое значение передается имплицитным способом названиями **флористических объектов**: ***вишненные** деревья* (вишня – плодовое дерево семейства розоцветных с сочными темно-красными плодами, а также плод его) [3]; ***пахло сиренью*** (сирень – кустарник или дерево семейства маслиновых с душистыми лиловыми или белыми цветками, собранными в грозди) [3]; ***полон** мощной пыльной **зеленью*** (зелень – 1. Зеленый цвет, зеленая краска, нечто зеленое) [3]; ***тыквы*** (тыква – огородное растение из семейства тыквенных с большими желтоватыми или зеленоватыми, круглыми или цилиндрическими плодами) [6].

4. Цветовое значение может быть обозначено имплицитно названиями **продуктов питания**: ***сахарная** голова* (сахарный – чисто-белый, цвета сахара) [3]; ***кофейный** турок* (кофейный. 3. Имеющий цвет кофе; темно-коричневый) [4];

с **молоком** (молоко. 1. Белая питательная жидкость, выделяемая грудными железами женщин и самок млекопитающих) [5]; **коньячок** (уменьшит. от коньяк – крепкий спиртной напиток светло-коричневого цвета) [7].

5. Значение цвета обозначается посредством наименований, связанных с **жизнедеятельностью человека**: **кровь** (у человека и позвоночных животных: обращающаяся в кровеносной системе красная жидкость, обеспечивающая питание и обмен веществ всех клеток) [3]; *стала гигантская Московской кровавой оперетки* (кровавый – покрытый, залитый кровью) [6]; *два дня плевал кровью* (знач. кровь см. выше); **окровавленные тени** (окровавленный – синоним сл. кровавый, знач. кровавый см. выше); **мертвенными бледными пятнами глядели** (1) мертвенный. 1. Такой, как у мертвеца [3]; 2) бледный. 1. Без румянца, лишённый естественной окраски (о цвете лица)) [5]; *стали смуглыми* (смуглый – более темной окраски (по сравнению с обычным цветом кожи людей белой расы)) [5]; **румяный энтузиаст** (румяный. 1. Покрытый румянцем) [3]; *в синяках* (синяк – посиневший кровоподтек на теле, лице как след удара, ушиба) [5].

6. Имплицитное указание на цвет содержат названия **веществ, полезных ископаемых, металлов или предметов, из них изготовленных**: *в трепанном чугунном мыле* (чугунный. 5. Имеющий цвет чугуна. Черный с сизым отливом) [4]; **самоварная краска** (самоварный. 2. Свойственный самовару, характерный для него; самовар – металлический сосуд для кипячения воды с краном и внутренней топкой; металл – простое вещество (или сплав), обладающее особым блеском, ковкостью, хорошей теплопроводностью и электропроводностью) [4]; **угольная тьма** (1) угольный. 1. Соотносящийся по знач. с сущ. уголь, связанный с ним; уголь – ископаемое твердое горючее вещество черного или бурого цвета) [4]; 2) тьма. 1. Отсутствие света, мрак) [3]; *с благородным восковым лицом* (восковой (перен.) бледно-желтый, мертвенно-бледный (о цвете кожи)) [6]; **асфальтовой дорожке** (асфальтовый – покрытый асфальтом; асфальт – черная смолистая масса) [5].

7. Цветовая семантика передается названиями **фауны**: **воронёное дуло** (воронёный. 1. Покрытый чернью) [3].

8. Семантика цвета содержится в названиях **драгоценных камней**: *как жемчужина в бирюзе*: 1) жемчужина – отдельное зерно жемчуга (драгоценных перламутровых образований круглой, овальной или неправильной формы белого, розового или черного цвета, возникающих в раковинах некоторых моллюсков); 2) бирюза – непрозрачный драгоценный камень небесно-голубого или зеленоватого-голубого цвета [4].

Колоративная лексика активно используется автором романа для создания цветовой картины мира произведения. М. Булгаков применяет цветообозначения практически для детализации всего: домашнего пространства, окружающей среды, одежды, психологического состояния героев. При помощи цвета писатель делит своих персонажей на положительных и отрицательных. В произведении была отмечена 221 эксплицитная колорема, имплицитных – 75. Эксплицитные цветоименования наиболее частотны, на наш взгляд, поскольку в них цвет выражен прямо. Соответственно, такие колоративы оказывают большее воздействие на чи-

тателя в связи с тем, что он может обнаружить цветовой код такого слова быстрее. С практической точки зрения, применение в тексте эксплицитных колоративов эффективнее, потому что, используя определенный цвет в правильном контексте, писателю легче убедить читателя воспринимать его нужным образом. Ассоциации, вызываемые имплицитными колоремами, автору контролировать труднее, однако благодаря цветовой картине мира они наиболее устойчивы и на эмоциональном уровне действуют сильнее.

Читая текст и рассматривая его цветовую палитру, связанную с действующими лицами, можно начинать размышлять над их характерами и мотивами. В прозе М. Булгакова колоративы являются обязательным изобразительно-выразительным средством, с помощью которого автор создает «картины» событий.

Список источников

1. Фрумкина Р.М. Цвет. Смысл. Сходство. Аспекты психолингвистического анализа. М., 1984. 175 с.
2. Юшкина Е.А. Поэтика цвета в творчестве М.А. Булгакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 5 (23). С. 131–134.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М., 1997. 943 с. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения: 02.04.2024).
4. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. М., 2000. 2310 с. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 02.04.2024).
5. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. А.П. Евгеньева. 3-е изд., стер. М., 1985–1988. URL : <https://gufo.me/dict/mas> (дата обращения: 02.04.2024).
6. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 2008. 959 с. URL: <https://gufo.me/dict/ushakov> (дата обращения: 02.04.2024).
7. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. СПб., 2017. 428 с. URL: <https://gufo.me/dict/krylov> (дата обращения: 02.04.2024).

Стратегия самопрезентации в интервью писателя

The strategy of self-presentation in a writer's interview

Юлия Борисовна Извекова

Yuliya Borisovna Izvekova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрена стратегия самопрезентации писателя в медиадискурсе в жанре интервью. Представлены основные классификации коммуникативных тактик, связанных с самопрезентацией публичной личности. Раскрыт ее медийный образ через основные приемы личного продвижения в медиaprостранстве.

Ключевые слова: речевое поведение, самопрезентация, тактики самопрезентации, интервью, медиадискурс

Key words: speech behavior, self-presentation, self-presentation tactics, interviews, media discourse

В современных СМИ доминируют средства устной речи, и эта тенденция в последние годы возрастает. Данный подход объясняется новыми тенденциями в современной языковой ситуации, результаты этих изменений проявляются «в значительном возрастании устной речи, расширении ее функций, увеличении ее удельного веса в общении и повышении значимости устной речи как формы существования языка [1, с. 4]. Благодаря современным технологиям увеличивается скорость коммуникации, становятся доступными новые формы взаимодействия. Возрастает интерес к массовой и публичной коммуникации.

В своем исследовании А. Николова пишет о том, что «модели речевого поведения коммуникантов зависят как от их роли в каждом конкретном акте речевого общения и от условий и целей протекания данного общения, так и от некоторых константных величин: возраста, воспитания, психологического настроения личности, ее социального статуса, национально-культурной принадлежности» [2, с. 13]. Речевое поведение является «визитной карточкой» человека в обществе, которая отражает «регулярное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов» [3, с. 24]. В конкретной речевой ситуации эффективность общения зависит не только типа языковых личностей, но и «соблюдения ими максим и принципов организации речевого общения, а также от выбранных коммуникативных стратегий и тактик» [4, с. 109].

Опираясь на когнитивный подход, О.С. Иссерс дает следующее определение коммуникативной стратегии: «...комплекс речевых действий, направленных

на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [5, с. 100].

Одна из главных стратегий медиакоммуникации – стратегия воздействия, в рамках которой можно выделить стратегию самопрезентации. Все тактики самопрезентации могут быть классифицированы по нескольким основаниям.

1. По способу выражения: прямые/косвенные. К первым относятся такие, где «адресант напрямую прибегает к самоописанию, демонстрации своих мыслей и поступков» [6, с. 110]. Косвенными названы тактики, в которых «самохарактеристика адресанта осуществляется с помощью демонстрации своего отношения (как положительного, так и отрицательного) к другим людям и событиям» [6, с. 110].

2. По отношению к статусу героя: дистанцирование/сокращение дистанции. Тактики, относящиеся к первой группе, подчеркивают принадлежность адресанта к определенному сообществу. Эта позиция может быть реализована с помощью «отстраненного оценивания», «путем демонстрации статусного превосходства и специальных знаний». Сокращение дистанции, напротив, предполагает индивидуализацию и «деспециализацию, а также выражение солидарности с адресатом» [6, с. 110].

3. По знаку формируемого отношения: позитивная/негативная.

4. По направленности: внешняя/внутренняя. Сейчас главным ориентиром в процессах коммуникации выступает не «ориентация массового сознания на содержание явления», а «ориентация на его внешнюю форму». Особенности человека, будь то его профессиональная подготовка, образованность, «восприимчивость к нововведениям, готовность к творческому поиску, все более связываются не только с проявлением духовной сущности человека, но и с его внешним обликом, хорошими манерами и умением себя подать» [6, с. 110]. На сегодняшний день любой человек, будь то политик или бизнесмен, ученый или писатель, «может не достигнуть жизненных результатов, если не использует новые модели поведения, которые основаны на внешнем признании» [6, с. 109].

В качестве материала для исследования был взят медиадискурс Анны Матвеевой, российского писателя, завоевавшего признание широкой аудитории. Рассмотрим материал с учетом использованных языковой личностью тактик.

1. Стратегия самопрезентации по способу выражения имеет свои особенности, которые, как отмечалось, связаны с определенными тактиками.

Прямая презентация. Она в целом свойственна медиадискурсу и проявляется в открытом оценивании своих способностей и достижений. В одном из интервью журналистом были заданы вопросы Анне Матвеевой, связанные с оценкой творчества писателя.

1) Журналист: *Почему к вашим книгам такой интерес?*

Анна: *Наверное, это хорошие книги...* [7].

2) Журналист: *Как принимали постановку, и как принимали книгу?*

Анна: *...итогом стал продукт, книга, которая поступила в продажу. Она сейчас продается во всех магазинах Польши, в интернет-магазинах. И на поль-*

ском радио прямо сейчас читаются каждый день отрывки из этой книги. **Мне кажется, это невероятная вещь!** [7].

В этом ответе мы видим прямую оценку своему творчеству, которая показана как при помощи восклицательных предложений, так и положительных эпитетов.

Косвенная презентация. Гораздо чаще в интервью рассматриваемой языковой личности встречаются элементы, связанные с косвенной презентацией, которые подчеркивают принадлежность автора к писательской среде, самостоятельность в творчестве, масштабность выполненной работы и т.д. Приведем примеры.

1) Журналист: Многие критики говорили, что именно авторы из регионов, из Урала в том числе, они не умеют проводить пиар-кампании. Вы как к этому относитесь?

Анна: Ну, вообще, влияние пиара на успех книги, все-таки это немножко, наверное, преувеличенная такая тема, потому что **хорошая книга заявит о себе сама**. Невозможно обмануть читателя, возможно, обмануть, наверное, издателя, агента, критика, может быть. Но читателя обмануть нельзя. **Если книга по-настоящему хороша, то он ее обязательно оценит, будет читать, будет находить книги этого автора** [7].

2) Журналист: Но театральная постановка – это же весьма неплохой ход.

Анна: Это не ход. Мне просто очень захотелось написать пьесу по «Лолите»... И то, что ее поставили на сцене, меня, конечно, бесконечно порадовало... По-моему, **прекрасный спектакль**... По-моему, мы не просто не опозорились, а, в общем, так **достойно представили Екатеринбург и Урал**.

...я уже с первых минут спектакля просто наслаждалась как зритель работой прекрасных наших артистов... [7].

Эти высказывания характеризуют автора как человека сдержанного, скромного. Перед нами писатель, который не только отстаивает свое творчество, но и раскрывает тему литературы как великого народного достояния.

2. Самопрезентация Анны Матвеевой проявляется и в сдержанной оценке других личностей, включая критиков. Сравним фрагмент из интервью:

1) Журналист: Кого из литературных критиков вы могли бы посоветовать?

Анна: ...наверное, **Наталья Ломыкина**. Вот к ней я прислушиваюсь и так, в общем, почитываю. **Константин Мельчин мне нравится**, у него интересные бывают очень разборы, такие не всегда традиционные, но это забавно, **это интересно**. Ну, не знаю, кого-то, может быть, забыла [8].

В ответах рассматриваемой языковой личности можно проследить положительное и отрицательное отношение не только к людям, но и к событиям. В большинстве случаев адресант с помощью этой стратегии косвенно подчеркивает свой авторитет в писательском мире, свое место в современном литературном процессе.

3. Самопрезентация личности по отношению к учету статуса в медиадискурсе писателя направлена как на *дистанцирование*, так и на *сокращение дистанции с адресатом*. С одной стороны, Анна Матвеева демонстрирует принадлежность к писательской среде, с другой – сокращает «расстояние» с аудиторией

и относит себя к обычным людям, с их повседневными заботами и проблемами. Об этом можно судить по фрагментам из интервью:

1) Журналист: *Главное (в продвижении писателя. – Авт.) – это книга.*

Анна: *Главное – это **хороший текст**. Если он у вас есть, то полдела как минимум сделано. Другое дело, что мы сейчас все **должны быть писателем, не просто сидеть в башне из слоновой кости**, писать свои тексты и говорить, что я своей книгой все сказал. Мы действительно должны какой-то еще **заниматься деятельностью, давать интервью, например, встречаться с читателями, как-то шуметь по мере сил** [7].*

2) На вопрос, что помогает писателю подмечать точные детали в тексте, Анна Матвеева ответила так:

*Мне пригодилась наблюдательность, общая наблюдательность, умение **какие-то сюжеты из жизни присваивать и обрабатывать**. Умение задавать вопросы – очень важное качество журналиста. Умение **открыть нужную дверь и задать вопрос**. Между прочим, с этим не рождаются... [8].*

3) Автора беспокоит вопрос, связанный с миссией писателя:

*Мне кажется, что профессия эта утратила **некую сакральность**. Сейчас писателей очень много, и **не могут все быть богами, избранными и так далее**. Это такая **профессия, вы знаете, стала популярной, популярнее сантехника**. Сейчас каждый практически писатель. Каждый написал уже по книге...*

*Но другой вопрос в том, **кому эта книга будет нужна, кто будет ее читать**. И пишет человек для того, чтобы его прочли или для того, чтобы высказаться... [8].*

4) Очень часто Анна Матвеева в своих интервью подчеркивает свою связь с окружающими, с родным городом, с родной землей. Приведем примеры.

Анна: *Но я когда **прилетаю в Екатеринбург**, особенно если меня там, например, не было достаточно долгое время, я еще сверху из самолета, глядя на него, я уже **чувствую эту силу, как будто я возвращаюсь именно к такому источнику вот этих, не знаю, вибраций, ощущений** [8].*

*...**достойно представили Екатеринбург и Урал**... [8].*

*...мне вообще хотелось бы написать в идеале вторую часть книги «Горожане» про **известных екатеринбуржцев, потому что героев новых уже набралось много**... [7].*

*...**Екатеринбург город очень разнообразный**. На самом деле, не только писатели там талантливые, там **замечательные живут художники, там потрясающие ученые, спортсмены**. Кого не возьмёте, что ни человек, то **какая-то выдающаяся личность** [8].*

Высказывания Анны Матвеевой помогают раскрыть ее личность и показать ее внутренние убеждения, переживания. Для писателя связь с родной землей является главным в жизни, помогает не только чувствовать силы для своего творчества, но и сопереживать родному городу, любить родную страну. В этом выражается ее гражданская позиция.

Когда в интервью речь зашла о роли русской литературы в европейском пространстве, Анна Матвеева с гордостью заявила, что интерес к русской прозе

велик, и ...это *опровергает стереотип о том, что неинтересно никому сейчас ни русский язык, ни русская литература*. Согласитесь, что 82 человека на 9 рассказов – это вообще большое число. И выбирали, как мне сказали потом редакторы, лучших из лучших [7].

Автор подчеркивает важность личных встреч с читателями, потому что такой формат общения *«имеет как ценность образовательную, так и интерес к личности писателя»* [7].

Иногда в интервью Матвеевой встречаются и негативные комментарии, особенно если это касается писательского труда. Сравним фрагмент из интервью:

Журналист: Ну, как *писатель, поэт*. Это же люди, о которых говорят *«владеешь словом, владеешь миром»*.

Анна: ...мне кажется, *нормальный писатель, психически нормальный, у нас такого никогда сам не скажет*. Если кто-то говорит другое, это можно допустить. Но нет, тут немножко о разных вещах разговор. Вдохновение, озарение – это все, это все прекрасно, да, но я не совсем верю в то, что надо ждать этого. Мне кажется, что все это связано, приход музы пресловутой, да, он связан с умением организовать себя... [7].

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что стратегия самопрезентации и связанные с ней тактики, о которых шла речь, занимают важное место среди стратегий воздействия на аудиторию, потому что положительное впечатление от интервью публичной личности вызывает доверие аудитории к говорящему и помогает раскрыть его особенности.

Изучение медиадискурса интервью Анны Матвеевой показало, что это талантливый писатель и драматург, который ценит свой труд и уважительно относится ко всем, кто причастен к ее творчеству. Это хорошо видно из положительных оценок людей, работающих с ней. Как человек, занимающийся литературным творчеством, Анна Матвеева имеет четкую гражданскую позицию по отношению не только к своей малой родине, но и ко всей стране. Она абсолютно уверена, что русская литература живет, будет жить и будет интересна как соотечественникам, так и читателям из других стран.

Список источников

1. Стернин И.А. Социальные факторы и развития современного русского языка: Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Язык и социальная среда. Воронеж, 2000. С. 4–16.
2. Николова А.Н. Речевые тактики и языковые маркеры несогласия и конфликтности при побуждении к действию. Русистика: Язык, коммуникация, культура. М., 2003. С. 13–19.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993. 171 с.
4. Шпомер Е.А. Коммуникативные стратегии и тактики как фактор эффективной коммуникации // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2013. № 4. С. 109–113.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: КомКнига, 2006. 288 с.

6. Аксенова А.В. Стратегия самопрезентации как средство формирования имиджа в разных видах дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2013. № 15. С. 109–114.

7. Интервью А.А. Матвеевой с Александром Кузнецовым. 20.03.2019. URL: [https:// youtube.com/watch?v=oBhixxDQ_As](https://youtube.com/watch?v=oBhixxDQ_As) (дата обращения: 13.03.2024).

8. Интервью А.А. Матвеевой с Сергеем Мансковым. 21.07.2022. URL: [https:// youtube.com/watch?v=wIY2lo5n5bc](https://youtube.com/watch?v=wIY2lo5n5bc) (дата обращения: 17.03.2024).

**Тема любви и языковые средства ее воплощения
в творчестве блогеров-музыкантов как отражение
их информационно-медийной языковой личности**

**The theme of love and the language resources of its embodiment
in the work of blogger-musicians as a reflection
of their informational-media language personality**

Кристина Евгеньевна Клышова

Kristina Evgenyevna Klyshova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Проанализированы некоторые особенности языковых личностей блогеров-музыкантов на основе интерпретации темы любви в их творчестве. Выявлены ключевые особенности информационно-медийной языковой личности блогера-музыканта, проанализированы языковые средства воплощения темы любви на примере творчества Алёны Жирковой (Green Apelsin), Алёны Швец и Алексея Фёдоровича (pyrokinesis).

Ключевые слова: тема любви, информационно-медийная языковая личность, медиа-дискурс

Key words: theme of love, informational-media language personality, media discourse

Тема любви является одной из важных тем в русскоязычном пространстве. Данная тема присутствует в известных произведениях русских поэтов и писателей: Н.М. Карамзина («Бедная Лиза»), А.С. Пушкина («Я помню чудное мгновение...» и др.), М.Ю. Лермонтова («И скучно, и грустно...» и др.), И.С. Тургенева («Ася»), А. Куприна («Гранатовый браслет»), А. Грина («Алые паруса») и т.д.

Этой теме посвящены различные фильмы: «Служебный роман» и «Ирония судьбы, или С лёгким паром!» Э. Рязанова, «Страсти по Матвею» С. Ильина и «Синдром жизни» М. Шалаевой; телепередачи: «Холостяк», «Нам надо серьезно поговорить», «Я твоё счастье» и др.; подкасты: «Разговорчики по Фрейду», «Щелк», «По душам».

У каждого человека свое представление о любви, но в данном исследовании мы обратимся к особенностям воплощения этой темы в поэтическом дискурсе информационно-медийной языковой личности. Под информационно-медийной языковой личностью понимается «носитель языка, формирование и самореализация которого происходит под влиянием новых информационных технологий

в результате участия в сетевом общении» [1, с. 264]. Разные типы информационно-медийных языковых личностей (журналиста, писателя, блогера, политика, наблюдателя, личность синкретичного типа) были выделены и описаны А.В. Болотновым [1]. Наше исследование посвящено анализу некоторых особенностей языковых личностей блогеров-музыкантов на основе интерпретации темы любви в их творчестве.

Цель работы заключается в определении речевых особенностей языковых личностей блогеров-музыкантов на примере песен, посвященных любви. В качестве объекта исследования мы выбрали Анжелу Жиркову (Green Apelsin), Алёну Швец и Андрея Фёдоровича (pyrokinesis), так как они обладают известностью среди молодежи и большим влиянием на нее. Тексты этих персон отражают различные актуальные социокультурные явления и тенденции.

Рассматривая песни Анжелы Жирковой, можно отметить частое использование слов и выражений «высокого» книжного стиля: *великим самураям, голос совести, сверкает в темноте оскал, алая река, гробовую тишину, мир живых, рвется сердце* и др. Это связано, во-первых, со стилизацией песен под древние легенды и сказания (см. тексты песен «Охота на лисицу», «Труп невесты», «Проклятие русалки»), во-вторых, с желанием точно передать главную мысль композиций и, в-третьих, придать масштабность изображаемым событиям.

Оценочность и образность обеспечивается за счет использования:

1) книжных слов и устойчивых сочетаний: *местью жить мне до конца, любила я лжеца, с восточным ветром пусть сказание несется, с преисподней мольбы, в отчий дом та не вернется;*

2) разговорных слов и устойчивых сочетаний: *драконище большой, кифара бренчит, проглотит вприкуску, есть сплетня одна, среди мамок, нянек, слуг;*

3) художественно-выразительных средств: *дурак влюбленный, великим самураям, лица жадные, любовь глухая, колечко обручальное, горькие слезы, смерть нежная* (эпитеты); *зубы крепче, чем металл; чувство, будто снова в груди рвется сердце; растет как стряпухи обед* (сравнения); *рвется сердце, льется алая река* (метафора); *в той стране, где всходит солнце, жрица страсти* (о кицунэ – демонической лисе, которая любит принимать облик обольстительной красавицы), *волн морских демон* (о русалке – существе, которое любит топить моряков) (метонимия).

На уровне синтаксиса можно отметить обилие сложных синтаксических конструкций («*Дале-далеко, в той стране, где восходит солнце, / Ранним утром милый больше не проснется*») и осложненных простых предложений («*По вине судьбы жестокой в судно с черным флагом, / Взгляд бросая одинокий, пробралась к пиратам*»). Цель использования таких объемных конструкций – полнота раскрытия мыслей и передача масштаба эпического сказания.

Любовь в творчестве Анжелы Жирковой трагична. Так, в песне «Труп невесты» [2] рассказывается фольклорная история о возвращении мертвых в мир живых. Идея песни, в которой автор использует различные изобразительно-выразительные средства, заключается в том, что даже сильнейшая любовь может

угаснуть и исчезнуть, поэтому необходимо отпускать людей, чтобы не причинить себе боль.

Песни Алёны Швец, ориентированные на молодежную аудиторию, отличаются использованием слов разговорного стиля: *полечу через забор, серых многоэтажек, канула в прошлое* и др.; сленговых выражений: *падаешь со скейта, гранжевый парень, поношенные худи* и др.

Присутствует яркая оценочность, образность, которая обеспечивается за счет применения:

- 1) разговорных слов и устойчивых выражений, как было уже отмечено;
- 2) художественно-выразительных средств: *худший кошмар, ядовитая улыбка, рыжий изумрудный парень, радужные волосы, заброшенный скейт-парк, черный блеск твоих ногтей, бледная софт-гранж принцесса* (эпитеты), как *солнечный луч, ты не девушка, ты – искусство* (сравнения), *картинки друг в друге, мальчик – летний ветер, моё первое сентября* (о девушке), *мой одуванчик* (о партнере) (метафоры).

Использование данных средств повышает градус эмоциональности песен Алёны Швец и позволяет ей усиливать воздействие на слушателей. Характерно употребление кратких неполных и простых предложений («*Порванная кепка, куртка-анорак*»; «*Я вижу в тебе все плохое. / Среди сплошного счастья я выбрала горе*»), бессоюзных сложных предложений («*Идем в кино, там закрыто, безлюдно. / Как круто, картинки друг в друге*»). Такие синтаксические конструкции используются для передачи мимолетных мыслей, эмоций и впечатлений лирических героев песен, а также способствуют более лёгкому восприятию текстов.

Любовь в творчестве Алёны Швец можно условно поделить на «светлую» и «темную». «Светлая» любовь связана с первыми романтическими отношениями, которые сопровождаются эйфорией и уверенностью, что любовь преодолеет все преграды, даст силы противостоять обществу и т.д. «Темная» любовь же касается деструктивного аспекта любви в виде созависимых и (или) обреченных отношений, психологического насилия и т.д.

«Светлая» любовь присутствует, например, в песне «Скейтер» [3]. Композиция включает две части: первая дает нам характеристику скейлера, а также объясняет причину интереса лирической героини, вторая посвящена их идеальным отношениям. Скейтер – рыжеволосый хулиганистый парень, который вечно куда-то спешит (см. повторяющуюся в тексте метафору «*мальчик – летний ветер*» и фразу «*где-то там в листве мелькает*»). «Цветные» эпитеты – «рыжий изумрудный парень» – сообщают, что скейтер – яркая, «теплая», «комфортная» личность, с которой приятно общаться. Это связано с тем, что рыжий (оранжевый) символизирует теплоту, энергию, радость, что подтверждается фразой «лишь краешек улыбки видно». Зеленый (изумрудный) цвет связан с гармонией, жизнью, единением людей и природы, и в тексте это проявляется в просьбе лирической героини украсть ее в «заброшенный скейт-парк». Скейтер противопоставляется лирической героине: он держит скейт, она – гитару, он – «гранжевый» (от англ. grunge – грязь, надрыв, пренебрежение – стиль альтернативного рока, а также стиль одежды с «уродливой» и небрежной эстетикой) парень, она – королева се-

конд хенда. Единственное, что их объединяет – это никем не понятая внезапная любовь и противостояние обществу вокруг них (*«На нас так странно смотрят люди / Радужные волосы, поношенные худи»*). Тема песни – подростковая любовь, которая связала двух непохожих друг на друга людей. Идея – любовь способна преодолеть любые различия.

«Темная» любовь проявляется в песне «Одуванчик» [4]. Первая часть – история отношений лирической героини со своим партнером, которая начиналась сказочно, а закончилась «прозрением» героини, вторая – «любовь-вражда» между героями, в которой «победил» партнер: он, как одуванчик, «пророс» лирическую героиню насквозь. Своего партнера она называет «худшим кошмаром», который «ранит насквозь», она видит в нем «все плохое», а в моменты отчаяния сообщает: *«Среди сплошного счастья я выбрала горе / Я выбрала горе, я выпила горе, / Ошиблась я что ли, ошиблась?»*. При этом лирическая героиня «ослеплена» прошлым, когда она была счастлива со своим партнером – об этом можно судить по метафоре *«А ты же ведь мой одуванчик»*. Одуванчик является символом любви, счастья и преданности, а рассеивание его семян означает распространение его влияния. В случае лирической героини это показало негативную суть ее партнера. Идея песни заключается в том, что любовь может обернуться пыткой, которая может полностью захватить жизнь человека.

Что касается речевых особенностей Андрея Фёдоровича, то здесь можно отметить использование языковых единиц разных стилей.

Оценочность и образность достигаются с помощью:

1) разговорных слов и устойчивых выражений: *хардкорный* (от англ. hard-core – жесткий, радикальный) *пирсинг*, *авось выйдет*; *вешают ярлыки*;

2) книжных слов и устойчивых выражений: *на уровне ДНК*, *на уровне суб-атомном*, *не терять равновесие*;

3) художественно-выразительных средств: *своей душою черной полюбил кроваво-красное я*, *мой ломаный слог*, *созерцать твою самую темную сторону*, *хитрая смерть* (эпитеты); *говорю красиво, но криво, как каллиграфия*, *мы как Читос и как Честер*, <...> *как Паоло и Франческа*, *расшатанный*, *как шуруп*, *время тянется, как сироп*, *снова мягенький*, *как сырок*, *непонятный*, *как тессеракт*, *будто косточки в арбузе мы* (сравнения); *город дышит, с неба хмурого* (олицетворения); *между коробок дом* (коробки – «хрущевки») и др.

На уровне синтаксиса стоит отметить использование сложных предложений (*«Красота в пустоте, а не в качестве и количестве, / Но красота бывает только демонической»*) и распространенных простых предложений (*«И песенка снова льет / Электричеством в провода / Громче тысячи соловьев»*). Такие конструкции помогают исполнителю полнее выразить себя.

Необходимо отметить использование прецедентных феноменов: *если честно*, *мы как Читос и как Честер* (Честер – маскот марки снеков Cheetos), *если честно*, *как Паоло и Франческа* (Паоло и Франческа – персонажи «Божественной комедии» Данте Алигьери), *Отелло*, *Дездемона*, *Моника и все в таком ключе* (Отелло и Дездемона – персонажи пьесы Шекспира), *С яблоком Адама*, *попавшим под Евин персик* (Адам и Ева – персонажи из библейского сюжета о грехопаде-

нии) и др. Использование отсылок преследует две цели: во-первых, отдать дань уважения культуре, в которой исполнитель существует, во-вторых, переосмыслить известные образы для передачи идей и смыслов песен и, в-третьих, создать ощущение «знакомое» у слушателя, что способствует большему погружению в текст.

Любовь у Андрея Фёдоровича обычно связана с темной стороной жизни. Так, в песне «Цветочек зла» [5] говорится о девушке, которая причиняет страдания всему, что ее окружает, в том числе лирическому герою. Название песни отсылается к сборнику стихов Шарля Бодлера «Цветы зла», в котором мир представлен как нечто страшное, хаотичное, полное страданий, но при этом полное необычных переживаний. Девушка соответствует этому описанию мира: метафора «Ты граната на планете обезьян» сообщает о ее опасности, непредсказуемости. Сравнения «Твои корни, будто нити кукловода» и «Твои жертвы пляшут в них, как куклы вуду» предупреждают о ее склонности к манипуляциям, а эпитет в строчке «Красота бывает только демонической» обобщает эти характеристики, создавая образ роковой женщины. Интересно, что слово *цветы* из словосочетания *цветы зла* было преобразовано с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса *-ек-*, что отражает отношение лирического героя к девушке. Он, осознавая губительную суть своей возлюбленной, восхищен ею – см. сравнение «По воле колдовства я теряю себя, как берсерк». Идея песни заключается в том, что любовь может быть зла и коварна, и полюбить можно человека, способного уничтожить все вокруг себя.

В качестве заключения обобщим выделенные нами языковые особенности информационно-медийных личностей блогеров-музыкантов. Для них характерны:

1. Яркая оценочность и образность, которая реализуется в использовании слов и словосочетаний книжного и разговорного стилей и художественно-выразительных средств.

2. «Любимые» художественно-выразительные средства блогеров-музыкантов – эпитеты, сравнения, метафоры.

3. Использование сленга и иноязычных слов: *хардкорный, гранжевый, секонд хэнд, софт-гранж, скейт-парк* и др., цель – «сближение» с молодежной аудиторией.

4. Использование прецедентных имен (фольклор, классическая литература, песни других исполнителей, известные бренды и т.д.) для создания ощущения известности у целевой аудитории и, как следствие, большего погружения в текст.

Список источников

1. Болотнов А.В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. 274 с.

2. Green Apelsin. Труп невесты: [видео] / автор песни Анжела Жиркова. Изображение (движущееся; трехмерное): электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=1CT57xZoYVg> / (дата обращения: 17.04.2024). Видео было создано в 2022 г.

3. Алёна Шве́ц. Скейтер: [видео] / автор песни Алена Швецова. Изображение (движущееся; трехмерное): электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=tLgYsv3TSIU> (дата обращения: 30.03.2024). Видео было создано в 2021 г.

4. Алёна Шве́ц. Одуванчик: [видео] / автор песни Алена Швецова. Изображение (движущееся; трехмерное): электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=3xOvKrNI6Qo> (дата обращения: 30.03.2024). Видео было создано в 2023 г.

5. Цветочек зла: [видео] / автор песни Андрей Фёдорович. Изображение (движущееся; трехмерное): электронное // YouTube. URL: https://youtube.com/watch?v=p9E_2oGVVtY (дата обращения: 17.04.2024). Видео было создано в 2019 г.

**Образ времени и его лексическая презентация в лирике
О.Э. Мандельштама**

**The image of time and its lexical presentation in lyrics
O.E. Mandelstam**

Ирина Александровна Ключник
Irina Alexandrovna Klyuchnik

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет Томск, Россия,
stilistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Проанализированы средства вербализации образа времени в лирике О.Э. Мандельштама. Выявлены некоторые особенности лексического воплощения образа времени в стихах О.Э. Мандельштама разных лет. Исследована трансформация образа времени в общем контексте творчества поэта.

Ключевые слова: лирика О.Э. Мандельштама, образ времени, средства лексической репрезентации

Key words: lyrics O.E. Mandelstam, image of time, means of lexical representation

Творчество Осипа Эмильевича Мандельштама – это единство судьбы и поэзии, а образ времени занимает особое место в его лирике. Анализируя стихотворения автора разных лет, можно заметить, что время преобразуется и видоизменяется вместе с поэтом, который остро реагирует на внешние изменения, связанные со своей жизнью.

В эссе «Конец романа» Мандельштам писал, что «чувство времени дано человеку, чтобы действовать, побеждать, гибнуть, любить» [1]. Минуя время, О. Мандельштам стремится охватить мир и вещи своей поэтической мыслью так, как если бы реального времени вовсе не существовало.

Актуальность выбранной темы обусловлена рассмотрением стилистических особенностей поэтических текстов О.Э. Мандельштама, а также попыткой комплексно проанализировать трансформацию образа времени на протяжении всего творчества поэта и обобщить некоторые научные исследования по этому вопросу.

Объектом настоящего исследования является образ времени, воплощенный в лирике О.Э. Мандельштама. Предмет – лексическая презентация образа времени на разных этапах творчества поэта.

Цель работы – исследование идиостилевых особенностей лексической презентации образа времени в стихах поэта, написанных в разные годы. В задачи работы входит: 1) изучить историю вопроса на материале лирики Мандельштама; 2) обобщить теоретический материал и осуществить сбор эмпирического мате-

риала для анализа; 3) провести лингвистический анализ поэтических текстов О.Э. Мандельштама, рассмотреть способы лексической презентации образа времени; 4) выявить стилистические особенности воплощения образа времени на разных этапах творчества О.Э. Мандельштама

Материалом исследования послужила лирика О.Э. Мандельштама четырех периодов: 1913–1915 гг., 1921–1925 гг., 1930–1931 гг., 1937 г., представленная в полном собрании поэзии и прозы О.Э. Мандельштама издательства «АЛЬФА-КНИГА» [2].

В работе используется комплексная методика, включающая метод научного описания, а также приемы компонентного и контекстуального анализа, метод слово-образ и биографический метод, который позволяет определить влияние жизни поэта на его стихотворения.

Исследование выполнено с опорой на научные труды М.Л. Гаспарова [3], Т.Н. Бреевой [4], Е.В. Меркель [5], З.С. Паперного [6], К.Е. Дрепиной [7].

По мнению М.Л. Гаспарова [3, с. 327], в жизни Мандельштама было три основных направления его деятельности – религия, революция и словесность. Поэтому на становление образа времени в лирике Мандельштама повлияла также и судьба поэта, которая тесно связана с Революцией.

С первых строк «Камня» формируется представление о времени в стихах Мандельштама. Оно предстает соотнесенным с лирическим героем, который существует в контексте времени. Лирическому герою становится в нем «тесно», и он ищет выхода из линейного течения времени, он хочет получить возможность самостоятельно выбирать эпоху. Желание разорвать узы трех измерений звучит в стихотворении «Адмиралтейство», написанном в 1913 г.: *«И вот разорваны трех измерений узы / И открываются всемирные моря»*.

В стихотворении «С веселым ржанием пасутся табуны» 1915 г. лирический герой Мандельштама получает способность чувствовать и ощущать это время, он *«слышит катящиеся годы»*: *«Я слышу Августа и на краю земли / Державным яблоком катящиеся годы»*.

Наступление революции 1917 г. имеет особое значение для поэта – она становится переломным моментом в ощущении времени Мандельштамом. Его реакция отличается фрагментарностью и как бы отражает хаотичность самих событий. Поэтому нельзя точно сказать, как именно отнесся поэт к революции, можно лишь упомянуть о неоднозначности его восприятия.

Как отмечает М.Л. Гаспаров [3, с. 337], Мандельштам встречает войну восторженно: она воспринимается поэтом как «слава века» и дело доблести. Но, как и многие, Мандельштам разочаровывается в ней спустя время, отсюда появляются явно антивоенные настроения в лирике. Поскольку О.Э. Мандельштам не стал эмигрировать, то ему удалось увидеть как власть белых, так и красных. Поэтому в этот период времени кризис века и кризис культуры стали ощущаться поэтом как личный кризис, а отсюда появилось сложное, напряженное отношение между лирическим героем О. Э. Мандельштама и временем.

С 1921 по 1925 г. Мандельштам написал всего лишь 20 стихотворений, образующих своеобразный цикл, в котором обновляются и темы, и средства выра-

жения мироощущений автора. В эти годы меняется отношение государства к культуре. Соответственно, меняется видение времени поэтом. Оно становится более конкретным и чувственно осязаемым, особое значение приобретает реальное историческое время – ключевым в данный период творчества становится образ века.

Итог революционному периоду творчества Мандельштама подводят три произведения: «1 января 1924», «Нашедший подкову» и «Грифельная ода».

Но прологом к ним служит маленькое стихотворение «Век»:

*Век мой, зверь мой, кто сумеет
Заглянуть в твои зрачки
И своею кровью склеит
Двух столетий позвонки?*

Веку перебили спинной хребет, а это значит, что связь между временами уже прервалась. Угроза гибели нависает как над старым веком, так и над младенческим: *«Словно нежный хрящ ребенка / Век младенческой земли – / Снова в жертву, как ягненка, / Темя жизни принесли».*

Чтобы спасти век, вернуть ему жизнь, по мнению поэта, необходимо обратиться к искусству: *«Чтобы вырвать век из плена, чтобы новый мир начать, узловатых дней колена нужно флейтою связать».* Мандельштам акцентирует особое внимание на утрате музыки, и отсюда появляется сочувствие веку и необходимость жертвенного подвига лирического героя – восстановление связи между культурой и веком.

Таким образом, создается образ умирающего века, выраженный с помощью эпитетов: *«жесток и слаб», «жалкий век», «смертельный ушиб»;* метафоры: *«кровь-строительница хлещет»;* сравнения: *«словно зверь, когда-то гибкий».* Несколько раз повторяется причина, из-за которой век умирает: *«И своею кровью склеит двух столетий позвонки», «Тварь, покуда жизнь хватает, / Донести хребет должна»; «Но разбит твой позвоночник».*

Рассмотрим еще одно произведение. Большая элегия «1 января 1924» начинается представлением образа умирающего века с глиняным ртом, который просит у измученного сына спасительного «потерянного слова». Образ времени здесь создается благодаря ярким изобразительно-выразительным средствам: удачно подобранным эпитетам (*болезненные веки, больные веки, измученное темя*); метафоре (*слабеет жизни выдох*); олицетворениям (*спать ложилось время; Он (век), умирая, припадет*).

Взаимоотношение поэта и государства теперь определяет позицию лирического героя: его судьба неразрывно связана с судьбой века. Поэтому Мандельштам акцентирует внимание на родственной связи, существующей между ними: герой называется *«больным сыном»*, ощущает *«сыновью нежность»*, их общая уязвимость – быстротекущее время.

Самое длинное стихотворение раннего Мандельштама – «Нашедший подкову». Преемственность и разрыв, как вечные темы творчества поэта, получили образное воплощение в данном стихотворении: *«Хрупкое исчисление нашей эры подходит к концу».* Снова предстает образ века, который на этот раз *«срезает»*

лирического героя: *«Век, пробуя их перегрызть, оттиснул на них свои зубы. / Время срезает меня, как монету, / И мне уж не хватает меня самого»*. Здесь Мандельштам отождествляет себя с уходящим временем, он повествует, как бы находясь внутри: *«То, что я сейчас говорю, говорю не я, / А вырыто из земли, подобно зернам окаменелой пшеницы»*.

На вопрос: какой должна быть поэзия, чтобы связать век и культуру, прошлое и будущее, Мандельштам дает ответ в «Грифельной оде» – сложном итоговом стихотворении. По мнению автора, поэзия преодолевает время, когда корни ее не в культуре, а в природе: *«Им проповедует отвес, / Вода их учит, точит время, / И воздуха прозрачный лес / Уже давно пресыщен всеми»*.

Можно согласиться с Е.В. Меркель, которая в своем исследовании отмечает, что Мандельштам не только персонифицирует время, но и овеществляет, олицетворяет его [5].

Персонифицирование времени можно проследить, например, в стихотворении «1 января 1924». Здесь представления Мандельштама о времени как о субъекте формируются в полноценную картину. Они раскрываются рядом антропоморфных черт, присущих времени: оно телесно, ему свойственен сон: *«Кто время целовал в измученное темя, – / С сыновьей нежностью потом / Он будет вспоминать, как спать ложилось время / В сугроб пшеничный за окном»*. У образа времени есть человеческие признаки: *«Два сонных яблока у века-властилина / И глиняный прекрасный рот»*.

Но наиболее показательным становится представление о времени как о звере, поэтому образ века-зверя, овеществленного и персонифицированного, становится ключевым в рассмотрении образа времени в творчестве поэта в целом. Данный образ появляется с относительной частотой в послереволюционных стихотворениях Мандельштама. Например, в «Нашедшем подкову» он представлен так: *«Век, пробуя их перегрызть, оттиснул на них свои зубы»*. Или в стихотворении «Век»: *«Век мой, зверь мой, кто сумеет / Заглянуть в твои зрачки...»*.

Сквозным для поэтики Мандельштама становится и образ «века-волкодава». Например, в стихотворении «Ночь на дворе. Барская лжа...» 1931 г.: *«Бал-маскарад. Век-волкодав»*. Зверь статичен, Мандельштам обращает внимание на его существование. В стихотворении «За гремучую доблесть грядущих веков» 1931 г. читаем: *«Мне на плечи кидается век-волкодав»*. Здесь зверь уже не бездействует, зверь кидается на героя. В этих двух стихотворениях уточняется «порода» зверя, становится понятно, что старый век – волк, новый – волкодав. Уходит его былая болезненность, беспомощность.

Такая характеристика времени оказывается характерной уже для позднего периода творчества О.Э. Мандельштама, стихотворений 1930-х гг. Век исцеляется, и теперь жертвой становится не он, а лирический герой, который попал в беспощадное колесо истории: *«Ни кровавых костей в колесе»*. Последняя редакция стихотворения датируется 1935 г., когда Мандельштам уже в полной мере ощутил на себе весь ужас сталинских репрессий.

Анализ научной литературы, посвященной разработке проблемы образа времени в творчестве О.Э. Мандельштама, позволяет сделать следующие выводы:

время в понимании поэта – это категория, которая имеет прямую связь с человеком, его судьбой. Время проходит сквозь него и в то же время служит для него проводником по дороге жизни. Такие понятия, как «время», «век», «час», «вечность» пронизывают все творчество Мандельштама, что позволяет назвать *время* лейтмотивом его лирики. В стихотворениях автора время перестает быть только категорией, оно персонифицируется, олицетворяется и наделяется определенными коннотациями в зависимости от определенного этапа жизни поэта.

Список источников

1. Мандельштам О.Э. Конец романа. М., 1922. URL: <http://mandelshtam.lit-info.ru/mandelshtam/articles/koniec-romana.htm?ysclid=ltubn6vv5f540341209> (дата обращения: 01.04.2024).
2. Мандельштам О.Э. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. М., 2017. 1182 с.
3. Гаспаров М.Л. Поэт и культура. Три поэтики Осипа Мандельштама // Избранные статьи. М., 1995. С. 327–370.
4. Бреева Т.Н. Художественный мир Осипа Мандельштама // III. «Стихи 1921–1925 годов»: учеб. пособие. М., 2013. Гл. 3. С. 81–93.
5. Меркель Е.В. Поэтическая семантика акмеизма – миромоделирующие образы и мотивы (Н. Гумилёв, А. Ахматова, О. Мандельштам): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2015. 46 с. URL: <http://mandelshtam.lit-info.ru/mandelshtam/kritika-o-mandelshtame/merkel-semantika-akmeizma/index.htm> (дата обращения: 01.04.2024).
6. Слово и судьба. Осип Мандельштам: исследования и материалы / ред. З.С. Паперный. М., 1991. 512 с.
7. Дрепина К.Е. Художественная категория «время» и ее реализация в поэзии О.Э. Мандельштама // Духовность и ментальность: экология языка и культуры на рубеже XX–XXI веков. 2017. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29893957&ysclid=luhdte8cqu712682641> (дата обращения: 01.04.2024).

**Национально-культурный компонент фразеологизмов
с лексемой «деньги»**

**National and cultural component of phraseological units
with the lexeme “money”**

Галина Николаевна Маругина

Galina Nikolayevna Marugina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Определена национально-культурная специфика понятия *деньги* как компонента фразеологических единиц русского языка. Установлена аксиологическая основа процессов категоризации объектов действительности в русской культуре. При проведении ассоциативного эксперимента со школьниками выявлены ассоциации, которые вызывает слово-стимул *деньги* в языковом сознании носителей современного русского языка. Определен интерпретационный механизм при восприятии фразеологизмов информантами в языке.

Ключевые слова: национально-культурный компонент, фразеологические единицы, лексема *деньги*, ассоциативный эксперимент

Key words: national and cultural component, phraseological units, lexeme *money*, associative experiment

Исследование национально-культурной специфики фразеологических единиц обусловлено неиссякаемым интересом, связанным с симбиозом языка и культуры. Фразеологические единицы отражают в своей семантике процессы исторического развития культуры народа и фиксируют определенные ценностные ориентиры, которые передаются из поколения в поколение, поэтому вопрос о присутствии национально-культурного компонента в значении фразеологических единиц до сих пор является дискуссионным.

А.И. Смирницкий полагает, что «компоненты фразеологических единиц можно и нужно считать словами, но только специфически употребленными» [1, с. 207]. Семантика фразеологизма не сводится к семантике отдельных его компонентов, так как фразеологизм включает в себя культурный компонент, образ, значимый только для определенной языковой общности.

Е.П. Семёнова в своей классификации выделяет формальный критерий, который проявляется через национально-культурный компонент. Он может быть выражен в лексической единице *эксплицитно*. К данной категории относятся,

например, слова-реалии, концепты, которых не существует в других культурах, фразеологические единицы.

Национально-культурная информация может быть выражена *имплицитно*. В таком случае к данной категории принадлежат: национально-специфическая лексика, обозначающая абстрактные понятия; культурно-специфические ситуации; слова, коннотативное значение которым придают ассоциации; слова, употребляемые в переносном смысле; слова, в которых культурный компонент придает лексической единице метафорическое значение; фразеологические единицы [2, с. 16]. Фразеологические единицы включены в обе группы, потому что культурно-специфическая информация, по мнению Е.Ф. Арсентьевой, может содержаться в конкретном лексическом компоненте фразеологизма, в совокупном фразеологическом значении или в прямом значении свободного сочетания, которое было образно переосмыслено [3, с. 46].

В.Н. Телия отмечает, что «система образов, закрепленных во фразеологическом составе языка, служит своего рода «нишей» для кумуляции мировидения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной данной языковой общности, а поэтому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях» [4, с. 215]. По мнению ученого, фразеологические единицы можно рассматривать с позиции их культурной специфики, так как компоненты фразеологизмов могут выражаться в двух аспектах своих значений: денотативном и коннотативном.

Д.О. Добровольский, исследуя национально-культурную специфику фразеологических единиц, считает, что именно образная составляющая, т.е. тот ассоциативный набор культурных установок, который воспринимается говорящим, может содержать те важные культурно-мотивированные различия, встречающиеся в разных языках [5, с. 41].

В данной статье рассматриваются фразеологические единицы русской культуры, в которых одним из национально-культурных компонентов является лексема *деньги*. Материалом исследования послужили 70 фразеологизмов с лексемой *деньги*, извлеченные приемом сплошной выборки из следующих словарей: «Фразеологический словарь русского языка» под ред. А.И. Молоткова, «Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник» А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степановой, «Русские фразеологизмы: лингво-страноведческий словарь» под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, «Большой толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова, «Фразеологический словарь русского литературного языка» А.И. Фёдорова.

Особый интерес в русской культуре в первую очередь представляют единицы, содержательно репрезентирующие количество денег, богатство, например, *купаться в деньгах; денег, как грязи; деньги льются как из рога изобилия*. Стремление к успеху и богатству соответственно порождает желание владельцев накопленных средств распоряжаться ими как хочется. Данный факт отражен в таких фразеологических единицах, как *бешеные деньги, бросать деньгами, сорить деньгами, швырять деньгами, сыпать деньгами, разбрасывать даром деньги, не знать счета деньгам, загребать деньги лопатой, зашибать деньги, ковать день-*

ги, грести деньги лопатой, отмывать деньги. Следует отметить, что богатство в русской культуре ассоциируется еще с одной идиомой, в которой используется зооморфизм, – *денег куры не клюют*. Существуют разные легенды о происхождении этой идиомы. В одной из них утверждается, что в действительности куры быстро едят, а большую часть зерна попросту втаптывают в землю, так и не съедая. Отсюда выражение *денег куры не клюют* означает избыток богатства. Выражение используется в пренебрежительном смысле, когда характеризуют богатых хозяев, у которых куры денег не клюют [6]. Актуализацию смыслов богатства также находим и в выражениях *денежный мешок, набит деньгами, при деньгах, чемодан с деньгами, толстый (тугой) кошелек*. Интересно заметить, что богатого человека ассоциируют с мешком или чемоданом, соответственно, с чем-то достаточно большим в объеме.

Культурно значимые ориентиры, закрепленные во фразеологизмах русской культуры, часто противоречивы. Так, далеко не все фразеологические единицы отражают только стабильность и богатство. Крайнюю форму бедности, на наш взгляд, в смысловом плане можно обнаружить в выражении *слезы, а не деньги*. Фразеологизм *сидеть на мели* означает находиться в крайне затруднительном положении, без средств, без денег, испытывая большую нужду.

Источники фразеологических оборотов различны. Одни из них возникли на основе наблюдений человека над природными явлениями, другие связаны с мифологией и реальными историческими событиями, третьи вышли из народного фольклора и литературных произведений. Фразеологический оборот *деньги не пахнут* употребляют в речи, когда неодобрительно говорят о человеке, который любыми путями, даже грязными, связанными с ложью и преступлением, стремится заработать себе состояние. Это выражение пришло из Древнего Рима. Римский император Веспасиан ввел налог на общественные уборные. Когда его сын упрекнул его в этом «пахнущем» способе пополнения казны, император поднес к носу сына первые монеты, полученные таким способом, и спросил, пахнут ли они [7].

Фразеологическая единица *деньги к деньгам / денежка к денежке* олицетворяет мощную энергию денег. Для выработки положительной энергии необходимо приложить усилия. Речь идет о движении, созидании и об увеличении потока денег. Этого можно достичь трудом, умом и желанием. Если ничего не предпринимать, деньги будут очень быстро уходить. Честные деньги обладают сильной положительной энергией. Отрицательная энергия может сохраняться, если пытаться изо всех сил сохранить деньги, сожалеть о том, что их мало.

В русской картине мира два концепта *время* и *деньги* могут представлять основные ценностные ориентиры. Однако для многих время является наивысшей ценностью. Фразеологический оборот *Время деньги, потеряешь – не найдешь* произошел от английского популярного выражения: «Time is money», автором которого является американский политик и изобретатель Бенджамин Франклин. Концепт *время* является не единственным для сравнения отношений с деньгами. В сравнительном обороте *деньги, как вода*, трактовка которого проста: деньги, так же легко уходят, утекают из рук, как и вода, вода олицетворяет быстрый поток

и исчезновение средств. Еще одной значимой фразеологической единицей в русской культуре, которую хочется отметить, является пословица *Не в деньгах счастье*. Она отражает всеобщее мнение о том, что материальные ценности не так важны, как духовные. Источником мудрости в этом случае является идея о приоритете здоровья.

Ценностные ориентиры русского народа включают неоднозначные, порой амбивалентные характеристики лексемы *деньги*. Деньги всегда были ценны, но язык отражает и другие ценности, которые ставились превыше денег. Дороже денег ценились простые человеческие отношения, дружба и взаимопомощь. Русские люди не определяют деньги как самоцель и не используют данный концепт для оценки своего труда. В малых жанрах фольклора можно обнаружить контексты, в которых предлагается что-то, гораздо ценнее денег, например, *договор дороже денег*.

В современной лингвистике прием эксперимент считается наиболее эффективным при изучении структуры языкового сознания. Методика применения его направлена на выявление свободных ассоциаций, сложившихся у индивида в его дискурсивном опыте. Он позволяет реконструировать различные связи языковых единиц в сознании и выявить характер их взаимодействия в различных процессах понимания, хранения и порождения речи. В нашем исследовании мы также предприняли попытку проведения эксперимента. Мы выделили 10 фразеологических единиц с национально-культурным компонентом *деньги* и предложили респондентам обозначить знаками (+ или –) свое знание и незнание фразеологизмов. Испытуемым предлагалось также уточнить, используют ли они данные единицы в своей речи. Одним из условий проведения эксперимента было ограничение доступа к дополнительным ресурсам. В ассоциативном эксперименте, проведенном среди респондентов – носителей русского языка, участвовало 15 учеников 11-го класса школы № 2120 г. Москвы. Ниже приводим таблицу со списком выбранных для эксперимента фразеологизмов (табл. 1) и результаты исследования (табл. 2).

Таблица 1

Фразеологизмы и их значение

Фразеологизм	Значение
Бешеные деньги	1. Крупные суммы денег, легко доставшиеся и расходующиеся небрежно. 2. Очень высокая цена за что-либо или за кого-либо
Бросать деньги на ветер	Тратить безрассудно, попусту
Время деньги	Ценность каждого небольшого временного отрезка, который тратится напрасно
Выброшенные деньги	Деньги, потраченные на что-то не до конца продуманное, бесполезное
Грязные деньги	Деньги, полученные нечестным путем
Деньги не пахнут	Не имеет значения, каким путем получены деньги
Деньги счет любят	Говорится о том, что нужно анализировать целесообразность всех денежных трат
Деньги как вода	Быстро растрачиваются, уходят «сквозь пальцы»

Деньги вперед	Выплатить деньги перед тем, как начать работу
Деньги льются как из рога изобилия	Без всяких ограничений, в большом количестве

Таблица 2

Результаты эксперимента

Фразеологизм с национально-культурным компонентом <i>деньги</i>	Знают, %	Употребляют, %	Не знают, %	Согласны/не согласны со значением, %
Бешеные деньги	80	50	20	90/10
Бросать деньги на ветер	85	75	15	80/20
Время деньги	95	90	5	95/5
Выброшенные деньги	40	30	60	50/50
Грязные деньги	60	40	40	90/10
Деньги не пахнут	65	35	35	70/30
Деньги счет любят	30	20	70	50/50
Деньги как вода	25	15	75	50/50
Деньги вперед	85	75	15	95/5
Деньги льются как из рога изобилия	15	5	85	50/50

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что 58% учеников (носителей русского языка) знают данные фразеологизмы; 43,5% употребляют их в своей речи, а 42% не имеют представления о них и, соответственно, не употребляют их в речи. Анализ части эксперимента по уточнению смысла фразеологических единиц с компонентом *деньги* показал, что интерпретация смысла практически всех предложенных паремий большинством испытуемых совпадает с выделенными нами значениями. Таким образом, по результатам эксперимента можно судить о значимости исследуемых фразеологизмов для носителей русского языка на современном этапе.

Анализ национально-культурного компонента фразеологических единиц с лексемой *деньги* позволил определить характерные для русской культуры амбивалентные смысловые ориентиры: деньги как символ богатства, роскоши и достатка, так и символ бедности; деньги – символ бережливости и результат трудолюбия, с одной стороны, и символ непорядочности и алчности – с другой.

Список источников

1. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., 1956. 297 с.
2. Семёнова Е.П. Языковая репрезентация культурно-специфической информации в художественном тексте (на материале современной русской прозы и ее переводов на английский язык): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Семёнова Елена Павловна; Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта. Калининград, 2012. 24 с.
3. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. Казань, 1989. 123 с.

4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспект. М., 1996. 285 с.
5. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1997. С. 37–48.
6. Бирих А.К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1998. 704 с.
7. Русские фразеологизмы: лингво-страноведческий словарь / В.П. Фелицына, В.М. Мокиенко; под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. М., 1990. 220 с.

**Сравнение концептов *закон* и *беззаконие* в романах
Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»
и Н.А. Островского «Как закалялась сталь»**

**Comparison of the concepts of law and lawlessness in the novels
of F. Dostoevsky “Crime and punishment”
and A. Ostrovsky “How steel was tempered”**

Иван Васильевич Михеев

Ivan Vasilyevich Mikheev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются концепты *закон* и *беззаконие* в произведениях Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и Н.А. Островского «Как закалялась сталь». Проведенный анализ представляет концепт *закон* в романе «Преступление и наказание» как божие правило, за нарушение которого следует расчеловечивание, тогда как в произведении «Как закалялась сталь» – как юридическое правило. Концепт *беззаконие* в обоих романах соотносится с понятием того, что противоречит закону. Ассоциативный эксперимент показал, что концепт *закон* у носителей русского языка ассоциируется с его юридической составляющей и осознается как всеобщий и обязательный, равный для всех и обеспечивающий порядок. *Беззаконие*, по данным ассоциативного эксперимента, ассоциируется с наказуемым и недопустимым поступком.

Ключевые слова: концепт, закон, беззаконие, ассоциативный эксперимент, концептуальный анализ, художественный текст

Key words: concept, law, lawlessness, associative experiment, conceptual analysis, literary text

Двадцатый век выдался богатым на события в нашей стране. В 1917 г. случились сразу две революции. Первая уничтожила империю, а вторая установила власть Советов. Вместе с исчезновением прежней страны исчезло и старое восприятие мира. Оно было заменено советско-светской картиной мира. В данной статье мы рассмотрим изменения, которые затронули ключевые концепты *закон* и *беззаконие* с целью определить специфику репрезентации анализируемых концептов и сравнить их понятийный и ассоциативный слои в романах Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и Н.А. Островского «Как закалялась сталь».

Объектом исследования являются лексические единицы, репрезентирующие концепт *закон* и *беззаконие* в произведениях двух писателей.

Предмет анализа составляют особенности языковых единиц-репрезентантов данных концептов, формирующих фрагмент индивидуально-авторской картины мира писателей.

В статье за рабочую трактовку принято определение концепта В.И. Карасика: «Концепт представляет собой квант переживаемого знания, соединяющий в себе индивидуально-личностные и культурно-групповые смыслы и включающий понятийное, образное и ценностное измерения» [1, с. 4].

Рассмотрение концепта в рамках исследования проводится по методике З.Д. Поповой и И.А. Стернина и включает следующие этапы концептуального анализа:

1. Построение номинативного поля концепта.
2. Анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта.
3. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств.
4. Верификация полученного когнитивного описания у носителей языка [2, с. 118].

Нами было отобрано 34 контекста из произведений «Преступление и наказание» и «Как закалялась сталь», включающие слова-репрезентанты данных концептов.

Вербализация концептов *закон* и *беззаконие* представлена лексическими единицами (ЛЕ), сформированными в табл. 1.

Таблица 1

Вербализация концептов *закон* и *беззаконие*

<i>Роман «Преступление и наказание»</i>			
Наименование репрезентанта	Количество ЛЕ	Наименование репрезентанта	Количество ЛЕ
Закон	6	Преступление	7
Право	8	Наказание	1
Порядок	1	—	—
<i>Роман «Как закалялась сталь»</i>			
Наименование репрезентанта	Количество ЛЕ	Наименование репрезентанта	Количество ЛЕ
Закон	6	Преступление	1
Право	5	Наказание	1
Порядок	3	—	—

После обращения к толковым словарям был составлен следующий словарный список лексических слов-репрезентантов концептов *закон* и *беззаконие*.

В толковом словаре С.И. Ожегова закон – это «1. Не зависящая ни от чьей воли, объективно наличествующая непреложность, заданность, сложившаяся в процессе существования данного явления, его связей и отношений с окружающим миром. 2. Постановление государственной власти, нормативный акт, принятый государственной властью; установленные государственной властью общеобя-

зательные правила. 3. Общеобязательное и непреложное правило. 4. Общее название основных принципов и идей религиозного вероучения, свод правил какой-н. религии. 4. Слово (желание) чье закон для кого – о беспрекословном подчинении чьей-н. воле, желанию». В том же словаре беззаконие определяется как «1. Нарушение, отсутствие законности. 2. Беззаконный поступок» [3].

В словаре Д.Н. Ушакова закон трактуется как «1. Постоянное и необходимое отношение, связь между явлениями, существующая в объективном мире независимо от человеческого сознания. 2. Установленное государственной властью общеобязательное правило, регулирующее какую-н. область общественной жизни. 3. Основные правила, вытекающие из свойств какого-н. дела и необходимые для его выполнения. 4. Система нравственных и обрядовых правил». В словаре Д.Н. Ушаков беззаконие – это «Отсутствие законности, нарушение закона, незаконный поступок» [4].

Общими категориальными признаками лексемы *закон*, по данным толковых словарей, является всеобщее правило, нарушение которого недопустимо; *беззаконие* определяется как поступок, нарушающий закон.

Также мы проанализировали синонимический ряд к каждому слову-номинанту концепта. Для этого были выбраны из романов все синонимы к словам-номинантам концептов *закон* и *беззаконие*. В синонимический ряд концепта *закон* и *беззаконие* мы включили (6): право, правило, порядок; преступление, наказание.

Чтобы проанализировать синонимические ряды, обратимся к словарю синонимов русского языка Н. Абрамова [5]. Синонимический ряд выглядит следующим образом: *вера, правило, начало, основание, положение, порядок, постановление, принцип, право* для слова *закон*, и *грех, преступление, бесправие, злоупотребление, провинность, проступок* для слова *беззаконие*, соответственно.

Как можно заметить, в словаре синонимов представлено больше, чем в проанализированных текстах романов. Также можно отметить, что число слов-синонимов к лексеме *закон* больше, чем к слову *беззаконие*. Это может быть связано со стремлением человека к самоконтролю. Человеческий род по своей природе склонен к преступлениям. Однако поскольку закон носителями русского языка осознаётся как всеобщий и обязательный, а за его нарушение следует неминуемое наказание, слово *закон*, по нашему мнению, имеет широкий синонимический ряд слов, призванных передать идею сохранить закон и порядок с помощью страха перед богом или буквой миропорядка. Отчасти это может быть причиной конформизма.

Для анализа концептов *закон* и *беззаконие* в романах Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и Н.А. Островского «Как закалялась сталь» было составлено номинативное поле концепта путем распределения слов по лексико-семантическим группам.

ЛСГ имен существительных, составляющих номинативное поле концепта *закон*, следующие: 1. Природа закона (10): закон природы, закон юридический, закон божий, социальный закон («Здесь все по закону, товарищ технорук» [6, с. 331]); 2. Наделяющее правом (13): моральное, юридическое; 3. Функция (3):

обеспечивающее порядок («А теперь нам право вышло жить на свете как полагается» [6, с. 169]).

ЛСГ имён существительных, составляющие номинативное поле концептов *беззаконие*, следующие: 1. Последствия (1); 2. Отношение к закону (7) («Известно воззрение: преступление есть протест против ненормальности социального устройства – и только, и ничего больше, и никаких причин больше не допускается, – и ничего!» [7, с. 351]).

В ядро номинативного поля *закон* вошли следующие ЛСГ: 1. Природа закона, 2. Наделяющее правом; к периферии номинативного поля концепта *закон* относится ЛСГ «Функция».

В ядро номинативного поля концепта *беззаконие* вошла ЛСГ «Отношение к закону»; к периферии номинативного поля концепта *беззаконие* была отнесена ЛСГ «Последствия».

Анализ лексико-семантических групп номинативного поля данных концептов показал, что *закон* у русских соотносится со всеобщей нормой, которую нельзя нарушать, тогда как *беззаконие* напрямую связано с преступлением, за которым следует наказание. Люди, для которых русский язык является родным, наделяют закон следующими чертами: 1) всеобщий, 2) обязательный, 3) дающий право; *беззаконие* понимается как нечто: 1) наказуемое, 2) преступное. Это позволяет нам заключить, что соблюдение законов для носителей русского языка является важным.

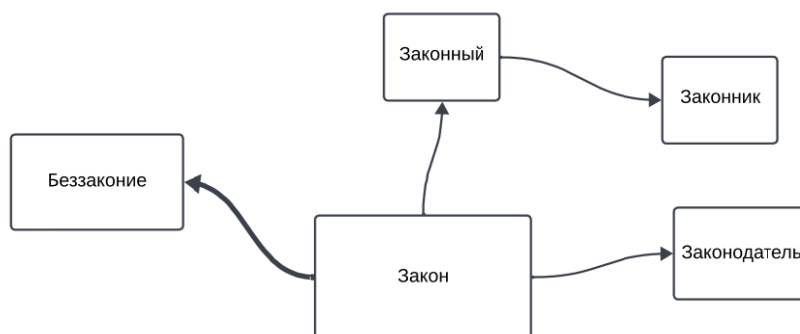


Рисунок. Словобластное гнездо

Для описания структуры анализируемых концептов было построено словобластное гнездо (см. рис.) от ключевых слов, номинирующих эти понятия. Слово *закон* будет находиться в вершине гнезда, так как не является мотивированным. *Беззаконие* же является антонимом слова *закон*. Таким образом мы вписали как производное слово *беззаконие* в словобластное гнездо. Это можно увидеть на схеме ниже.

Для дальнейшего анализа концептов *закон* и *беззаконие* нами был проведен направленный ассоциативный эксперимент. Для этого были опрошены студенты техникумов и университетов, обучающиеся по гуманитарным, техническим и естественно-научным специальностям, а также информанты, окончившие учебное заведение. Возрастной диапазон испытуемых – от 16 до 48 лет. Всего было опрошено 26 информантов.

Тестируемым было необходимо выбрать ассоциации к словам-стимулам *закон* и *беззаконие*. Эксперимент проводился в форме электронного анкетирования.

Цель эксперимента состояла в определении с учетом стимулированных словами-стимулами «закон» и «беззаконие» ассоциаций по показаниям языкового сознания информантов и описание ассоциативного слоя анализируемых концептов.

Для наглядности представим результаты ассоциативного эксперимента в обобщающей таблице, отражающей в процентах полученные слова-реакции, названные информантами для каждого понятия (табл. 2).

Таблица 2

Результаты ассоциативного эксперимента

Концепты <i>закон</i> и <i>беззаконие</i> в романах М.Ф. Достоевского «Преступление и наказание»	Доминирующие ассоциации, %			
	Категории респондентов			
	Студенты техникумов (38,46)	Студенты гуманитарных специальностей (34,61)	Студенты технических специальностей (15,38)	Студенты ест.-науч. специальностей (11,53)
Закон (по отношению к людям)	«Обязательный» (70%); «Всеобщий» (20%)	«Обязательный» (44%); «Всеобщий» (33%); «Принудительный» (22%)	«Обязательный» (100%)	«Обязательный» (100%)
Закон (природа)	Юридический (50); Природы и божий (20%)	Юридический (66,6); Божий (22,2%)	Юридический (100%)	Юридический (66,6%); Человеческий (33,3%)
Закон (продолжить фразу)	«Равный для всех» и «обеспечивает порядок» (40%)	«Равный для всех» (40%)	«Обеспечивает порядок» (50%)	«Равный для всех», «Не для всех» и «Обеспечивает порядок» (33,3%)
Беззаконие (по отношению к обществу)	«Несправедливость» и «Наказуемо» (30%); «Неправильно» (20%)	«Наказуемо» (44,4%); «Несправедливость» (33,3)	«Наказуемо» (50%); «Несправедливость» и «Нарушение» (25%)	«Несправедливости» (66,6); «Нарушение» (33,3%)
Беззаконие (продолжить фразу)	«Нельзя допустить» (60%); «Приводит к наказанию» (40%)	«Нельзя допустить» (77,7%); «Приводит к наказанию» (22,2%)	«Нельзя допустить» (75%); «Приводит к наказанию» (25%)	«Нельзя допустить» (66,6%); «Приводит к наказанию» (33,3%)

Интересно сопоставить полученную информацию с данными «Русского ассоциативного словаря». К сожалению, мы не смогли найти ассоциации к словам *беззаконие*, однако мы подобрали ассоциации к слову-синониму *преступление*, которое у носителей русского языка ассоциируется, в первую очередь, со слова-

ми: воровать, проступок, убить [8, с. 220]. У большинства респондентов, как видно из табл. 2, беззаконие связано с *несправедливостью, наказанием* и «*нельзя допускать*». Слово *закон* традиционно ассоциируется с *правилом*, а ассоциация с законом по природе – божий [8, с. 87]. Наш эксперимент показал, что закон понимается носителями русского языка как всеобщий и обязательный, а закон по природе – как юридический.

Результаты нашего исследования показали, что в произведении Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» концепт *закон* представляется как божие неписаное и всеобщее правило, нарушение которого приводит к потере человечности и наказанию. В романе Н.А. Островского «Как закалялась сталь» концепт *закон* носит юридическую природу и характеризуется как прописанный в нормативных актах. Концепт *беззаконие* определяется как все, что не входит в рамки закона и противоречит ему.

Ассоциативный эксперимент показал, что *закон* в языковом сознании носителей современного русского языка отличается юридической природой, имеет всеобщий и обязательный характер, по отношению к обществу расценивается как равный для всех и обеспечивающий порядок. *Беззаконие* же трактуется как наказуемый и несправедливый проступок и как то, чего нельзя допускать.

Список источников

1. Карасик В.И. Концепт как единица лингвокультурного кода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 2 (175). С. 4–11.
2. Пименова М.В. Типы концептов и этапы концептуального исследования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-2 (54). С. 127–131.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2012. 907 с.
4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М., 2012. 959 с.
5. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М., 1999. 665 с.
6. Островский Н.А. Как закалялась сталь. М., 2014. 384 с.
7. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание: Собрание сочинений в 15 т. Л., 1989. Т. 5.
8. Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. II. Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М., 1996. С. 324.

**Медиадискурс как отражение коммуникативной компетентности
публичной языковой личности и его лингводидактический потенциал**

**Media discourse as a reflection of the communicative competence
of a public language person and his linguodidactical potential**

Юлия Игоревна Монастырева

Yulya Igorevna Monastireva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Анализируется медиадискурс как важный инструмент исследования коммуникативной компетентности публичных личностей и их воздействия на общественное мнение. Освещается понятие языковой личности как комплексного и уникального набора языковых характеристик, отражающего способности человека в области речевого взаимодействия. Приводятся речевые портреты публичных языковых личностей, исследование которых представляет интерес для сферы образования.

Ключевые слова: медиадискурс, языковая личность, речевой портрет, коммуникативная компетентность

Key words: media discourse, linguistic personality, speech portrait, communicative competence

Медиадискурс представляет собой совокупность языковых и коммуникативных практик, которые используются в средствах массовой информации для передачи информации, формирования общественного мнения и воздействия на аудиторию. Он отражает коммуникативную компетентность публичной языковой личности, т.е. способность использовать языковые средства и стратегии коммуникации для эффективного воздействия на аудиторию.

Публичная языковая личность, будучи представителем определенной социальной группы или института (например, политик, общественный деятель, журналист), использует медиадискурс для выражения своих взглядов, убеждений, целей и задач. В этом процессе она должна проявлять высокий уровень коммуникативной компетентности, т.е. умение адекватно выбирать языковые средства, учитывать особенности аудитории, контекст коммуникации и цели своего выступления.

Медиадискурс как отражение коммуникативной компетентности публичной языковой личности предполагает умение использовать различные риторические приемы, аргументацию, тон и стиль выступления, чтобы убедить, вдохновить или

информировать аудиторию. Таким образом, медиадискурс является важным инструментом для анализа коммуникативной стратегии публичных личностей и их воздействия на общественное мнение.

Понятие «языковая личность» достаточно широко изучено в лингвистической науке. Так, В.В. Виноградов в работе «О языке художественной прозы» употребляет термин «языковая личность» [1, с. 61], но не раскрывает его. Ю.Н. Караулов описывал языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью» [2, с. 38]. Для полного описания языковой личности Ю.Н. Караулов предлагает учитывать: 1) характеристику семантико-структурного уровня ее организации; 2) реконструкцию тезауруса данной личности; 3) выявление ситуативных доминант, мотивов и установок.

По мнению Г.И. Богина, языковая личность – «это личность речевая – человек как носитель языка, его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизиологических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения» [3, с. 156].

С.В. Мамаева утверждает, что языковая личность – это «способности человека осуществлять различные виды речевой и мыслительной деятельности, а также использовать различные виды коммуникации для общения с людьми и природой» [4, с. 19]. В.И. Карасик считает, что языковая личность – это «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [5, с. 89].

На основе имеющихся работ можно сделать вывод о том, что языковая личность представляет собой комплексный и уникальный набор языковых характеристик, которые определяются индивидуальными особенностями человека в области языкового взаимодействия. Языковая личность обладает не только знанием языка и его грамматических правил, но также способами использования языка в различных контекстах и ситуациях. Это включает в себя выбор лексики, стиля общения, интонации, жестов и других элементов, которые отражают индивидуальные особенности человека. Несмотря на то, что данное определение схоже с определением речевого портрета личности, ученые рассматривают эти два феномена отдельно.

Речевой портрет часто изучается многими исследователями в статьях, книгах и монографиях. При создании модели описания для портрета многие опираются на изучение социальных параметров исследуемого человека, его возраста, пола и т.д. М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова определили речевой портрет как «функциональную модель языковой личности» [6, с. 10]. Также они выделили параметры анализа модели:

- 1-й уровень – лексикон языковой личности (запас слов и словосочетаний);
- 2-й уровень – тезаурус (речевые обороты, разговорные формы);
- 3-й уровень – прагматикон (коммуникативные роли, система целей).

Растет интерес к анализу коллективного речевого поведения, имеются работы, описывающие портреты школьников. Эту тему, например, осветила С.В. Мамаева в работе «Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5–7 классов» [4, с. 19]. Исследователь считает, что речевой портрет формирующейся личности – это «функциональная реализация модели языковой личности в плане ее становления». Под коллективной языковой личностью автор понимает «определенную группу носителей языка, имеющих схожие речеповеденческие проявления» [4, с. 20].

Исходя из рассмотренных определений, можно сделать вывод о том, что речевой портрет включает в себя учет индивидуальных речевых особенностей, отличающих человека по его возрасту, социальной принадлежности, полу, национальности, предрасположенности к тому или иному собеседнику. Это делает человека узнаваемым.

Проанализируем речевые портреты телеведущего Бориса Корчевникова (программа «Судьба человека») и журналиста Дарьи Златопольской (программа «Белая студия»).

Борис Корчевников – человек, хорошо владеющий речью, сдержанный, уравновешенный, обладающий актерским мастерством, способностью к концентрации внимания. От него многое зависит: не только рейтинг передачи, которую он ведет, но и популярность канала. На ведущего возлагается большая ответственность – журналист четко соблюдает все регламенты, временные рамки, культуру общения.

Программу телеведущий начинает с эффектного появления из-за кулис, одновременно рассказывая предысторию приглашенного гостя (о его судьбе, проблеме, переживаниях). Следом идет озвучивание темы ток-шоу, после чего журналист называет саму личность и приветствует ее: *Нонночка, здравствуйте!* [7], *Клара Борисовна, здравствуйте!* [8], *Светочка, здравствуйте!* [9], *Татьяна Сергеевна, здравствуйте!* [10], *Здравствуйте, очень приятно* [11].

Ведущий умеет поддержать тему разговора, заинтересовать зрителя. Его программы могут смотреть и слушать не только взрослые, но и подростки, дети. Речь Б. Корчевникова очень разнообразна, ориентирована на любую аудиторию. В его речи присутствует не только лексика высокого стиля, но также и фразеологизмы: *Коллегу, друга, за тридевять земель, на другой конец света* [7].

В лексиконе ведущего часто используются уменьшительно-ласкательные слова для выражения доброты, ласки, заботы, различных оттенков чувств: *Тот самый, помнишь, медвежонок из спектакля* [7], *При этом, судя по этим записочкам, он все-таки ждал мальчика* [10]. Также журналист использует гиперболу: *Она живет на сцене уже почти тридцать лет* [8].

Не весь текст у автора ток-шоу запланирован и прописан заранее, очень уместна здесь и импровизация. В незапланированной речи ведущего встречается книжная лексика. «Книжная лексика – лексика, связанная с книжными стилями речи, употребляющаяся в научной литературе, публицистических произведениях, официально-деловых документах и т.п.» [13]: *Были потрясены тем, как он сыграл когда-то* [12, 13], *Откуда истоки ее неиссякаемого оптимизма?* [12, 13].

Речевая манера журналиста спокойна и естественна. Жанр ток-шоу таков, что нужно придерживаться определенного стиля. Передача проходит в формате портретного интервью, и большую часть времени говорит приглашенный гость, но организует беседу и создает атмосферу непринужденности ведущий, и это ему удается.

Рассмотрим в качестве еще одного примера медиадискурс ведущей программы «Белая студия» Дарьи Златопольской, которая ведет беседы с деятелями культуры. Разговор строится вокруг значимых для собеседника произведений искусства. Это книги, кино, музыка, так или иначе повлиявшие на становление гостя как личности, художника, творца. Участники программы – люди, которые в представлении не нуждаются – известные режиссеры, актеры, музыканты, писатели, занимающие особое место не только в отечественной культуре, но и оказавшие влияние на мировое искусство.

Передача начинается со слогана: «Что читали и смотрели те, кого сегодня читаем и смотрим мы? Как эти книги и фильмы помогли им найти себя? И чем они могу помочь измениться нам?». Далее рассказывается краткая биография приглашенного гостя. Дарья Златопольская начинает диалог с вопросом о детстве, со слов: «*Фёдор Викторович, мы начинаем с детства в “Белой студии”*» [14]. Стоит отметить глубокую подготовку журналиста к интервью с каждым героем: ведущая показывает широкую осведомленность о биографии гостя и его творчестве.

Отметим, что к героям передачи журналист относится всегда очень уважительно. Представителей старшего поколения называет по имени и отчеству. Д. Златопольская располагает к себе собеседника, используя комплименты и позитивно окрашенную оценочную лексику. Это эмоционально настраивающая тактика, выражающая положительную оценку личности и творчества собеседника.

Ведущая в передаче «Белая студия» часто использует уменьшительно-ласкательные слова и обороты, чтобы создать комфортную атмосферу для гостей и зрителей: *Какое счастье, что он все-таки успел увидеть, что его мальчишка стал таким выдающимся* [15], *И поэтому вам было важно весь путь до конца провести за ручку свои ноты* [15]. Это помогает установить близкий контакт и создать теплую обстановку в студии.

Морфологические средства играют важную роль в дискурсивных практиках ведущей. Различные части речи и грамматические формы выполняют свои определенные функции в речи журналиста. С их помощью Д. Златопольская дает оценку ситуации. Если в речи телеведущей преобладают *глаголы*, значит, она хочет передать всю интенсивность и динамичность происходящих действий: *Вы так хорошо сейчас говорите, мне кажется, что не хватает вот этого восхищения* [14].

Формат передачи построен так, что основным синтаксическим средством выступает вопрос, так как Д. Златопольской нужно что-то спросить у гостя, попросить дополнить, уточнить. Например: *Что вы вкладываете в это понятие?* [16], *Если Вам задать вопрос, Вы бы как определили, что такое интеллигентный человек?* [16].

В результате анализа некоторых особенностей речевых портретов телеведущего Бориса Корчевникова и журналиста Дарьи Златопольской можно сделать вывод о различиях и сходстве в их стилях и подходах к ведению программ. Борис Корчевников проявляет себя как человек, владеющий речью с актерским мастерством, умеющий концентрировать внимание зрителей и гостей на важном. Его речь ориентирована на широкую аудиторию, он использует разнообразные лексические средства, фразеологизмы и уменьшительно-ласкательные слова для создания теплой атмосферы. Он способен и к импровизации.

Дарья Златопольская ведет программу «Белая студия», создавая атмосферу непринужденности и уважения к гостям. Она основательно подготовлена к интервью, проявляет широкую осведомленность о биографии и творчестве каждого гостя. В своей речи она часто использует комплименты, позитивно окрашенную оценочную лексику, что помогает установить доверительные отношения с собеседниками.

Оба ведущих проявляют высокий профессионализм, ответственность за содержание и форму передач. Их речевые портреты отражают индивидуальные особенности и стиль работы, который делает их программы привлекательными для широкой аудитории.

Медиадискурс рассмотренных языковых личностей можно использовать в качестве дидактического материала для формирования культуры общения у обучающихся. Это связано с тем, что данные журналисты принадлежат к носителям элитарной речевой культуры, а их манера речевого поведения, используемые ими языковые средства, коммуникативные тактики комплимента, поддержки и стратегии гармоничного общения могут служить образцом в сфере медиакommunikation.

Список источников

1. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1930. 360 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1984. 354 с.
4. Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5–7 классов: дис. ... канд. филол. наук. Лесосибирск, 2007. 202 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 477 с.
6. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия / М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова. М.: Наука, 1995. 128 с.
7. Корчевников Б. Прямой эфир от 27 декабря 2017 г. URL: <https://youtube.com/watch?v=Qkesq5m9PwE> (дата обращения: 06.04.2024).
8. Корчевников Б. Прямой эфир от 28 декабря 2017 г. URL: <https://youtube.com/watch?v=ZM8e-AQybXs> (дата обращения: 06.04.2024).
9. Корчевников Б. Прямой эфир от 15 января 2018 г. URL: <https://youtube.com/watch?v=xqUIJkCMD38> (дата обращения: 06.04.2024).
10. Корчевников Б. Прямой эфир от 18 января 2018 г. URL: <https://youtube.com/watch?v=zGtycXgdfWk> (дата обращения: 06.04.2024).
11. Корчевников Б. Прямой эфир от 2 марта 2018 г. URL: <https://youtube.com/watch?v=XLbycXjNkZM> (дата обращения: 06.04.2024).

12. Корчевников Б. Прямой эфир от 5 октября 2020 г. URL: <https://youtube.com/watch?v=Gbu9CmfaUrs> (дата обращения: 27.11.2020).
13. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова: в 4 т. М.: Советская энциклопедия; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940.
14. Златопольская Д. Прямой эфир от 23 ноября 2021 г. URL: <https://smotrim.ru/video/2360262>(дата обращения: 06.04.2024).
15. Златопольская Д. Прямой эфир от 28 июня 2021 г. URL: <https://smotrim.ru/audio/2573845>(дата обращения: 06.04.2024).
16. Златопольская Д. Прямой эфир от 19 ноября 2023 г. URL: <https://smotrim.ru/audio/2736971>(дата обращения: 06.04.2024).

**Жанровое варьирование дискурсивных практик
публичной информационно-медийной языковой личности
синкретичного типа**

**Genre variation in the discursive practices of a public information
and media linguistic personality of a syncretic type**

Софья Юрьевна Новикова

Sofya Yurievna Novikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Лингвистика XXI в. значительную роль отводит методу дискурс-анализа различных социальных сфер, целью которого является исследование того, как язык используется для передачи информации и влияния на общественное мнение. Значительную роль играют речевые жанры и их вариативность с точки зрения воздействия на целевую аудиторию. В данном исследовании на материале телевизионного ток-шоу и блога в Telegram представлен анализ дискурсивных практик известной телеведущей С. Спиваковой с целью выявления особенностей речевантро-вой компетенции языковой личности в определенных условиях дискурса.

Ключевые слова: медиадискурс, языковая личность, информационно-медийная личность синкретичного типа, речевой жанр, блог

Key words: media discourse, language personality, information and media personality of syncretic type, speech genre, blog

В современной лингвистике активно изучаются разные типы дискурса, включая рассмотрение языковых структур, контекста и социальных условий, в которых происходит коммуникация. Дискурс-анализ позволяет исследователям понимать, какие сообщения передаются через тексты и как они влияют на поведение и мышление людей. Ю.В. Ирхин в статье [1, с. 129], посвященной теме дискурсивного анализа, указывает, что можно выделить следующие дискурс-объекты и направления для анализа:

- дискурсы повседневного общения (бытовые разговоры, дружеские беседы, слухи, бытовые конфликты и др.);
- арт-дискурсы (литературный, музыкальный, визуальный, модельный дискурсы и др.);
- дискурс деловых коммуникаций, деловых переговоров и др.;
- маркетинговые дискурсы (рекламный, продаж, потребительский или сервисный дискурсы и т.д.);

- институциональные дискурсы (административный, офисный, банковский, педагогический, медицинский, армейский, церковный и др.);
- публичный дискурс (дискурс публичного выступления, дипломатический дискурс, РКдискурс и др.);
- политические дискурсы (идеологические, институциональные, процессуальные и др.);
- медиадискурсы (ТВ-дискурс, интернет-дискурс, дискурсы кино, рекламы и др.).

Из приведенного перечня актуальным для нашей работы является последний тип дискурса, связанный с развитием информационных технологий, образованием социальных сетей и интернет-сообществ. Особенно важная роль медиадискурса определяется тем, что в интернет-среде он выступает как коммуникативное пространство, способное вместить в себя бесчисленные пласты информации, а также обеспечить реализацию деятельности языковой личности, ее влияние на аудиторию.

Имеются разновидности языковой личности, сформированные под воздействием медиакommunikation. Например, в монографии А.В. Болотнова подробно описывается информационно-медийная языковая личность [2]. Под данным типом принято понимать «языковую личность (носителя языка), формирование и реализация которой происходит под влиянием новых информационных технологий в результате сетевого общения» [3, с. 46]. Основываясь на этом определении, автор выделяет пять типов публичной информационно-медийной языковой личности (ЯЛ): 1) журналиста, 2) писателя, 3) блогера, 4) наблюдателя-свидетеля, 5) политика, а также языковую личность синкретичного типа, т.е. такую личность, которая совмещает речевые, коммуникативные и когнитивные особенности разных типов ЯЛ. «Эти особенности проявляются в их дискурсивных практиках в синхронии и диахронии (на разных этапах жизнедеятельности)» [4, с. 134]. Дискурсивные практики ЯЛ играют ключевую роль в формировании культурных и социальных норм. Они могут быть использованы для создания различных образов и идей, а также для убеждения людей. В зависимости от коммуникативной цели речевых практик определяется вариативность в выборе языковых средств для реализации в пределах какого-либо жанра. «В общей теории дискурса выделяется направление теории речевых жанров – персонологическая генристика» [5, с. 5].

Жанровая характеристика речи говорящего позволяет делать выводы о его речевом поведении, умении пользоваться средствами языка для достижения коммуникативных намерений, о языковой картине мира личности.

«М.М. Бахтин определяет речевые жанры как относительно устойчивые, тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» (цит. по: [6]). Вместе с тем отмечается, что «речевые жанры, как они определены М.М. Бахтиным, характеризуются высокой степенью вариативности (“разнообразие речевых жанров необозримо”))» [6]. В связи с этим появляется потребность в изучении вариативности речевых жанров, рассмотрение их через призму языко-

вой личности, при этом условия информационной среды расширяют область анализа, так как появляются новые формы взаимодействия.

На примере сравнения ток-шоу и блога публичной информационно-медийной языковой личности синкретичного типа Сати Спиваковой рассмотрим возможное жанровое варьирование дискурсивных практик данной публичной личности.

Сати Зарэевна Спивакова – актриса театра и кино, телеведущая программы «Сати. Нескучная классика» и др.

Речевая деятельность личности в пределах вышеупомянутого ток-шоу реализуется в публицистическом жанре интервью. Каждая программа подчинена одному алгоритму, в который входит приветствие: *«Здравствуйте, с вами программа “Нескучная классика” и я – Сати Спивакова. Наша программа поможет вам понять и полюбить классическую музыку»* [7]; комментарий, подводящий к теме выпуска, например: *«XX век в истории музыкальной культуры России был, безусловно, веком пианистов, и на фоне всех великих имен особняком стоит имя Якова Флиера, чье столетие мы отмечаем в эти дни»* [7]. Основную часть составляет беседа с приглашенными гостями, затем благодарность и прощание.

Наиболее активное взаимодействие с целевой аудиторией С. Спивакова осуществляет на платформе Telegram, где ее блог насчитывает более 5 тыс. читателей. Стоит отметить, что этот мессенджер на данный момент является уникальным в плане взаимодействия с пользователями, так как происходит максимальное сокращение времени передачи информации, которая напрямую попадает к читателю. «Жанр блога на платформе трансформируется (в микроблог, а после в новую разновидность – Telegram-канал)» [8, с. 58].

Канал Сати можно отнести к авторским образовательным блогам, «программист в данной ситуации становится полноправным журналистом: он собирает, обрабатывает и распространяет информацию, имеет влияние на свою целевую аудиторию, формирует вокруг канала сетевое сообщество» [8].

Тематикой блога, как и ток-шоу, является культура, но наблюдается тематическое разнообразие, преобладают текстовые формы представления информации, появляются посты, затрагивающие личные события, взаимодействие с читателем учащается, происходит ежедневно.

Опираясь на классификацию речевых жанров Т.В. Шмелёвой [9], построенной на целевой основе, можно сказать, что блог С. Спиваковой включает в себя все выделенные типы: во-первых, информативные – пост-очерк, текст которого чаще всего представляет рассказ о выдающейся личности (о В. Маяковском, Б. Ахмадулиной и др.). Можно отметить, что в иной форме сохраняется жанр интервью, изменение сферы функционирования определяет текстовый вариант опроса с последующим комментарием. Во-вторых, имеются императивные жанры – преобладают рекомендации к просмотру или прослушиванию какого-либо произведения, например: *«А кусочек эфира обязательно послушайте»* или *«Ю. Гагарин был настоящим меломаном. Предлагаю восстановить некоторые песни из его “плейлиста”»* [8]. В-третьих, используются этикетные жанры – интересно заметить, что, в отличие от телевизионных передач, в блоге жанр приветствия за-

меняется на рубрику с постоянным хештегом «Доброе утро». Часто С. Спивакова использует поздравление и благодарность. В-четвертых, присутствуют оценочные жанры – чаще небольшой комментарий, относящийся к особому случаю, например концерту «*Браво НФОР! Браво, Маэстро*» [8].

Наш анализ позволяет отнести данную языковую личность к определенному уровню владения речевыми компетенциями. «В классификации, построенной на основании «языковая личность через призму речевого жанра», выделяются типы языковых личностей в зависимости от умений / способностей / предпочтений / репертуара используемых речевых жанров. На первый план выходят объем и более детальные характеристики речеганровой коммуникативной компетенции языковой личности» [5, с. 3]. К детальным характеристикам относят индивидуальный речевой опыт, умение изменять жанр в зависимости от речевой стратегии, а также чувство речеганровой идентичности и степень владения нормами речевого поведения, тяготение к тем или иным жанрам.

«Является значимой связь данной классификации с существующими горизонтальными/вертикальными классификациями языковых личностей» [5, с. 3]. Если горизонтальная модель наиболее значима в речевом портретировании, то для нашего исследования необходимо обратиться к вертикальной модели, которая предполагает определение уровня культуры и владения речью.

Анализ дискурсивных практик рассматриваемой языковой личности в разных речевых жанрах показал, что ее можно отнести к носителю элитарного типа речевой культуры. Обоснуем свою точку зрения. Сати Спивакова строго различает нормы устной и письменной речи, соблюдает этические нормы, раскрывает речевой потенциал во всем его многообразии, не искажает смысл употребляемых слов. Наиболее ярко в ее дискурсивных практиках проявляется характер использования прецедентных текстов – в приоритете использование текстов классической художественной литературы, не остаются без внимания также современные известные издания и авторы.

Проанализировав жанровое варьирование дискурсивных практик публичной информационно-медийной языковой личности синкретичного типа на примере блога и ток-шоу С. Спиваковой, мы можем сделать вывод, что на выбор речевого жанра влияет смена языковой деятельности. Несмотря на то, что Telegram-канал выбранной медиаперсоны содержит только текстовый формат, в нем воплощаются большая свобода в выборе жанра и возможности его видоизменения в пределах одного дискурса.

Список источников

1. Ирхин Ю.В. Дискурс-анализ: сущность, подходы, методология, проектирование // Социально-гуманитарные знания. 2014. Вып. № 4. С. 128–143.
2. Болотнов А.В. Современная информационно-медийная личность и ее типы (по данным анкетирования) // Коммуникативные исследования. 2015. № 2 (4). С. 47–55.
3. Болотнов А.В. О некоторых особенностях современной информационно-медийной личности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. № 2 (143). С. 52–55.

4. Болотнов А.В. Идиостиль информационно-медийной языковой личности: коммуникативно-когнитивные аспекты исследования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Томск, 2016. 39 с.
5. Дементьев В.В. Персонологическая генристика // Жанры речи. Саратов: Издательский центр «Наука», 2011. Вып. 7: Жанр и языковая личность. С. 5–25.
6. Баранов А.Г. Речевой жанр в системе дискурсивных структур // Научный журнал международной медиалингвистической комиссии Международного комитета славистов (под патронатом ЮНЕСКО): [сайт]. URL: <https://medialing.ru/rechevoj-zhanr-v-sisteme-diskursivnyh-struktur/> (дата обращения: 13.04.2023).
7. Сати. Нескучная классика... с Владимиром Фельцманом и Юрием Айрапетяном. Текст электронный // smotrim.ru [сайт]. URL: (дата обращения: 18.04.2023).
8. SatiSpivakova. Текст: электронный // Telegram: [сайт]. URL: <https://t.me/s/satispivakova> (дата обращения: 18.04.2023).
9. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. Вып. 1. С. 88–98.

**Репрезентация концептов *свой* и *чужой*
в русских пословицах и поговорках**

**Representation of the concepts of *one's own* and *another's*
in Russian proverbs and sayings**

Елизавета Евгеньевна Оглодэк

Elizaveta Evgenievna Oglodek

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Описана структура и понятийное содержание концептов *свой* и *чужой* в русских пословицах и поговорках. Рассмотрен ассоциативный слой концептов по данным направленного ассоциативного эксперимента, проведенного с носителями современного русского языка. Установлены частотные слова-ассоциаты: *свой* – родной, *чужой* – далекий, инородный, враг.

Ключевые слова: свой, чужой, концепт, картина мира, пословицы, поговорки, ассоциации, народная культура

Key words: one's own, another's, concept, picture of the world, proverbs, sayings, associations, folk culture

Неослабевающий интерес лингвистов к содержанию и структуре ключевых концептов культуры обусловлен, во-первых, необходимостью описать культурные установки и стереотипы русского человека, заложенные в паремиях, посредством расшифровки национального кода языковых единиц, во-вторых, возможностью установить вызванные динамикой развития общества изменения в осмыслении значимых для аксиологической картины мира русского человека культурных понятий.

В статье представлен анализ специфики репрезентации концептов *свой* и *чужой* на материале паремий с целью описания фрагмента фольклорной картины мира русского народа. Фольклорная картина мира является «первым слоем – базой картины мира» [1, с. 95] и объясняется как «достоверная объективация народных знаний, представлений, оценки действительности, ориентации человека» [2, с. 202].

Рассмотрим концепты *свой* и *чужой*, которые играют значимую роль в народной культуре. Мы отобрали 20 паремий из сборника русских пословиц и поговорок под редакцией В.П. Аникина [3], включающие слова-репрезентанты данных концептов. Вербализация концептов *свой* и *чужой* в паремиях представлена лексическими единицами (ЛЕ), сформированными в табл. 1.

Вербализация концептов *свой* и *чужой* в паремиях

Свой		Чужой	
Наименование репрезентанта	Количество ЛЕ	Наименование репрезентанта	Количество ЛЕ
Свой	11	чужой	9
Родной/родимый	2	гость	1
Родина	1	чужбина	2
Наш	1		

Из всего перечня лексических единиц, отраженных в табл. 1, можно отметить наличие разных частей речи. Больше количество ЛЕ представлено местоимениями, меньшее – именами существительными и именами прилагательными.

С целью описания понятийного слоя концептов *свой* и *чужой* после обращения к толковым словарям был составлен следующий словарный список лексических значений слов-репрезентантов концептов.

В словаре Т.Ф. Ефремовой *свой* – это 1. Принадлежащий себе, имеющий отношение к себе. 2. Собственный, составляющий чье-л. личное достояние. 3. Свойственный только чему-л. одному, данному; своеобразный. 4. Соответствующий определенным обстоятельствам; надлежащий, должный. 5. Находящийся в родственных, дружественных отношениях, связанный местом жительства, совместной работой, общими убеждениями [4]. В словаре С.И. Ожегова *свой* определяется как 1. Принадлежащий себе, имеющий отношение к себе. 2. Собственный, составляющий чье-н. личное достояние. 3. Своеобразный, свойственный только чему-н. одному, данному. 4. Подходящий, свойственный чему-н., предназначенный именно для данного обстоятельства, предмета. 5. Родной или связанный близкими отношениями, совместной деятельностью [5].

Чужой объясняется в словаре С.И. Ожегова как 1. Не свой, не собственный, принадлежащий другим. 2. Не родной, не из своей семьи, посторонний. 3. Далекий по духу, по взглядам [5]. В словаре Т.Ф. Ефремовой *чужой* – это 1. Принадлежащий другому или другим; не собственный, не свой. 2. Не связанный родственными отношениями; неродной. // Не являющийся для кого-л. родиной или местом, где он вырос, к которому привык. // Не отечественный; иноземный. 3. Не состоящий в близких отношениях с кем-л.; посторонний. // разг. Неизвестный, незнакомый. 4. перен. Далекий по духу, внутренне чуждый для кого-л., чего-л.; такой, с которым нет подлинной близости. 5. перен. Отчужденный, отрешенный; чуждый [4].

Общими категориальными признаками лексемы «свой» являются, по данным толковых словарей, принадлежащий себе, собственный, своеобразный, свойственный данному обстоятельству, родной. В пословицах и поговорках *свой* характеризуется принадлежностью объекта себе, родственными отношениями, чьим-либо достоянием.

Общими категориальными признаками лексемы «чужой» являются, по данным толковых словарей, не свой, не связанный родственными отношениями, /далёкий по духу. В пословицах и поговорках *чужой* характеризуется отсутствием родственных связей, принадлежностью другому.

Также нами был проанализирован синонимический ряд к каждому из слов-номинантов концепта. Для этого мы выбрали из пословиц и поговорок синонимы лексем «свой» и «чужой», в том числе и контекстуальные синонимы.

В синонимический ряд концепта *свой* мы включили (3): родной/родимый (*С родной (родительской) земли – умри, не сходи. Родимая сторона – мать, а чужая – мачеха*), родина (*Чужбина – калина, родина – малина*), наш (*Наш сокол мал, да удал*). Синонимичный ряд концепта *чужой* представлен двумя синонимами: чужбина (*На чужбине и собака тоскует. Чужбина – калина, родина – малина*), гость (*Гости едят и пьют, а с хозяина шкуру дерут*).

Чтобы проанализировать синонимические ряды слов-номинантов концепта, обратимся к словарю синонимов русского языка З.Е. Александровой. Синонимами слова «свой» оказались слова (4) *собственный, своеобразный, близкий, отечественный*. Синонимами слова «чужой» являются *не свой, посторонний*.

Таким образом, количество синонимов, отмеченных в словаре, незначительно больше, чем синонимов, представленных в поговорках. Также можно заметить, что слов-синонимов к слову «чужой» меньше, чем к слову «свой».

Для анализа концептов *свой* и *чужой* в пословицах и поговорках было составлено номинативное поле концепта путем распределения слов по лексико-семантическим группам. Лексико-семантической группой слов (ЛСГ) в лингвистике называют «обширную организацию слов, объединенную базовым семантическим компонентом, который обозначает класс классов предметов, признаков, процессов, отношений» [6].

ЛСГ имени существительного, составляющие номинативное поле концепта *свой*, следующие: 1. Имущество: земля (*Своя земля и в горсти мила*), гнездо (*Глупа та птица, которой гнездо свое не мило*), огонёк (*Свой-то огонек ясней горит*). 2. Продукты питания: хлеб (*Свой хлеб сытнее*). 3. Социальная норма: обычай (*Свой обычай в чужой дом не носи*). 4. Проявление эмоций: слеза (*Своя слеза всегда солонее*). 5. Родственные отношения: дитя, мать (*Всякой матери свое дитя мило*).

ЛСГ имени прилагательного, составляющие номинативное поле концепта *свой*, следующие: 1. Отношение к объекту: мила (*Своя земля и в горсти мила. Всякой матери свое дитя мило*), не мило (*Глупа та птица, которой гнездо свое не мило*). 2. Физические характеристики предмета: ясней (*Свой-то огонек ясней горит*), сытнее (*Свой хлеб сытнее*), солонее (*Своя слеза всегда солонее*).

ЛСГ глагола, составляющие номинативное поле концепта *свой*, следующие: 1. Призыв к действию, наставление: не бросай (*Своего не бросай, чужого не бери*), не носи (*Свой обычай в чужой дом не носи*). 2. Действие по отношению к предмету: не отдам (*Чужого не надо, а своего не отдам*).

В ЛСГ имени существительного, составляющие номинативное поле концепта *чужой*, включены такие группы: 1. Пространство, место: сторонushка

(*На чужой сторонушке рад своей воронушке*), дом (*Свой обычай в чужой дом не носи*). 2. Члены семьи: мачеха (*Родимая сторона – мать, а чужая – мачеха*), дети (*Чужие дети шалят – нам смех, а свои – так горе*), муж (*Чужого мужа полюбить – себя погубить*).

ЛСГ глагола, составляющие номинативное поле концепта *чужой*, представлены следующими группами: 1. Наставление: не бери (*Своего не бросай, чужого не бери*). 2. Действие, направленное на объект: иссушила (*Иссушила молодца чужая девичья краса*).

В ядро номинативного поля концепта *свой* вошли следующие ЛСГ: 1. Имущество (земля, огонек, гнездо), 2. Родственные отношения (дитя, мать), 3. Физические характеристики, показывающие отношение к объекту (мила, ясней, сытней), 4. Наставления (не бросай, не носи). К периферии номинативного поля были отнесены такие ЛСГ: 1. Продукты питания (хлеб), 2. Социальная норма (обычай), 3. Проявление эмоций (слеза), 4. Действие по отношению к предмету (не отдам).

В ядро номинативного поля концепта *чужой* вошли следующие ЛСГ: 1. Члены семьи (мачеха, муж, дети), 2. Наставление (не бери). К периферии номинативного поля были отнесены такие ЛСГ: 1. Пространство, место (сторонушка, дом), 2. Действие, направленное на объект (иссушила).

Анализ лексико-семантических групп номинативного поля данных концептов показал, что понятие *свой* у русского человека ассоциируется с трепетным отношением к своему имуществу, любовью к детям. Для народа *своё* имеет особое значение, которое оценивается положительно. Совершенно иначе оценивается понятие *чужой*: оно ассоциируется со страхом, неизвестностью, от него ожидают горя. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в пословичном фонде концепты *свой* и *чужой* противопоставлены, они выражают две противоположные установки: *своё* – хорошо, *чужое* – плохо.

Для дальнейшего анализа концептов *свой* и *чужой* мы провели ассоциативный эксперимент со студентами вузов гуманитарного (16), естественно-научного (9) направлений и представителями технических специальностей (6).

Информантам необходимо было ответить на вопрос: Какие ассоциации у вас вызывают понятия «свой» и «чужой»? Цель эксперимента – определить с учётом стимулированных словами-стимулами *свой* и *чужой* ассоциации по показаниям языкового сознания информантов и описать ассоциативный слой анализируемых концептов.

Для наглядности представим результаты ассоциативного эксперимента в табл. 2, отражающей полученные слова-реакции в (%), названные информантами для каждого понятия.

Результаты анкетирования показали, что ассоциативный ряд к понятиям *свой* и *чужой* у информантов схож независимо от их сферы деятельности. Среди всех категорий опрашиваемых ассоциация «родной» к лексеме «свой» лидирует. Также можно отметить, что ассоциативный слой концепта *чужой* имеет отрицательную либо нейтральную эмоциональную окраску, в то время как понятие *свой* интерпретируется положительно либо нейтрально.

Результаты ассоциативного эксперимента

Концепт	Доминирующие ассоциации, %		
	Разные категории информантов		
	Студенты гуманитарного направления	Студенты естественно-научного направления	Представители технических специальностей
Свой	родной (15%); собственность/собственный (10%); близкий (8,3%); человек (8,3%); друг (5%); моё (5%); личное (5%); знакомый (3,3%); любимый (3,3%); дом (3,3%); вещь, край, семья, вайб, путь, предмет, ответственность, власть, счастье, увлечение, телефон, комната, понятный, добрый, безопасный, родственник, доверие, песня Земфиры, нужный – 1,7%	родной (20,8%); близкий (16%); личный (16%); собственный (8%); знакомый (8%); неотторгаемый, человек, дружеский, привычный, понятный, проверенный – 4,4%	родной (20%); личный (13%); человек (13%); близкий, друг, частный, оригинальный, собственный, натуральный, надежный – 6,75%
Чужой	далекий (16%); злой (6%); незнакомец/незнакомый (6%); непонятный (6%); неизвестный/неизвестность (6%); человек (4%); запретный (4%); отдаленный (4%); недружественный, город, отстраненный, караван, враг, фильм 1979 года, странный, неинтересный, печаль, чужбина, опасность, страх, неожиданность, извне, неродной, закрытый, вредный, чужак, ненужный, воровство – 2,4%	инородный (13,6%); другой (13,6%); незнакомый (13,6%); чуждый, плохой, враждебный, запрет, предательство, темный, страшный, не от мира сего, неродной, неизвестный, опасный – 4,5%	враг (12,5%); далекий, аналоговый, лишний, посторонний, неизвестный, фальшивый, незнакомый, недоверие, иноверец, непонятный, Иуда, другой, предатель, фильм «Чужой» – 6,25%

Сопоставление реакций информантов на слова-стимулы с данными, зафиксированными в РАС (Русский ассоциативный словарь под ред. Ю.Н. Караулова), позволило нам выявить вызванные динамикой развития общества изменения в осмыслении значимых для аксиологической картины мира русского человека культурных понятий. Так, например, понятие *свой* традиционно ассоциируется с человеком, с домом, с чужим, являющимся его постоянным синонимом, с другом, а также с местоимениями *мой, твой, наш*. У большинства информантов, как видно из табл. 2, *свой* совпадает с узуальным представлением, а именно с родным, близким, личным.

Понятие *чужой*, как показывают данные эксперимента и РАС, информанты связывают со словами человек, страшный, враг, предатель.

Бинарная оппозиция «свой – чужой» является фундаментальным «принципом деления мира на «свое» и «чужое» [7, с. 75]. Ю.С. Степанов определяет оппозицию «свой–чужие» как «противопоставление, которое пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [8, с. 126].

Рассмотрев основные характеристики концептов *свой* и *чужой* в русских пословицах и поговорках, а также проанализировав результаты ассоциативного эксперимента, мы пришли к выводу, что *своё*:

1. Это понятное, осмысленное.

2. Не может содержать угрозы для человека, тогда как «чужое» представляет опасность (ср. реакции на слово-стимул *чужой*: страшный, вредный предатель).

3. Находится в пределах досягаемости, доступности и может быть использовано для защиты и сохранения жизни (по расположению в пространстве *свой* оценивается носителем языка как близкий (16%)).

4. Является воплощением положительных качеств, в то время как чужое представляется воплощением негативного и разрушительного начала.

Несмотря на то, что *чужое*, как правило, считается чем-то враждебным и неприятным, следует отметить, что отношение к этому понятию не должно быть однозначным. Считаем, что представление о *чужом* как «другом», «отличном от своего», но необязательно плохом, соответствует понятийному слою концепта и пересекается с его ассоциативным слоем.

Список источников

1. Пименова Н.В. Фольклорные картины мира русского и татарского народов // Филология и культура. 2022. № 2 (28). С. 95–98.
2. Соколова Т.С. Фольклорная версия языковой картины мира // Вестник Тамбовского университета. 2009. Вып. 11 (79). С. 199–203.
3. Русские пословицы и поговорки / Под ред. В. Аникина; предисл. В. Аникина; Сост. Ф. Селиванов, Б. Кирдан, В. Аникин. М., 1988. 431 с.
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М., 2006. Т. 2. 1084 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. С.П. Обнорского. М., 1949. 848 с.
6. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: Словарь-справочник. Назрань, 2011. 280 с.
7. Чупрына О.Г. Идентичность в пространстве языка и культуры // Диалог культур. Культура Диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности / Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Л.Г. Викулова [и др.]; под науч. ред. Л.Г. Викуловой, Е.Г. Таревой. М., 2017. С. 301–326.
8. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004. С. 126–128.

**Система заданий и упражнений, формирующих навыки
практической журналистики, в обучении школьников 8-го класса
работе с медиатекстами**

**A system of tasks and exercises that develop practical journalism skills
in teaching 8th grade school children how to work with media texts**

Елена Сергеевна Ошлакова

Elena Sergeevna Oshlakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Приводится разработанная система заданий и упражнений, направленных на формирование навыков практической журналистики у школьников 8-го класса в работе с медиатекстами. Рассматривается важность развития медиаграмотности у учащихся средней школы, а также предлагаются методы и приемы обучения, способствующие усвоению основных принципов работы с медийными материалами.

Ключевые слова: практическая журналистика, медиатексты, формы и методы обучения, система заданий

Key words: practical journalism, media texts, forms and methods of teaching, system of assignments

В современном информационном обществе, где медийные технологии играют все более значимую роль, важно развивать у школьников навыки работы с медиатекстами и понимания журналистских принципов. Журналистика становится неотъемлемой частью образования, так как умение анализировать, критически оценивать и создавать медийный контент является ключевым для формирования информационной грамотности и критического мышления у учащихся.

В рамках обучения школьников 8-го класса работе с медиатекстами необходимо уделять особое внимание развитию медиаграмотности и журналистских навыков. Это позволит им эффективно ориентироваться в информационном пространстве, анализировать источники информации, а также выражать свои мысли и идеи через медийные форматы.

Особенно важно включать в учебный процесс практические задания и упражнения, которые помогут школьникам не только усвоить теоретические знания, но и применить их на практике. Такой подход способствует развитию творческого мышления, аналитических способностей и коммуникативных навыков у учащихся.

В данной статье будет рассмотрена система заданий и упражнений, направленных на формирование навыков практической журналистики у школьников

8 класса в работе с медиатекстами. Исследование предполагает анализ эффективности методик обучения и их влияния на развитие медиаграмотности у учащихся.

В современную школу внедрена система федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС). Обязательный компонент ФГОС – внеурочная деятельность. В проекте образовательных стандартов внеклассные занятия рассматриваются как мероприятия, организованные специально для учеников в рамках вариативной части учебного плана. Школы организуют эти мероприятия, предоставляя детям выбор того, чем они хотят заниматься и что они могут делать [1].

Новые стандарты определяют важность многих тем, которые включены в учебный процесс, внеклассную и внешкольную деятельность, создавая образовательную среду, в которой гармонично развивается личность ребенка. Внеклассные мероприятия являются неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и организуют свободное время учащихся [2]. Внеурочная деятельность – это позитивное взаимодействие между учителями и школьниками, направленное на достижение конкретных образовательных целей [3].

Для того чтобы максимально расширить возможности общения учеников 8-го класса, им необходимо часто взаимодействовать друг с другом и со взрослыми в различных видах деятельности и ситуациях. Это требуется для того, чтобы обеспечить ученикам педагогическую и психологическую поддержку, так как ученики школьного возраста нуждаются в помощи взрослых, но не всегда знают об этом и не обращаются за ней [4].

Система заданий и упражнений, формирующих навыки практической журналистики в обучении школьников 8-го класса работе с медиатекстами, разработана в целях формирования и развития творческих способностей, коммуникативных навыков и креативного и критического мышления подростков. Система обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе.

Разработка заданий осуществлена нами с учетом образовательных программ «Школа юного журналиста» [5], «Журналистика в школе» [6] «Школа юного журналиста. Легкое перо» [7] и плана медиаобразования МАОУ СОШ №36 [8].

Система заданий и упражнений, формирующих навыки практической журналистики в обучении школьников 8-го класса работе с медиатекстами, предусматривает активное обучение основам журналистики, медиалингвистики и системы знаний по развитию устной и письменной речи ребенка с ориентацией на выявление и развитие филологически одаренных подростков в системе медиаобразования. Упражнения нацелены на развитие кругозора и мышления учащихся, способствуют повышению их интеллектуального уровня.

Актуальность системы заданий заключается в том, что она дает возможность поддержки лидерских качеств школьников в области информационных и медиатехнологий, способность к творческой деятельности, умение применять знания, умения и навыки, приобретенные во время учебного процесса, включать обучающихся в систему средств массовой коммуникации общества; позволяет увеличить учебные достижения; помогает подростку сделать профессиональный выбор. Значение упражнений объясняется тем, что творческое воображение явля-

ется одной из психологических предпосылок филологической одаренности. Начало творческой активности детям дают информационные связи с миром, позволяющие получить, удержать, накопить, переработать информационные сигналы среды, превратив их в информационный речевой продукт – текст.

Журналистика пронизана творчеством, она есть творчество по определению. Журналисту приходится принимать творческие и креативные решения в различных ситуациях, создавать новое текстуальное пространство.

Адресат системы заданий – обучающиеся 8-х классов средней общеобразовательной школы. Целью данных заданий является формирование у учащихся навыков практической журналистики и развитие их критического мышления и коммуникативных способностей, знакомство с основными понятиями журналистики, формирование навыков анализа медиатекстов, развитие умений создавать журналистские тексты разных жанров. В результате школьники получают не только теоретические знания о журналистике, но и возможность применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности.

Для развития навыков практической журналистики у школьников 8-го класса в работе с медиатекстами необходимо использовать разнообразные формы, методы и приемы.

1. Создание собственного медийного контента. Обучающиеся 8-го класса могут попробовать свои силы в создании своих собственных медиатекстов, таких как статьи, репортажи, интервью, аудио- и видеоматериалы. Это позволит им применить полученные знания на практике и развить навыки журналистики.

2. Анализ медиатекстов. Учащиеся могут изучать и анализировать различные медийные материалы, выявляя их особенности, структуру, стиль и цели. Это поможет им лучше понимать, как работает журналист и какие техники используются в различных типах медиатекстов.

3. Работа с реальными заданиями на актуальные для жизни школы темы, например, подготовка новостного материала, создание репортажа или проведение интервью. Это позволит школьникам применить свои знания на практике и развить навыки работы с медиатекстами.

4. Обсуждение и (или) критический анализ медиатекстов. Проведение дискуссий и обсуждений о различных медийных материалах поможет учащимся развить критическое мышление, умение анализировать информацию и выражать свое мнение.

5. Работа в группах для коллективной подготовки медийного проекта. Организация коллективной работы над созданием медийного контента способствует развитию коммуникативных навыков, умению работать в команде и обмениваться идеями.

Предложенные формы и методы работы помогут школьникам не только усвоить теоретические знания о журналистике и работе с медиатекстами, но и применить их на практике, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию необходимых навыков. Кроме того, использование разнообразных методов делает процесс обучения более интересным и эффективным для учащихся.

Рассмотрим систему заданий и упражнений, развивающих навыки практической журналистики у обучающихся.

1. Анализ новостных статей. Учащиеся выбирают новостную статью из различных источников (газеты, Интернет, телевидение) и проводят анализ ее структуры, основной идеи, использованных источников информации. После этого предлагается обсудить вопросы: какой вид информации содержится в статье, какие факты подтверждаются ссылками на источники, какие аргументы используются для поддержки основной идеи. Полученную информацию учащиеся используют для создания презентации о заголовке, структуре, основной идее, использованных источниках информации и лексике, использованной в этой статье. В конце школьник представляет комплексный анализ проделанной работы, развивая навык публичных выступлений.

2. Подготовка новостного репортажа. Учащиеся выбирают событие из их школьной жизни или окружающего мира и пишут новостной репортаж о нем. Особое внимание в этом задании уделяется структуре медиатекста (заголовок, вводная часть, основная часть с фактами и комментариями, заключение) и объективности в описании события. Приветствуется, если обучающийся проведёт небольшое интервью и включит цитаты в текст своего репортажа.

3. Интервьюирование. Сначала ученикам предлагается подготовить список вопросов на актуальную тему (например: образование, экология и др.). Далее происходит разделение учащихся на пары или группы и проводится интервью с одноклассниками, учителями или родителями на актуальные темы. Ученики, выполняя данный вид деятельности, развивают навыки формулирования вопросов, активного слушания собеседника, записи ключевых моментов интервью. После проведения интервью школьники составляют краткий отчет, включающий ключевые моменты беседы и выводы.

4. Создание собственного медиатекста. Школьникам предлагается выбрать тему, которая интересует их (например: спорт, культура, досуг и др.) и создать свой медиатекст на эту тему (статью, репортаж, обзор). Задание включает разработку структуры текста, поиск информации из различных источников и написание собственного материала. Учитель помогает в работе над текстом, обращает внимание ученика на языковые особенности журналистского текста, точность фактов, логическую связь между частями текста.

5. Обсуждение и анализ медиатекстов. Обучающимся предлагается прочитать несколько медиатекстов на одну тему (например, кино) и провести обсуждение в классе. Задание включает выявление целей авторов, оценку достоверности информации, выражение собственного мнения и аргументацию своей позиции по данной теме. Учащимся необходимо высказывать мнения о содержании, стиле, целях авторов. Учителю важно поддерживать аргументированные дискуссии и умение выражать свое мнение по поводу различных медиатекстов.

Предложенная система работы позволит получить следующие результаты:

1. Развитие навыков работы с медиатекстами. Учащиеся научатся анализировать структуру, стиль, цели и особенности различных медийных материалов.

2. Умение применять полученные знания, создавая собственные медийные материалы.

3. Развитие критического мышления. В процессе обсуждения и анализа различных медийных материалов учащиеся научатся критически оценивать информацию, выявлять ее достоверность и аргументированно выражать свое мнение.

4. Навыки работы в группе. Организация коллективной деятельности для создания медийного контента способствует развитию способности и умений работать в команде, обмениваться идеями и решать задачи совместно.

Знания и навыки, полученные на занятиях в процессе работы с медиатекстами, окажутся полезными для учащихся не только в школьной жизни, но и в будущем, помогая им эффективно ориентироваться в информационном пространстве и успешно применять их в различных сферах деятельности, включая профессиональную журналистику.

Список источников

1. Гакаев Р.А. Образовательные технологии на уроках географии в условиях современной школы // Образование и воспитание. 2015. № 3. С. 4–7.

2. Аткинсон Дж. Теория о развитии мотивации: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2006. 196 с.

3. Шило И.Н. Основы делового общения: учеб. пособие. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, /2007. 242 с.

4. Черноус Р. Кто придумал смайлики: история возникновения, что означают, интересные факты. URL: <https://fb.ru/article/393781/kto-pridumal-smayliki-istoriya-52vozniknoveniya-chto-oznachayut-interesnyie-faktyi> (дата обращения: 13.04.2024).

5. Абдуллина А.Н. Школа юного журналиста: дополнительная образовательная программа. Димитровград, 2019. 16 с.

6. Спирина Н.А., Гринин Л.Е., Перепелкина А.В. Журналистика в школе. 8–11 классы. Программа, материалы к занятиям: учеб. пособие. Волгоград: Учитель, 213. 207 с.

7. Савина Н.А. Школа юного журналиста. Легкое перо: дополнительная образовательная программа. Тольятти, 2019. 73 с.

8. Медиаобразование. URL: <http://school36.t> (дата обращения: 13.04.2024).

**Использование образовательных подкастов на занятиях
внеурочной деятельности обучающихся старших классов
в русле компетентностного подхода**

**The use of educational podcasts in extracurricular activities
of high school students in the russian competence approach**

Елена Валериевна Панкова

Elena Valerievna Pankova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Алексей Владимирович Болотнов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

Аннотация. Одной из актуальных тенденций современного общества является информатизация, что нашло отражение в национальном проекте «Образование» и влияет на учебный процесс. Представлен курс внеурочной деятельности, целью которого является развитие языковой, коммуникативной и текстовой компетенций в русле медиаобразования на основе использования подкастов.

Ключевые слова: подкастинг, образовательные подкасты, внеурочная деятельность, медиаобразование, компетенции

Key words: podcasting, educational podcasts, extracurricular activities, media education, competencies

С развитием технологий в современном мире увеличивается объем потребляемой информации, которая доступна на многих интернет-платформах в текстовом формате, а также аудио и видео [1–4]. Информационно-коммуникационные технологии активно внедряются в процесс образования. Примерная основная образовательная программа основного общего образования 2022 г. включает в себя планируемые метапредметные результаты по освоению навыков работы с информацией: «...овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории» [1, с. 12]. Актуальность изучаемого вопроса связана с интересом современной лингвистики к индивидуальным особенностям речи и медиатексту, а современного образования – к использованию ИКТ с пользой для обучающихся.

Цель исследования – формирование языковой, коммуникативной и текстовой компетенций школьников старших классов на основе изучения образовательных подкастов.

В современной школе медиаобразование имеет большое значение. Реализация образовательного процесса происходит с внедрением информационно-коммуникационных технологий, что требует развития у школьников навыков

работы с медиаресурсами, анализа медиатекста, освоения языка средств массовой информации. Для современного школьника интернет-пространство – это важный источник информации.

Медиакоммуникация интегрируется в обучение, привнося свои изменения в требования к деятельности обучающегося и планируемым результатам обучения. Основная образовательная программа основного общего образования, создаваемая образовательной организацией, является документом, определяющим содержание общего образования, а также регламентирующим образовательную деятельность организации в единстве урочной и внеурочной деятельности при учете установленного ФГОС соотношения обязательной части программы и части, формируемой участниками образовательного процесса.

В главе 1.2 Примерной образовательной программы «Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: общая характеристика» выделяется три группы результатов для обучающихся: личностные, метапредметные, предметные [1, с. 11]. Медиаобразование включает в себя все три категории. Внедрение в образовательный процесс медиатехнологий может проходить посредством групповых, самостоятельных, творческих, проектных форм работы, формирующих личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные универсальные учебные действия. Метапредметность медиаобразования очевидна: умение грамотно обрабатывать информацию из интернет-ресурсов, кратко оформлять ее в формат аудио или видео пригодится обучающемуся в каждой предметной сфере.

Таким образом, в соответствии с ФГОС современные школы нацелены на развитие медиакомпетенций у обучающихся, так как они охватывают значительное количество необходимых на сегодняшний день навыков. Особую значимость медиаобразование приобрело во времена пандемии COVID-19 и активного использования дистанционных технологий в образовательном процессе.

Основываясь на требованиях к современному образованию, нами был разработан курс внеурочной деятельности «Образовательные подкасты как средство обучения русскому языку».

Отличительной особенностью курса является направленность на социальное, личностное, коммуникативное развитие обучающегося; использование информационно-коммуникационных технологий.

Нормативно-правовая база включает ориентацию на ключевые документы. Назовем их:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Концепция развития дополнительного образования детей, утверждена распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р.

3. СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей», утверждены Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 04.07.2014 № 41.

4. Концепция развития дополнительного образования детей, утверждена Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р.

5. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, утвержден Приказом Минпросвещения России от 09.11.2018 № 196.

6. Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеобразовательных программ, Письмо 09-3242 от 18.11.2015.

Адресат программы – обучающиеся 8–11-х классов (14–18 лет).

Срок освоения программы – 2 месяца.

Предполагается использовать следующие формы обучения и виды занятий: беседы, демонстрация, практические занятия.

Целью курса является развитие речевой культуры школьников на основе использования подкастов.

В задачи курса входит:

- 1) познакомить с особенностями жанра подкаста, его видами;
- 2) детально изучить образовательные подкасты на различные программные темы по русскому языку, вызывающие затруднения у обучающихся;
- 3) развить грамотную, логичную, правильную речь;
- 4) сформировать мотивацию к развитию и совершенствованию творческих способностей и коммуникативной культуры обучающихся.

Объем курса – 16 ч.

Представим тематику и основное содержание занятий планируемого курса.

Содержание занятий

1. Вводное занятие (2 ч). Обучающиеся познакомятся с медиажанром «подкаст», его видами и особенностями. Планируется опрос, направленный на понимание специфики жанра и выявление степени заинтересованности старшеклассников в данной теме. На занятии предполагается использование медийных технологий.

2. Какие бывают подкасты? (3 ч). На этих занятиях школьники познакомятся с различными видами подкастов (разговорные (подкаст-монолог, подкаст-диалог, подкаст-полилог, информативные подкасты); нарративные подкасты, которые включают в себя исследование, основанное на экспертной работе; художественные подкасты; образовательные подкасты (тематические, экспериментальные). При этом предполагается анализ примеров и выявление их целевой аудитории.

3. Текст подкаста и его особенности (2 ч). Занятие включает знакомство с различными форматами медиатекстов (аудио, видео, текстовый формат). Школьники выделяют их особенности, сравнят текст из СМИ с художественным, научным текстом, напишут свою небольшую статью для официальной группы медиацентра гимназии в «ВКонтакте» [5] о том, что такое подкаст и какие виды подкастов существуют.

4. Особенности образовательных подкастов (2 ч). На этих занятиях планируется анализ языковых особенностей образовательных подкастов. Учащиеся познакомятся с примером образовательного подкаста, проанализируют его лингвистические особенности, сравнят с форматом развлекательных подкастов.

В рамках анализа необходимо определить тематику подкаста, ключевые слова, отметить термины и профессионализмы, проанализировать средства выразительности, которые используют ведущие и гости подкаста, выделить преобладание книжной, общеупотребительной или разговорной лексики.

5. Создание собственного подкаста по теории русского языка (3 ч). На теоретическом занятии учащиеся познакомятся со спецификой образовательных подкастов по русскому языку. На первом практическом занятии детям будет предложено попробовать себя в роли автора образовательного подкаста. Второе практическое занятие предполагает аудио- или видеозапись своего образовательного подкаста.

В качестве возможных тем для самостоятельной работы можно предложить следующие: 1) правописание «н» и «nn»; 2) правописание приставок «при» и «пре»; 3) спряжение глаголов; 4) чередующиеся гласные в корне; 5) знаки препинания перед союзом «и» в сложноподчиненных предложениях, при однородных членах предложения; 6) слитное и раздельное написание частицы «не» с различными частями речи.

6. Представление собственных подкастов на актуальные темы по русскому языку, вызывающие затруднения у обучающихся (2 ч). На данном занятии прослушиваются и обсуждаются все работы учеников, дается их анализ, выделяются сильные и слабые стороны. Алгоритм предлагаемого анализа может включать следующее:

- соответствие содержания подкаста выбранной тематике;
- наличие проблемной темы по русскому языку в содержании подкаста;
- соответствие жанру;
- соответствие целевой аудитории (актуальные и интересные примеры).

7. Итоговое занятие (2 ч). Обучающимся предлагается создать плейлист собственных подкастов. Далее проводится обсуждение предметных результатов работы, направленное на выявление преимуществ использования образовательных подкастов в изучении русского языка. В конце занятия планируется итоговый опрос, направленный на выявление личностных результатов учащихся. Предлагаются следующие вопросы:

- Объясните, что такое подкаст?
- Какие бывают подкасты?
- В чем особенность образовательных подкастов?
- Расскажите, с какими трудностями вы столкнулись за время прохождения курса?
- Одобряете ли вы использование подкастов в качестве учебного материала: да / не совсем / нет. Почему?

Планируемые результаты по итогам курса.

Учащиеся, освоившие программу «Образовательные подкасты как средство обучения русскому языку», будут **знать**:

- виды подкаста и его жанровые особенности;
- принципы и методику создания собственных подкастов.

Учащиеся будут **уметь**:

- эффективно использовать выразительные средства и приемы в образовательных целях;
- формулировать грамотные и логичные высказывания;
- создавать авторские подкасты.

Учащиеся овладеют **навыками**:

- первичной и вторичной текстовой деятельности;
- использования средств выразительности;
- творческого мышления.

В соответствии с тематикой курса внеурочной деятельности нами был проведен опрос среди школьников 8–11-х классов МАОУ гимназии № 55 им. Е.Г. Вёрсткиной г. Томска. Опрос проводился на платформе Яндекс [6]. Количество информантов составило 40 человек в возрасте от 14 до 18 лет. Из них 65% лиц женского пола.

Почти все опрашиваемые знакомы с термином *подкаст* и понимают его следующим образом: «онлайн-запись», «свободное обсуждение какой-либо темы», «разговорная аудио- или видеозапись», «записанный разговор, который выложили на просторы Интернета», «интервью в аудиоформате», «разговорный ролик».

На вопрос «Как часто вы слушаете подкасты?» практически половина школьников ответили, что слушают подкасты достаточно часто; 13 человек указали, что слушают редко, в основном подкасты с участием интересующих их личностей; 9 респондентов ответили, что не слушают подкасты совсем.

Разделилось мнение и о продолжительности подкастов. Часть респондентов выбирает долгие подкасты (продолжительностью 40–60 минут), другие отдают предпочтение коротким подкастам (от 5 до 30 минут). Обучающихся гимназии интересуют подкасты с участием известных личностей, подкасты о видеоиграх, аниме, подкасты с обсуждением популярных сериалов, шоу, книг.

Так, 87% респондентов указали, что образовательные подкасты им не интересны, так как они «сложные и скучные». На вопрос «Выберите, что для вас предпочтительнее: прочитать параграф в учебнике или прослушать подкаст на заданную тему?» большинство (75%) выбрали прослушивание подкаста.

Таким образом, данные опроса указывают на то, что обучающиеся интересуются жанром подкаста, однако в круг их интересов не входят образовательные подкасты. Использование подкастов как источника информации оказалось предпочтительнее для учеников. На наш взгляд, применение образовательных подкастов в современных и интересных форматах может быть продуктивно для школьников средней и старшей школы.

Список источников

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/48f0c657a155e6e9b9ce99ac9d5b2604.pdf> (дата обращения: 12.11.2023).

2. Воинова Е.А. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасреды // Социально-гуманитарные знания. М., 2018. С. 104–120.

3. Дорофеева А.А. Подкастинг: новое радио в интернете. Век информации. СПб., 2018. С. 192–199.
4. Итинсон К.С. К вопросу о применении подкастов в образовании: типология и специфика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Курск, 2021. С. 132–134.
5. Группа медиацентра МАОУ гимназии № 55 им. Е.Г. Вёрсткиной г. Томска. URL: <https://vk.com/mediacenter55> (дата обращения: 20.04.2024).
6. Опрос. URL: <https://forms.yandex.ru/u/66266f42d046881798d55820/> (дата обращения: 20.04.2024).

**Формирование языковой личности старшекласников при изучении
цветовой картины мира в условиях компетентностного подхода**

**Formation of the linguistic personality of high school students in the study
of the color picture of the world in the context of a competence-based approach**

Татьяна Евгеньевна Петрова

Tatyana Evgenievna Petrova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются способы обучения русскому языку в старших классах, основанные на компетентностном подходе и направленные на формирование языковой личности школьника, а также приводится план-конспект урока, связанного с изучением цветовой картины мира писателя.

Ключевые слова: языковая личность старшекласника, цветовая картина мира, цветоименования, компетентностный подход в обучении

Key words: the linguistic personality of a high school student, the color picture of the world, color naming, a competency-based approach to learning

В современной образовательной системе России школы ориентированы на развитие ключевых компетенций обучающихся. Компетентностный подход в образовании акцентирует внимание на формировании знаний, умений и навыков, необходимых для успешной адаптации в современном мире. В этом контексте развитие языковой личности старшекласников играет важную роль, поскольку язык является основным средством коммуникации. Под языковой личностью, вслед за Ю.Н. Карауловым, мы понимаем «вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психологические, и этические, и социальные, и другие компоненты, но преломляемые через ее язык, ее дискурс» [1, с. 86].

Одной из ключевых задач образования становится подготовка учащихся к работе с текстом. В современном информационно-технологическом обществе, в эпоху цифровизации образования текст становится основным средством получения, обработки, хранения и передачи информации. В процессе работы с текстами язык воспринимается как способ выражения национальной культуры, как средство общения и коммуникации, а также как инструмент для познания окружающего мира и саморазвития.

Каждый текст содержит языковые элементы (лексемы, словосочетания, идиомы), которые формируют представление о мире в сознании человека. Вос-

приятие мира в цвете является одним из важных способов познания действительности. Так, неотъемлемой частью картины мира становится лингвоцветовая картина мира, репрезентантами которой выступают цветообозначения (ЦО). Под цветообозначением или цветоименованием мы понимаем слово любой части речи, которое обозначает цвет. И.А. Герасименко отмечает: «Цветообозначения как часть лексической системы русского языка традиционно считаются структурно-компактной, относительно закрытой и легко выделяемой из общего числа адъективов группой слов» [2, с. 4].

Различные цветовые обозначения могут закрепляться за разными реалиями. Это явление описывает О.В. Корнилов в монографии «Языковые картины мира как производные национальных менталитетов», приводя в качестве примера лексическое упражнение на занятии по РКИ с тайваньскими студентами. Им объясняли семантику русских цветовых прилагательных через сопоставление цвета с различными реалиями: лимон – желтый, небо и море – синий, помидор – красный, но тайцам не были понятны подобные сравнения, так как лимоны, которые можно употреблять в пищу, как и помидоры, зеленого цвета, а небо и море из-за особенностей климата имеют свинцово-серый цвет [3, с. 157–158].

Как общие цветовые характеристики воплощаются в реалиях определенного этноса, так и индивидуально-авторское восприятие действительности реализуется в идиостиле писателя. Употребляя те или иные цветоименования, автор художественного произведения может более глубоко передать настроение главных героев, их эмоции и чувства, обозначить конфликт и т.д.

Работа с художественным текстом и цветоименованиями на уроках русской словесности имеют большое значение для формирования речевых умений школьника, развития логики и мышления, формирования текстовой и языковой компетенций и повышения коммуникативной культуры ученика. Все это обеспечивает образовательный процесс школьника, направленный на создание условий для становления языковой личности.

В соответствии с исследованиями Е.А. Рябухиной, «основными направлениями развития языковой личности можно признать обучение восприятию текста, обучение порождению текста, овладение механизмами речевой деятельности в условиях реальной коммуникации» [4, с. 45]. Рассмотрим разработанный нами план-конспект занятия «Цвета любви», который показывает, как педагог может формировать языковую личность школьника с помощью изучения цветоименований в рамках работы с текстом художественного произведения. Цель занятия: познакомить обучающихся с цветоименованиями, научить определять их семантику и учитывать имплицитность или эксплицитность выражения цветового признака в слове.

Занятие начинается с того, что учитель приветствует учеников и предлагает им пройти тест, чтобы узнать, какого цвета их любовь. Если класс оборудован компьютерами, то каждый школьник может воспользоваться одним из них. Если в классе нет необходимой техники, то тестирование можно пройти на своем мобильном устройстве, перейдя по ссылке, которой поделится учитель: <https://onedio.ru/news/test-kakogo-cveta-vasha-lyubov-21646>.

Затем учитель дает ребятам возможность поделиться результатами теста и задает вопрос: «Как вы думаете, какого цвета любовь у героев И.А. Бунина в сборнике “Тёмные аллеи”?». Предполагается, что школьники знакомы хотя бы с рассказом «Тёмные аллеи». Учитель просит учеников сформулировать цель урока, чем бы они могли заняться, чтобы узнать ответ на поставленный вопрос.

После высказанных предположений учитель предлагает выяснить, в какие цвета окрашена любовь в произведении И.А. Бунина в рамках литературной исследовательской лаборатории.

Для начала школьникам предлагается провести количественный анализ цветонаименований методом сплошной выборки из текста рассказа, поскольку этот материал пригодится ученикам в дальнейшей работе. Ученики могут разделить текст на фрагменты, чтобы подсчет прошел быстрее. Найденные цветонаименования могут быть распределены в таблице для удобства пользования.

Затем школьники объединяются в две группы и рассаживаются по местам. На каждом из столов находится лист формата А4, ручки. Первая группа – лаборатория художников-иллюстраторов, вторая – лаборатория литературных критиков. У каждой из групп будет разный аспект исследования и, соответственно, разные задания, но в конце занятия ребята посмотрят на результаты работы, объединят их и придут к какому-то заключению: например, что любовь у И.А. Бунина такая же темная, как аллеи, которые описывались в одноименном рассказе, и трагичная, как история любви Надежды и Николая Алексеевича. Результат зависит от индивидуальных достижений обучающихся.

Первой группе (художникам-иллюстраторам) предлагается распределить цветонаименования в зависимости от того, какое значение они имеют: прямое или переносное. Пользуясь таблицей со всеми колоративами, ученики записывают на листочек в две колонки цветонаименования с прямыми и переносными значениями соответственно. Например, в контексте «...с *белыми* усами, которые соединялись с такими же бакенбардами» [5] цветонаименование имеет прямое значение «белый», а в контексте «...красивое удлинённое лицо с *темными* глазами хранило кое-где мелкие следы оспы» [5] цветонаименование «темный» имеет переносное значение.

Второе задание представляет собой словесное изображение рассказа – это описание образов, возникших в сознании читателя при чтении литературного произведения. Ученики составляют рассказ из 5–7 предложений с помощью цветонаименований, которые необходимы для описания чувств героев и которые содержатся в составленной ранее таблице. Примерный рассказ учеников: «По *черным* колеям ехал красивый старик-военный в *серой* шинели, с *седой* головой, но *белыми* усами. Взгляд казался темным из-за *черных* бровей. Повстречавшись в частной горнице с ее хозяйкой в *красном* платье, таких же *красных* татарских туфлях, он вспомнил первую любовь, такую же страстную и горячую. Воспоминания заставили его *раскраснеться* и сбежать. Сожалея о том, как жестоко он расстался с Надеждой, как сложилась его дальнейшая жизнь с женой, каким стал его сын-повеса, он ехал по *темным* аллеям, *омрачая* голову таким же *темными* мыслями».

В отличие от иллюстраторов, второй группе (литературным критикам) предлагается распределить цветообозначения не на основе значения, а с учетом имплицитности или эксплицитности отражения цветового признака. Например, в контексте «Низкое *солнце* желто светило на пустые поля» [5] цветонаименование «солнце» выражено имплицитно, поскольку прямо цвет не называет (см. лексическое значение в толковом словаре), а в контексте «Он быстро выпрямился, раскрыл глаза и *покраснел*» [5] цветонаименование «покраснел» выражено эксплицитно, явно.

Второе задание предполагает, что ученики построят небольшое по объему (примерно 5–7 предложений) суждение о том, как внешняя обстановка связана с героями. В суждении используются цветообозначения как доказательство, например, психологизма. Критическое суждение может быть таким: «История начинается с того, что старик с черными бровями, белыми усами и седыми волосами едет по грязной дороге. На улице холодно и сыро, но как только старик оказывается в горнице, атмосфера становится приятнее: запах щей, огонь, чистота. В хозяйке горницы он узнает свою бывшую возлюбленную и погружается в приятные воспоминания, признается, что никогда не был так счастлив, как с ней. Старик убегает от воспоминаний и покидает горницу, оказываясь вновь на грязной дороге, мчится по темной аллее и думает о жене, бросившей его, о сыне, не подающем надежд – словом, вновь движется по черным аллеям своей жизни, видя закатное солнце».

Когда задания выполнены и художниками-иллюстраторами, и литературными критиками, учитель предлагает им познакомиться друг друга с результатами исследования. Ученики обмениваются листами с цветонаименованиями, которые они распределили в зависимости от значения и отражения цветового признака, а затем представляют друг другу третье задание: художники-иллюстраторы – словесное изображение, а литературные критики – критическое суждение. Немаловажную роль на занятии играют цветонаименования, поскольку они воплощают авторский замысел, воздействуют на ассоциативную деятельность читателя, характеризуют образы в художественном произведении, усиливают роль оценочных суждений, организуют структуру текста.

После представления результатов проделанной работы учитель помогает учащимся обобщить информацию и сделать вывод о том, какого цвета все-таки любовь в «Тёмных аллеях». Затем ученикам предлагается порассуждать о теме любви: «Представьте, что каждый из вас получает возможность “взрастить” чувство любви. Подумайте, сможете ли вы это сделать. Если да, то что вам поможет в этом. Если нет, то, укажите причины, которые вам мешают».

Затем школьники дают свою оценку прошедшему занятию. Учителем используется прием «Плюс-Минус-Интересно». Ученику понадобится небольшой лист, на котором будет представлено три графы. В графу «П» – «плюс» – записывается все, что понравилось на уроке, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции. В графу «М» – все, что не понравилось на уроке, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным; информация, которая, по мнению ученика, оказалась для него бесполезной с точки зрения реше-

ния жизненных ситуаций. В графу «И» – «интересно» – учащиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на уроке и о чем еще хотелось бы узнать по данной проблеме, формулируют вопросы к учителю.

В качестве домашнего задания ученикам предлагается создать собственное облако тегов – это визуальное представление списка ключевых слов в тексте. Ученики создают облако тегов либо своими руками на бумаге либо воспользовавшись html-инструментами в сети Интернет (например, Wordcloud.online, Wordscloud.pythonanywhere.com, Wordclouds.com и др.). Слова из текста располагаются случайным образом и могут быть оформлены в виде какого-то изображения, например сердца, согласно теме урока. Чем чаще употребляется слово; чем важнее смысл, который несет в себе это слово, тем больше его размер в облаке. Слова можно распределять по цветовым категориям, например, описание героев – красный цвет, чувства – зелёный и т.п. Такой способ визуализации информации можно использовать для актуализации изученного материала, для проверки знания текста, для создания карты ключевых слов по теме занятия.

Так, формирование языковой личности обучающихся осуществляется через активную работу с художественными текстами, содержащими тематические группы цветовой лексики. Работа с колоративами как со средством формирования языковой личности обучающихся старших классов во внеурочной деятельности является эффективным способом развития языковых навыков. Задания с использованием цветоименований могут быть направлены на расширение знаний учащихся о лексическом значении слова, формирование орфографической зоркости, совершенствование орфографических умений и навыков. Кроме того, изучение цветовой лексики способствует развитию творческих способностей учащихся, формированию их мировоззрения, поскольку цветовая картина мира является составляющей картины мира как определённой личности, так и этноса в целом.

Список источников

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая. М.: Наука, 1987. 261 с.
2. Герасименко И.А. Цветовая картина мира в русском языке: учеб. пособие. Горловка: Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2020. 220 с.
3. Корнилов О.В. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.
4. Рябухина Е.А. Развитие языковой личности как цель компетентностно ориентированного обучения русскому языку в школе // Наука и школа. 2012. № 1. С. 43–48.
5. Бунин И.А. Стихотворения. Рассказы. Повести. «Библиотека Всемирной литературы». Тёмные аллеи. М.: Художественная литература, 1973. URL: <https://ilibrary.ru/text/1021/p.1/index.html> (дата обращения: 13.04.2024).

**Структурно-содержательное моделирование лингвокультурного
концепта *болезнь/здоровье* во фразеологических единицах**

**Structural and meaningful modeling of the linguistic
and cultural concept of *disease/health* in phraseological units**

Александра Дмитриевна Попова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

saven@mail.ru

Аннотация. Описан метод анализа лингвокультурного концепта, представлена структура номинативного поля концептов *болезнь/здоровье* и характеристика их понятийного слоя на материале фразеологических единиц в сравнении с результатами анализа паремий.

Ключевые слова: концепт, лингвокультурологический анализ, номинативное поле, фразеологические единицы, здоровье, болезнь, тематические группы

Key words: concept, linguistic and cultural analysis, nominative field, phraseological units, health, disease, thematic groups

Исследование, проведенное на основе анализа фразеологических единиц (ФЕ) и паремий, связанных с концептами *болезнь/здоровье*, является актуальным и ценным в контексте изучения языковой и культурной семантики, так как предоставляет новые данные для лингвокультурологии и когнитивной лингвистики на материале паремий и ФЕ о болезни и здоровье, которые определяются в русской лингвокультуре как ключевые концепты. Анализ результатов двух исследований на различном материале (пословицы и поговорки, с одной стороны, и ФЕ – с другой) позволяет выявить изменения или сходства в понимании здоровья и болезни в паремиологическом и фразеологическом фонде русского языка.

В современном языкознании существует множество методов анализа концептов. В рамках представленного исследования был выбран лингвокультурологический анализ. Основной единицей лингвокультурологии является *культурный концепт* – многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны. Представим основные этапы исследования концепта, разработанные З.Д. Поповой и И.А. Стерниным:

1. Построение номинативного поля концепта.

2. Анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта.

3. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств – выявление когнитивных признаков, формирующих исследуемый концепт как ментальную единицу.

4. Верификация полученного когнитивного описания у носителей языка.

5. Описание содержания концепта в виде перечня когнитивных признаков.

С учетом цели нашего исследования следующим необходимым этапом для описания культурного концепта является этап моделирования концепта, который позволит описать его как целостную ментальную единицу при соблюдении последовательности нескольких шагов: 1) описание макроструктуры концепта (атрибуция выявленных когнитивных признаков образному, информационному компонентам и интерпретационному полю и установление их соотношения в структуре концепта); 2) описание категориальной структуры концепта (выявление иерархии когнитивных классификационных признаков, концептуализирующих соответствующий предмет или явление); 3) описание полевой организации выявленных когнитивных признаков (выявление признаков, составляющих ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию концепта, и представление содержания концепта в виде полевой структуры).

Итогом моделирования концепта в рамках лингвоконцептологического исследования является словесное или графическое представление содержания концепта в виде полевой структуры [1, с. 111–113].

Мы уже проводили подобное исследование концепта *здоровье/болезнь* на материале 68 паремий о болезни и здоровье. Были выделены лексико-семантические группы, представляющие данный концепт. Анализ показал, что здоровье ассоциируется у русского народа с физической функциональностью и хорошим самочувствием, болезнь же характеризуется слабостью при выполнении физической работы, плохим аппетитом, отсутствием желания обладать каким-либо богатством [2, с. 256]. Для дальнейшего анализа концептов *болезнь/здоровье* было проанализировано 72 ФЕ, отобранных приемом сплошной выборки из фразеологического словаря А.И. Фёдорова, и представлены результаты сравнительного анализа [3].

Анализ толковых словарей позволил выявить набор лексических репрезентантов концепта «*здоровье*»: *здоровый, здоров, здоровье, сильный*. В словаре Д.С. Ушакова *здоровье* определяется как «нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма» [4]. По данным толкового словаря Т.Ф. Ефремовой, *здоровье* – это «1. Состояние организма, при котором правильно функционируют все его органы. 2. Самочувствие человека. 3. перен. Духовное и социальное благополучие» [5]. По толковому словарю С.И. Ожегова, *здоровье* – это «1. Правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие. 2. То или иное состояние организма» [6]. *Здоровый* означает «обладающий здоровьем, не больной», *сильный* – «обладающий большой физической силой, мощный» [6].

Компонентный анализ представленных лексических значений лексемы «*здоровье*» позволил выявить общие категориальные признаки этого слова и показал, что под здоровьем понимается нормальное физическое функционирование

организма человека и психическое состояние человека. В паремиях *здоровье* понимается как хорошее самочувствие и способность работать. ФЕ о *здоровье* в основном отражают благополучное физическое состояние человека, его силу (*удалая голова – удалой, лихой человек, которому всё нипочем*), а также пожелание здоровья кому-либо (*на здоровье, с легким паром*).

В паремиях здоровый человек сравнивается с определенными животными (бык, боров), скорее всего, за их силу и большие размеры. В одной из пословиц говорится, что здоровый человек спешит в могилу (*Больной от могилы бежит, а здоровый в могилу спешит*): будучи физически крепким, человек забывает о ценности здоровья. Нужно отметить, что ФЕ, относящихся к концепту *болезнь*, оказалось большее количество, чем ФЕ, имеющих отношение к концепту *здоровье*. Из этого можно сделать вывод, что в русской фразеологии представлено повышенное внимание к болезням.

Ниже приводится словарный список лексических значений слов-репрезентантов концепта *болезнь* (*болезнь, хворь, боль, больной, хилый*). В словаре Т.Ф. Ефремовой, *болезнь* – это «1. Заболевание, нарушение нормальной жизнедеятельности организма; расстройство здоровья (о человеке). 2. Повреждение, разрушение. 3. перен. Отклонение от нормы в чём-либо», хворь соотносится с «нездоровым, больным человеком», боль толкуется как «ощущение физического страдания, устар. болезнь» [5]. В словаре С.И. Ожегова *болезнь* определяется как «расстройство здоровья, нарушение деятельности организма», хворь – «то же, что болезнь», хилый – «слабый, болезненный» [6].

Общие категориальные признаки слова «*болезнь*», по данным толковых словарей, следующие: расстройство здоровья, слабость, нарушение функций организма. В паремиях *болезнь* характеризуется слабостью при выполнении физической работы, плохим аппетитом, отсутствием желания обладать каким-либо богатством. Фразеологические единицы отражают слабое, хилое физическое состояние людей – 26,4% от общего числа фразеологизмов (*не в авантаже, едва держаться на ногах и т.п.*), связанное с физической работой, проявлениями болезней (*английская болезнь, огненная болезнь и т.д.*) и физических изъянов. Помимо этого, они могут указывать на место проявления болезни, дискомфорта в организме человека – 9,7% (*глаза вон повылазили, крепок на ухо и т.д.*). Нами было выявлено 16,7% ФЕ о смерти, предсмертном состоянии. Речь идет о том, что если не предпринимать меры по лечению, то можно умереть, а также о неизбежном физическом состоянии в старости (*едва ворочать языком, вытянуть ноги, ни жив ни мертв и т.д.*).

При анализе ФЕ о *здоровье и болезни* было установлено, что ФЕ в основном не содержат в себе таких лексем, как «*болезнь*», «*здоровье*», а отражают эти значения с помощью слов, которые при употреблении по отдельности имеют иной смысл, что обусловлено самой природой фразеологических единиц.

Также нами был проанализирован синонимический ряд к каждому из слов-номинантов концептов. В синонимический ряд концепта *здоровье* вошли следующие слова-синонимы (4): силён (*Здоров, как бык, как боров. Силен, как лесник*), жив (*Жив – здоров, ни горелый, ни больной. На нем хоть воду вози*), голова

(Здоровье – всему голова, всего дороже), деньги (Здоровье всего дороже, да и деньги – тоже).

В синонимический ряд концепта *болезнь* мы включили лексемы (9): горелый (*Жив – здоров, ни горелый, ни больной. На нем хоть воду вози*), хил (*Здоров на еду, да хил на работу*), плохо можется, нездоровится (*Плохо можется, так и (как, коли) нездоровится*), холера (*В холеру и лягушка не квакнет (замечание)*), болесть (*Противное зелье лучше болезни. На всякую болесть зелье вырастает*), ребенок (*Больной, что ребенок. Больной – и сам не свой*), хворь (*Хворь и теленка (и поросенка) не красит*), калечество (*Богатство да калечество – то же убожество*).

Для анализа синонимических рядов обратимся к словарю синонимов русского языка З.Е. Александровой. Синонимы слов «здоровье» и «здоровый», представленные в данном словаре (8): цветущий, пышущий здоровьем, крепкий, крепкотелый, ядреный, кремнястый, здравый. Синонимами слова «болезнь» и «больной» оказались слова (15): заболевание, недуг, немощь, немочь, хворь, хвороба, хворость, болячка, хворый, болящий, недугующий, недужный, недужливый, удрученный болезнями [7].

Таким образом, количество синонимов, отмеченных в словаре, значительно больше, чем синонимов, представленных в поговорках. Можно заметить, что слов-синонимов к словам «здоровье» и «здоровый» меньше, чем к словам «болезнь», «больной». Это можно объяснить тем, что человек не придает значения виду одолевшего его недуга, он всеми силами старается от него избавиться, с чем связано большое количество советов для лечения.

Так как ФЕ из-за семантической спаянности их компонентов в своем составе очень трудно отнести к какой-либо одной части речи, было решено распределять их не на лексико-семантические группы, а на тематические группы. Т.Ф. Ефремова определяет тематическую группу (ТГ) как «совокупность слов разных частей речи по их сопряженности с одной темой на основе экстралингвистических параметров» [5].

Из собранного нами материала удалось выделить две ТГ концепта «здоровье» и семь ТГ концепта «болезнь». Тематические группы, составляющие номинативное поле концепта «здоровье», следующие: **1) Пожелание здоровья.** В состав этой ТГ нами были включены такие лексемы: здоров («*будь здоров, будьте здоровы*»), здоровье («*ваше здоровье*»; «*на здоровье*», «*с легким паром!*»), (4); **2) Степень выраженности здоровья человека (состояние человека)** с лексемами: здоровый, удалой, бодрый, крепкий, благополучный: «*Бог не обидел*», «*жив-здоров*», «*запас прочности*», «*кровь с молоком*», «*на ногах*», «*как огурчик*», «*подобру-поздорову*», «*громом не прошибешь*», «*твёрд (твёрдый) на ногах*», «*как штык*» (10).

В ядро номинативного поля концепта «здоровье» вошла ТГ «*степень выраженности здоровья (состояние человека)*», так как данная группа оказалась самой большой по количественному составу.

Анализ ТГ номинативного поля концепта «здоровье» показал, что здоровье во фразеологизмах понимается русским человеком как хорошее состояние

с имеющимся резервом сил, выносливости организма и воспринимается как один из важных аспектов жизни человека.

ТГ концепта «здоровье» оказалось существенно меньше, что может говорить о большем интересе русского народа к болезни, нежели к здоровью. Возможно, русский народ склонен больше обращать внимание на болезни и проблемы со здоровьем, чем на здоровый образ жизни. Это связано с тем, что забота о здоровье становится актуальной только в случае болезни, а не является приоритетом в повседневной жизни. Также это может быть связано с традиционным представлением о здоровье как чем-то само собой разумеющемся – данным Богом, не требующем особого внимания («Бог не обидел»). Фразы «будь здоров», «будьте здоровы», «ваши здоровье», «на здоровье» и «с легким паром» являются частью русской речевой традиции и показывают заботу и внимание к здоровью близких и окружающих. Эти выражения также отражают связь между здоровьем и благополучием человека, а также уважение к здоровью как одному из важнейших аспектов жизни человека.

ТГ, составляющие номинативное поле концепта «болезнь», следующие:

1) О плохом, слабом состоянии здоровья. Лексемы: плохой, тяжелый, слабый, хилый, обессиленный, вялый, плохо, дурно, слабость. В группу вошли такие ФЕ: «не в авантаже», «едва ворочать языком», «еле ноги ворочать», «дело плохо», «дело швах», «едва держаться на ногах», «еле-еле душа в теле», «едва ноги держат», «пареный да вяленый», «как разваренный», «едва на ногах стоит», «ветром шатает», «замутилось в глазах», «в глазах помутнело», «всё пошло кругом», «в глазах темнеет / в глазах потемнело» (19); **2) Обозначение какой-либо болезни.** Лексемы: болезнь, заболевание. ФЕ: «английская болезнь», «огненная болезнь», «тёмная вода», «грудная жаба», «антонов огонь», «собачья старость» (7); **3) Выражение физического изъятия.** Лексемы: глаза, голова, ухо, память. ФЕ: «волосинка за волосинкой бежит с дубинкой», «глаза вон повылазили (повылезли)», «голова дырявая», «крепок на ухо», «слепая курица», «девичья память», «тугой (туг) на ухо» (7); **4) О смерти.** Лексемы: умереть. ФЕ: «вытянуть ноги», «испустить дух», «отойти к лучшей жизни», «отойти на тот свет», «свернуть себе шею» (6); **5) О предстоящей смерти.** Лексемы: смерть, ослабеть, предсмертный. ФЕ: «ни жив ни мёртв», «не жилец на белом свете», «испускать последний вздох / испустить последний вздох», «одной ногой в гробу» (6); **6) Доведение состояния здоровья человека до изнеможения.** Лексемы: усталость, изнеможение. ФЕ: «повалиться замертво», «до упаду» (2); **7) Проявление физической боли.** Лексемы: боль, терпение. ФЕ: «голова кругом», «голова разваливается», «голова трещит», «спасу нет» (4).

Нами была выделена ТГ «О человеке, который желает пойти / идет на поправку», которую не представляется возможным с определённой отнеси к какому-то одному из концептов. В состав ТГ мы включили лексику бороться. ФЕ: «бороться со смертью», «вставать на ноги / встать на ноги», «становиться на ноги / стать на ноги», «дело пойдет на поправку / дело пошло на поправку», «идти на поправку / пойти на поправку», «подниматься с постели / подняться с постели», «приходить в рассудок / прийти в рассудок» (7). Суще-

ствование группы с такими ФЕ указывает на ценность оптимизма и веру в собственные силы, несмотря на сложности, с которыми приходится сталкиваться.

В ядро номинативного поля (НП) «*болезнь*» вошли следующие ТГ: 1. О плохом, слабом состоянии здоровья. 2. Обозначение какой-либо болезни. 3. Выражение физического изъяна. К периферии НП были отнесены такие ТГ: 1. О смерти. 2. О предстоящей смерти. 3. Доведение состояния здоровья человека до изнеможения. 5. Проявление физической боли.

Анализ ТГ номинативного поля данного концепта показал, что *болезнь* у русского человека ассоциируется с плохим самочувствием, изнеможением, болью, заболеванием, смертью. Мы выделили в ядро НП ТГ «*о плохом, слабом состоянии здоровья*», «*обозначение какой-либо болезни*», «*выражение физического изъяна*», так как эти группы оказались многочисленными по количеству представленных в них ФЕ. Остальные группы оказались меньшими по объему и именно поэтому вошли в периферию номинативного поля.

Так, русский народ относится к *болезни* как к серьезному и значимому состоянию, требующему внимания и заботы. ТГ «*обозначение какой-либо болезни*» пересекается с ЛСГ «*разновидности болезни*». Однако в паремиях данная группа относится к периферии, а во фразеологизмах к ядру. Это указывает на существование традиции русского народа называть болезни особыми, индивидуальными названиями, что может быть связано с фольклорными или культурными особенностями. Такой подход отражает особое отношение к болезням и стремление выделить их как отдельные и уникальные явления.

Также можно заметить, что русский народ обладает юмором и нестандартным подходом к описанию болезней. Выражения «*глаза вон повылазили*», «*волосинка за волосинкой бежит с дубинкой*» или «*голова дырявая*» являются примерами этого. Во фразеологизмах, в отличие от паремий, не заключена информация о правильном лечении болезней или о поведении при том или ином состоянии человека. Фразеологизмы лишь отражают состояния человека (плохие или хорошие) и названия болезней через другие, часто иронические, выражения. Этот юмор и креативность в языке помогают людям выразить свои чувства и эмоции в отношении болезней и состояния здоровья.

Список источников

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2007. 226 с.
2. Попова А.Д. Репрезентация концепта *болезнь/здоровье* в русских пословицах и поговорках // Сборник материалов Международной конференции «Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0» (19–24 апреля 2021 г., г. Томск): в 2 т. Т. 1: Филология. Томск, 2021. С. 295–300.
3. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М., 2008. 878 с.
4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М., 2007. Т. 3. 752 с.
5. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т.Ф. Ефремова. 2-е изд., испр. М., 2005. 636 с. URL: <https://gufo.me/dict/efremova#> (дата обращения 26.03.2024).

6. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. 28-е изд., перераб. М., 2012. 1375 с. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения 16.04.2023).

Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов / З.Е. Александрова. 17-е изд., стер. М., 2010. 564 с.

**Лингводидактический потенциал паремий и фразеологизмов
с числительными в формировании лингвокультурологической компетенции
учащихся на уроках русского языка**

**Linguodidactic potential of proverbs and phraseological units with numerals
in the formation of linguocultural competence of students
in Russian language lessons**

Кристина Александровна Райхе

Kristina Aleksandrovna Raikhe

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

saven@mail.ru

Аннотация. Выявлен лингводидактический потенциал паремий и фразеологизмов с числительными в формировании лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках русского языка. Представлены данные о числовом коде и лингвокультурной информации, содержащейся в пословицах, поговорках и фразеологических единицах. Приведены задания и упражнения, направленные на формирование лингвокультурологической компетенции.

Ключевые слова: имя числительное, пословица, поговорка, фразеологизм, количество, число, лингвокультурологическая компетенция

Key words: numeral, proverb, saying, phraseological unit, quantity, number, linguocultural competence

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

Пословицы и поговорки – национальный культурный код, хранящий народную мудрость. Паремии передают характерные для данного народа образы и символы культуры, содержат информацию о способе народного мышления и мировосприятия. Под термином «код», который активно используется в теории лингвокультурологии, понимается некий алгоритм, задающий значимость знака; правила его прочтения задаются культурой, поэтому код вырабатывается и функционирует в языке [1, с. 178–180].

Формирование высокого уровня лингвокультурологической компетенции учащихся – важная задача специалиста профессиональной деятельности, так как данный процесс «способствует лучшему воспитанию родной культуры и познанию особенностей культурно-языковых особенностей других этносов» [2, с. 485].

Лингвокультурологическая компетенция играет значимую роль в образовании и формировании языковой личности школьника. В современных методических работах лингвокультурологическая компетенция определяется как «естественное владение языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия и, что особенно важно, владение установками культуры» [3, с. 30].

Паремии и фразеологизмы русского языка являются народным культурным богатством. В пословицах и поговорках заключен менталитет русского народа, а именно его история, традиции и обычаи. Фразеологизмы и паремии не только формируют лингвокультурологическую компетенцию школьника, но и в силу своего разнообразия обладают лингводидактическим потенциалом для развития речи. Пословица есть ясная мысль, что заключена в маленькую умственную задачу, требующую расшифровки. Именно в этом заключается ее ценность. Стремление обучающегося к постижению смысла пословицы активизирует его мыслительный процесс, а цель объяснить ее значение способствует развитию коммуникативных навыков, а именно развитию связной устной речи [4, с. 410].

Употребление паремий и фразеологизмов обогащает речь говорящего: украшает ее, делает более яркой, поэтому нужно приобщать школьника использовать вышеупомянутые малые жанры фольклора при построении устной речи. Их употребление также положительно скажется на интонации ребенка, его словарном запасе и развитии воображения. Помимо этого, форма народных пословиц благоприятна для запоминания [4, с. 410].

Изучение паремий и фразеологизмов с числительными с целью формирования лингвокультурологической компетенции считаем возможным на занятиях русского языка с учениками 6-го класса при использовании различных заданий и упражнений. Ниже представлен комплекс подобных заданий. В качестве материала для заданий используются пословицы и поговорки с числовым кодом, извлеченные приемом сплошной выборки из сборника «Пословицы русского народа» В.И. Даля [5].

Задание 1. Выполнить лингвокультурологическое комментирование представленных ниже пословиц и поговорок по алгоритму.

Алгоритм:

1. Выписать пословицу.
2. С помощью толкового словаря дать определение незнакомым и устаревшим словам.
3. Найти в пословице слова с национально-культурным компонентом и классифицировать их по тематическим (герои, предметы, названия, фразеологизмы и т.д.) и лексико-грамматическим (имена собственные, эпитеты, сравнения и т.д.) группам, обосновать свою точку зрения.
4. Объяснить смысл и значение пословицы.
5. Определить, в каком смысле употреблена пословица (в прямом или переносном).
6. Привести пример использования данной пословицы из личного опыта или из литературы [6, с. 134; 7, с. 65].

Образец:

1. *Семь футов под килем.*

2. Фут – английская и старая русская мера длины, равная 30,48 см [8].

Киль – продольный брус, проходящий по всей длине судна в середине его днища [8].

3. Тематическая группа «**количество**» (семь, фут). Числительное *семь* обозначает количество, а существительное *фут* – меру длины, что равна количеству 30,48 см.

4. По народным поверьям, число *семь* символизирует удачу. Данная пословица применяется с целью пожелания морякам счастливого плавания.

5. Пословица употреблена в переносном смысле.

6. В ситуации, когда в чьем-то кругу общения или в семье есть моряк, перед тем, как он отправляется в дальнейшее плавание, его близкие желают мореплавателю хорошего похода и произносят пословицу «семь футов под килем».

1. *Один с сошкой, семеро с ложкой.*

2. Сошка – подставка для ружья, пулемета при стрельбе с упора [8].

3. Тематическая группа «**количество людей**» (один, семеро); тематическая группа «**предметы**» (сошка, ложка). Существительное *сошка* обозначает предмет – это подставка для ружья. Существительное *ложка* также обозначает предмет – столовый прибор.

4. Пословица употребляется в ситуации, когда один человек в коллективе трудится, а остальные бездельничают и перекладывают обязанности на трудящегося.

5. Пословица употреблена в переносном смысле.

6. Часто при командной работе в школе на уроке один человек – лидер или отличник – выполняет все задания, а остальные члены команды списывают их.

1. *Не узнавай друга в три дня – узнавай в три года.*

2. –

3. Тематическая группа «**единица времени**» (день, год). День – единица времени, равная одним суткам (три дня). Год – единица времени, равная 365 дням.

4. Эта пословица означает то, что настоящая дружба проверяется временем. Не стоит доверять малознакомому человеку. Чтобы отношения с человеком стали доверительными и дружескими, необходимо время.

5. Пословица употреблена в прямом смысле.

6. Бывают ситуации, когда два незнакомых человека случайно встречаются, так как их связывает какое-то общее дело. Благодаря этому люди сближаются, начинают общаться, находят общие интересы и становятся друзьями.

Три дня молот, а в полтора съел; у семи нянек дитя без пригляду; думу трижды вокруг головы оберни, да раз выскажи; для бешеной собаки семь вёрст не крюк; мастер один, а подносчиков десять.

Задание 2. Прочитать пословицы. Объяснить их смысл. Списывать, вставляя пропущенные буквы.

1) *Первый блин, да ком...м.*

2) *Двое паш...т, семеро ло...ками маш...т.*

- 3) *Семь ра... отмерь – один ра... отре... .*
- 4) *Двое дерут...ся – третий не мешай.*
- 5) *Один дурак п...терых умных по(с/сс)ор...т .*

Задание 3. Прочитать пословицы, объяснить их смысл. Найти и подчеркнуть орфограммы, затем разделить пословицы по группам и заполнить таблицу. Подобрать проверочные слова (если это возможно).

С милым годок покажется за часок; одна думка, одно и сердце; два медведя в одной берлоге не улягутся; на седьмом небе от счастья; конь о четырёх ногах, да спотыкается; беда не ходит одна; одним камнем двух собак разогнал; от горшка два вершка; у ленивого семь праздников в неделю.

Безударная проверяемая гласная в корне	Безударная непроверяемая гласная в корне	Непроизносимая согласная в корне

Задание 4. Прочитать пословицы, объяснить их смысл. Списывать, расставляя недостающие знаки препинания. Подчеркнуть грамматические основы и определить тип односоставных предложений.

- 1) *Одной рукой жни другою сей!*
- 2) *Не имей сто рублей а имей сто друзей.*
- 3) *Одним глазом спи а другим стереги.*
- 4) *Двух зайцев гонять ни одного не поймать.*
- 5) *Век живи век учись.*

Задание 5. Прочитать пословицы, объяснить их смысл. Продолжить ряд пословиц, подобрав к ним похожие по значению.

- 1) *Одна рука узла не вяжет; одна пчела немного мёду натаскает; один ум хорошо, а два лучше; ...*
- 2) *Две кошки в мешке дружбы не заведут; две бараньи головы в один котёл не лезут (что-нибудь да торчит); двум ипагам в одних ножнах не ужиться; ...*
- 3) *Один рубит, семеро в кулаки трубят; один с сошкой, а трое с ложкой; один проторил тропу, а все ходят; ...*

Задание 6. С помощью словаря определить, что символизируют числа в перечисленных пословицах и фразеологизмах:

Один кинул – не докинул; другой кинул – перекинул; третий кинул – не попал; двух смертей не бывает, а одной не миновать; знаю, как свои пять пальцев; начать с нуля; на своих двоих; наврать с три короба.

Задание 7. В сборнике пословиц и поговорок В.И. Даля и в словаре фразеологизмов найти пословицы, поговорки и фразеологизмы (привести по три примера), в которых указывается на значение количества, и объяснить, какими частями речи данное количественное значение реализуется.

Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся является неотъемлемой частью образовательного процесса. Паремии и фразеологизмы с компонентом числительным являются подходящим материалом для этого, поскольку, во-первых, указывают на категорию количества, которая является результатом познания внешних свойств мира человеком, а значит отражает народ-

ное мировидение через призму числа, во-вторых, включают информацию о символическом значении числа, в-третьих, содержат культурно-обусловленное и национально-специфическое на уровне языка. Всё это позволяет говорить о том, что паремии и фразеологизмы являются «проводником» культурной информации о жизни народа.

Кроме того пословицы, поговорки и фразеологизмы не только способствуют формированию лингвокультурологической компетенции школьника, но и обладают лингводидактическим потенциалом для развития речи. Употребление малых жанров фольклора делает ее богатой, яркой и выразительной, поэтому важно приобщать школьников к употреблению пословиц и поговорок при построении устной речи.

Список источников

1. Гаврилова Е.Г. Отражение национального мироощущения в паремиях с компонентом-числительным два // Инновации. Интеллект. Культура: материалы XXII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Тобольск, 2015. С. 178–180.
2. Кошечкина Е.С. Содержание и структура лингвокультурологической компетенции в понимании отечественных и зарубежных исследователей // Интеграция наук. 2018. № 8 (23). С. 485–489.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие. М., 2001. 183 с.
4. Шилова Г. Возможности использования пословиц в учебной и внеурочной деятельности по русскому языку в начальной школе // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: сб. материалов межрегион. конф. Рязань, 2015. С. 410–415.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа. URL: <https://gufo.me/dict/dal> (дата обращения: 29.03.2024).
6. Никитина Т.Г. Лингвокультурологический комментарий в словаре пословиц // Филологические науки. Лингвистика. 2015. № 4. С. 132–138.
7. Матвеев В.Э. Лингвокультурологическое комментирование текста русской народной сказки в иностранной аудитории студентов-филологов // Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. № 1. С. 64–69.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. URL: <http://www.ozhegov.org/> (дата обращения: 29.03.2024).

**Регулятивные возможности топонимов в лирике
О.Э. Мандельштама периода 1930-х гг.**

Regulatory possibilities of toponyms in Mandelstam's lyrics of the 1930s

Екатерина Евгеньевна Сафонова

Ekaterina Evgenyevna Safonova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет Томск, Россия,

stilistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Представлено определение терминов «топонимы», «регулятивность», «регулятивная функция». В поэтических текстах О.Э. Мандельштама выявлены и систематизированы топонимы. На конкретных примерах рассмотрены регулятивные возможности топонимов, проведен их анализ.

Ключевые слова: топоним, регулятивность, регулятивная функция, регулятивный потенциал, лирика О.Э. Мандельштама

Key words: toponym, regularity, regulatory function, regulatory potential, lyrics

Отличительными чертами поэзии О.Э. Мандельштама является многозначность и глубина образа. Индивидуально-авторское видение мира автора дает новую трактовку известным понятиям. По-своему поэт смотрит и на использование топонимических лексем. Топонимы служат инструментом для создания особого художественного пространства, делая его ярче, достовернее, пронзительнее. С их помощью Мандельштам стремится осветить мировую историю и культуру.

В творчестве поэта находит отражение принцип историзма. Мандельштам размышляет о закономерностях времени и судьбы и своем месте в многовековой истории человечества. Последние годы его жизни связаны с пребыванием в ссылке, драматические события которых воплощены в творчестве. Многочисленные употребления топографических обозначений не случайны. В поэзии 1930-х гг. возникает образ России во всем ее неохватном просторе: города, пейзажи гор и рек, панорамы улиц. Здесь и суровый, но родной сердцу Мандельштама Ленинград – Петербург, и враждебный Воронеж, ставший местом заключения поэта...

Актуальность данной работы обусловлена рассмотрением поэтического текста как одной из форм коммуникации автора и читателя на материале лирики выдающегося поэта серебряного века О.Э. Мандельштама. Выявление потенциала воздействия топонимов особенно интересно в поздний, наиболее трагический период в творчестве поэта, так как позволяет ближе познакомиться с авторским видением окружающего мира и своего места в нем.

Объектом настоящего исследования выступают топонимы в лирике О.Э. Мандельштама периода 1930-х г.

Предмет – регулятивные функции поэтического текста автора.

Цель: анализ регулятивных функций топонимов в творчестве О.Э. Мандельштама на материале стихотворений 1930-х г.

Задачи: 1) выявление топонимов; 2) систематизация топонимов; 3) выявление регулятивных функций топонимов в стихотворениях поздней лирики О.Э. Мандельштама; 4) определение потенциала воздействия топонимов.

Данное исследование направлено на анализ регулятивных возможностей топонимов в лирике О.Э. Мандельштама. Н.С. Болотнова так определяет регулятивность: «...системное качество текста, отражающее его способность, воздействуя на читателя, направлять его интерпретационную деятельность» [1, с. 34]. Регулятивная функция выражается в «целенаправленном, пусть и удаленном во времени и пространстве, воздействии на читателя» [2, с. 87]. Таким образом, отмечается, что автор управляет способностью адресата к восприятию созданного им поэтического текста.

Одним из важных средств воздействия на читателя являются топонимы. Согласно словарю С.И. Ожегова, под топонимами понимается собственное название отдельного географического места [3]. В лингвистике топонимы рассматриваются как имена собственные. С их помощью представляется возможным проследить исторические изменения, возникшие в языке по мере его развития. Для исследования регулятивного потенциала топонимы необходимо изучать не столько с позиции их географической и исторической отнесенности, сколько в качестве средства художественной выразительности. Так как в интерпретации художественного текста, а особенно в лирике, значимую роль играет субъективный взгляд, то и строго определенная семантика топонимов обретает образность, многозначность, широкую ассоциативность. При этом топоним, подобно тропу, может наделяться иносказательностью, что позволяет читателю приобщиться к описанной в тексте художественной действительности.

Как регулятивные средства топонимы позволяют создать необходимый культурный и исторический контекст, изобразить широкую панораму мест и событий, усилить эмоциональную вовлеченность адресата. Регулятивные функции топонимов определяются семантикой, закладываемой автором, и индивидуальными особенностями употребления в системе текста.

В поэзии О.Э. Мандельштама исследование топонимов представляет большой интерес. Это обусловлено как фактами из жизни поэта, так и общей тенденцией к напряженности, надрывности, многозначности в его лирике. Для анализа регулятивных возможностей топонимов будет рассмотрен ряд поэтических текстов, созданных в период 1930–1937 гг.: «Ленинград» (1930), «Пусти, отдай меня Воронеж...» (1935), «Стихи о неизвестном солдате» (1937), «Рим» (1937) [4]. Многие из них относятся к циклу «Воронежские тетради».

В данных текстах были выделены топонимы, принадлежащие к классу ойконимов (названия любых населенных пунктов): Ленинград, Петербург, Воронеж, Ватерлоо, Лейпциг, Рим).

Рассмотрим регулятивные функции топонимов в лирике поэта. В стихотворении «Ленинград» (1930) топоним помещается автором в заглавие и занимает

сильную позицию в тексте. Образ Ленинграда является центральным. Более того, Мандельштам вводит второй топоним для обозначения города – Петербург. Тем не менее это разные места, противопоставленные друг другу. Санкт-Петербург – город детства лирического героя,

*«Я вернулся в мой город, знакомый до слез,
До прожилок, до детских припухлых желез»,*

тогда как Ленинград, переименованный большевиками, относящийся уже не к Российской империи, а к Советской России, враждебен ему. Здесь он слышит «мертвецов голоса» и ожидает ареста. Посредством топонима «Петербург» создается образ тоски по детству, тому, что некогда было любимым и знакомо, но теперь навсегда утеряно. Поэт дважды обращается к Петербургу. Его мольба (*Петербург! я еще не хочу умирать!*) направлена не к Ленинграду, но к городу, где он родился и вырос. Топоним «Ленинград», напротив, используется, чтобы передать чувство страха, тревоги и отвращения:

*«Ты вернулся сюда, – так глотай же скорей
Рыбий жир ленинградских речных фонарей».*

С ним связан ключевой образ стихотворения – образ несвободы. Ленинград – город-тюрьма, угрожающий лирическому герою:

*«И всю ночь напролет жду гостей дорогих,
Шевеля кандалами цепочек дверных».*

Топоним появляется в названии, повторяется в первой строке и звучит рефреном во всем тексте другого стихотворения «Пусти меня, отдай меня, Воронеж». Это связано с драматическим значением города в жизни автора. За написание эпиграммы, высмеивающей Сталина, Мандельштам был отправлен в ссылку в Воронеж, где, вопреки голоду и нищете, все равно продолжал творить.

Как и в стихотворении «Ленинград», в образе города воплощаются негативные эмоции: страх, гнев, отчаяние. Эмоциональный эффект усиливает выбор языковых средств. Со словом «Воронеж» созвучны лексемы «уронишь», «проворонишь», «выронишь», «вернешь», сочетание «ворон» и «нож». В данном поэтическом тексте они имеют семантику борьбы – лирический герой сопротивляется гнету пленившего его города. Довлеющая над человеком сила города выражается и в том, что в тексте преобладают глаголы. Средством выражения тревожной атмосферы является и фонетический состав слова «Воронеж». Автор использует аллитерацию звука «р», чтобы подчеркнуть отчаянную борьбу, которую ведет пленник. Шипящие «ж» и «ш» указывают на шепот, шипение: гнев лирического героя тихий, почти бессильный. Данное стихотворение является ярким примером максимально полного использования регулятивного потенциала топонима. В нем выражен не только актуальный для поэта исторический контекст, но и ключ к интерпретации поэтического текста посредством создаваемого вокруг топонима окружения и его звукового состава.

Обратимся к анализу топонимов в другом стихотворении. Важные для раскрытия смыслового потенциала топонимы – Лейпциг, Ватерлоо – вводятся О.Э. Мандельштамом в стихотворении «Стихи о неизвестном солдате».

*«Весть летит светопыльной обновой:
– Я не Лейпциг, я не Ватерлоо».*

Они наводят на воспоминание о Наполеоновских войнах. Сражение под Лейпцигом, иначе называемое Битвой народов, являлось крупнейшим военным столкновением в мировой истории до Первой мировой войны. Ватерлоо – место последней и решающей битвы Наполеона Бонапарта. Через топонимические наименования городов автор обращает взгляд на войны прошлого, пророча в будущем битвы куда более страшные и масштабные, сравнимые с концом света.

*«Я не битва народов – я новое –
От меня будет свету светло...».*

М.Л. Гаспаров в связи с этим замечает: «Поэт как будто напоминает себе: гекатомбы будущего – не новость в истории, такие же громоздились и в прошлом» [5, с. 26]. Таким образом, поднимается тема нескончаемости войн, преследующих человечество на протяжении всего существования. Это контекстуально сопоставимо и с современными Мандельштаму событиями – Первой мировой войной, Октябрьской революцией 1917 г., Гражданской войной, сталинскими репрессиями. Человек – лишь «неизвестный солдат» посреди неугасающей кровавой бойни, которой нет конца.

В стихотворении «Рим» топоним снова находится в сильной позиции текста: это и название произведения, и его центральный образ. Обращаясь к Риму, Мандельштам изображает судьбу всего мира на пороге крупнейшей из войн XX в. Стихотворение написано в 1937 г., когда в Европе происходило распространение фашистской идеологии. Важно отметить, что в мировоззрении поэта Рим имел особое значение. Он представлял собой священное место, мерило нравственных ценностей, культурный идеал. Рим для Мандельштама не просто город, а «целая Вселенная, мир, природа, человек» [6, с. 173] («медленный Рим-человек»).

Тем сильнее его негодование при виде того, как древний город поглощает фашизм, превращая его в «убийства питомник». В образе могучего Рима, при этом «любящего сильным поддакивать», он обличает всеобщее непротивление тиранам, отсутствие борьбы с гнетом – здесь речь может идти и о собственно Бенито Муссолини, и Гитлере, и Сталине.

*«Мощь свободная и мера львиная
В усыплении и в рабстве молчит».*

Усиливая масштабность происходящего, Мандельштам сравнивает происходящее с драматическим прошлым Римской империи:

*«Ямы Форума заново вырыты
И открыты ворота для Ирода».*

Царь Ирод был известен своей жестокостью и беспощадностью, и автор предрекает, что в скором времени мир ожидает возвращение безжалостности и беззакония, и народ сам позволил это, допустив к власти тиранов.

*«И над Римом диктатора-выродка
Подбородок тяжелый висит».*

В данном поэтическом тексте через топонимическое обозначение автор передает читателю исторический и культурный контекст, а также личное отношение к современной ему эпохе и ее порядкам.

Топонимы активно воздействуют на интерпретационную деятельность читателя. В сложной системе образов О.Э. Мандельштама они часто являются ключом к пониманию смысла стихотворения, поднимаемых в нем тем и проблем. Выбор топонимических обозначений позволяет судить о приверженности автора мировой культуре и истории. Они создают необходимую эмоциональную тональность поэтического текста, выполняя экспрессивную функцию. С их помощью автор дает оценку тех или иных событий, в них выражается критика, жалоба, призыв. Кроме того, топонимы, использованные как средство художественной выразительности, помогают проникнуть в индивидуальное авторское мировидение, внутренние переживания автора, составляющие тонкую, но невероятно значимую связь между поэтом и читателем.

Список источников

1. Болотнова Н.С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 3 (105). С. 34–40.
2. Курбакова С.Н., Васильева С.Н. Регулятивная функция художественного текста // Известия ВГПУ. 2020. № 5 (148). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulyativnaya-funktsiya-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 01.04.2024).
3. Толковый словарь русского языка. М., 2000. 940 с.
4. Мандельштам О.Э. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. М., 2017. 1182 с.
5. Гаспаров М. Л.О. Мандельштам. Гражданская лирика 1937 года. М., 1996. 128 с.
6. Видюченко С.И. Итальянские мотивы в русской лирике начала XX века // Вестник БГУ. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/italyanskie-motivy-v-russkoy-lirike-nachala-xx-veka> (дата обращения: 01.04.2024).

Окказиональные слова в романе Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают»: функциональный и прагматический аспект

Occasional words in the novel by J. Rowling's "Fantastic Beasts and Where They Live": a functional and pragmatic aspect

Ангелина Вадимовна Синельникова

Angelina Vadimovna Sinelnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Представлен анализ видов окказиональных слов, отобранных приемом сплошной выборки из романа Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают», а также функций окказионализмов. Описаны результаты лингвистического эксперимента и особенности восприятия окказиональной лексики носителями русского языка.

Ключевые слова: окказионализмы, номинативная функция, лексический окказионализм, лингвистический эксперимент

Key words: occasionalisms, nominative function, lexical occasionalism, linguistic experiment

В романе «Фантастические твари и где они обитают» Дж. Роулинг, автор всемирно известной серии книг о Гарри Поттере, представляет нам новый мир волшебства и приключений. Однако кроме захватывающего сюжета и уникальных персонажей эта книга привлекает читателя и особым, отличающим манеру Дж. Роулинг языком, а именно окказиональными словами.

Объектом исследования являются окказиональные слова в романе Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают». Предмет исследования составляют структурно-семантические и функциональные особенности окказионализмов, а также их прагматический потенциал.

Цель статьи – проанализировать окказионализмы в романе Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают» с учетом их функционального и прагматического аспекта.

Окказиональное (слово, значение, словосочетание, звуко сочетание, синтаксическое образование) – «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [1, с. 284].

Структуру окказионального слова представляется возможным описать посредством выделения его типологии. Н.Г. Бабенко приводит следующую класси-

фикацию окказионализмов: 1) фонетические окказионализмы; 2) лексические окказионализмы; 3) грамматические (морфологические) окказионализмы; 4) семантические окказионализмы; 5) окказиональные (необычные) сочетания слов; 6) фразеологические окказионализмы; 7) графические окказионализмы.

Типология окказионализмов в романе Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают» была составлена по переводу М. Спивак.

1. Фонетические окказионализмы: *рюхль* (существо обладает прекрасным чутьем на подозрительных людей, корень слова по форме напоминает корень «нюх»); *акрамантула* (транскрипция английского слова *acromantula*). Фонетических окказионализмов в романе 30.

2. К лексическим можно отнести следующие окказионализмы: *лунтеленек* (образовано сложением слов «лунный», «теленек»); *венгерский хвосторог* (дракон с длинным хвостом и рогами); *драконконтроль* (контроль за драконами), *сносорог* (с помощью приставки «с» и корня «носорог»). Лексических окказионализмов в романе было найдено 55.

3. Графические окказионализмы: *Гооол!дун* (всего один окказионализм).

4. К семантическим окказионализмам относятся: *недоступные земли* (земли, которые невозможно нанести на карту). Всего семантических окказионализмов в романе было найдено два.

5. Окказиональные сочетания слов: *прозрачаровательные чары*, накладываются, чтобы «тварь не увидели муглы» [2, с. 111]. В семантику окказионального словосочетания входит прилагательное *прозрачный* в значении «пропускающий свет; такой, сквозь который можно видеть». В контексте романа «прозрачаровательный» означает скрытый от глаз, незаметный; *кружмая мука* позволяет волшебнику перемещаться из одного места в другое по дымоходу. Отмечено восемь окказиональных сочетаний слов.

6. Фразеологических сочетаний и грамматических окказионализмов в романе не найдено.

Проанализировав используемые в тексте окказионализмы, мы можем заключить, что лексических окказионализмов представлено наибольшее количество. Это указывает на то, что при образовании новых слов переводчик часто использовал словосложение, а также словообразовательные средства, типичные для русского языка, с целью выражения значения слова.

Фонетические окказионализмы встречаются в романе часто. Это можно объяснить тем, что если к окказионализму невозможно подобрать русский эквивалент для передачи смысла, переводчик прибегает к транскрибированию английских окказиональных слов.

Следует отметить, что семантические и графические окказионализмы, а также окказиональные сочетания слов практически не используются (в целом было зафиксировано 11,5% от общего количества окказиональной лексики), из этого делаем вывод, что окказиональные слова, сконструированные с учетом преобразования семантики исходных узуальных языковых единиц, в романе являются непродуктивными, на наш взгляд, в связи с невысокой степенью лингвокреативности автора перевода.

Функции окказионализмов соотносятся с функциями лексических единиц и языка в целом. Наиболее частотными являются экспрессивная, игровая, стилистическая и компрессивная функции. А.В. Спиридонов также выделяет номинативную функцию окказиональных слов. Однако несмотря на ее базовый характер, она вызывает сомнения у многих исследователей. Такую точку зрения разделяют С.В. Ильясова, Р.Ю. Намитокова, А.Г. Лыков. Так, А.Г. Лыков говорит о номинативной факультативности (необязательности) как признаке, указывающем на характер номинации окказионального слова в отличие от номинации канонического слова, так как за таким словом в языковой классификации неязыкового мира действительности с обязательностью не закреплён ни один из ее «кусочков» [3, с. 25].

Другие исследователи, такие как и А.В. Спиридонов, Н.А. Николина, И.С. Улуханов, полагают, что окказионализмы в полной мере способны выполнять номинативную функцию.

Мы принимаем точку зрения А.В. Спиридонова и выделяем номинативную функцию для окказиональных слов [4].

Анализ окказиональных слов с точки зрения их функциональности показал, что в романе Дж. Роулинг индивидуально-авторские слова выполняют номинативную функцию наряду с эмоционально-экспрессивной, компрессивной, магической, а также функцией языковой игры или используются только для номинации нового предмета действительности. Следовательно, 43% окказионализмов в романе Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают» можно охарактеризовать как полифункциональные, 57% – как выполняющие только номинативную функцию, что, по нашему мнению, соотносится с жанром анализируемого произведения.

Рассмотрим окказионализмы, которые помимо номинативной других функций не выполняют: *Гроган Пэнпэм* – имя волшебника, *акрамантула* – гигантский восьмиглазый паук. Только номинативную функцию выполняют 55 окказионализмов.

Окказионализмов, которые наряду с номинативной выполняют еще компрессивную функцию, было отмечено 11. Приведем несколько примеров: *змееуст* заменяет сочетание «человек, разговаривающий со змеями», *магозоология* – зоология о магических существах.

Функцию языковой игры выполняют следующие окказионализмы: *Безотрад* – «остров у северной оконечности Шотландии», «сделан недоступным» [2, с. 68]; *дирикол* – «муглы прекрасно знали о существовании дириколов, которых называли “додо”» [2, с. 50]. Всего таких окказионализмов было выявлено 16.

Магическую функцию выполняют всего пять слов. Приведем пример: *кружаная мука* – слово «мука» само по себе окказионализмом не является, но в данном словосочетании приобретает новый смысл и выполняет магическую функцию.

Эмоционально-экспрессивную функцию в романе выполняют 10 окказионализмов: *паразёнок*, где суффикс –ёнок имеет уменьшительно-ласкательный оттенок.

Таким образом, номинативная функция является основополагающей для окказионализмов в романе «Фантастические твари и где они обитают». Это мо-

жет быть обусловлено тем, что имена и многие названия тварей создаются автором с целью дать новое наименование человеку или предмету из магического мира. Тогда как с помощью окказионализмов, выполняющих магическую функцию и функцию языковой игры, автор погружает читателя в мир волшебной 114ействительности, переплетая его с реальным миром.

Нами был проведен лингвистический эксперимент с целью установить, осознают ли носители русского языка семантику и функции окказиональной лексики в романе Дж. Роулинг и оказывает ли подобная лексика в тексте художественного произведения прагматический эффект на читателя. В опросе приняли участие 24 информанта, обучающиеся в ТГПУ и ТГУ.

Составленный вариант анкеты, включающий девять вопросов, имел цель определить, смогут ли информанты распознать окказиональную лексику в предложенном им контексте (вопросы № 1, 7, 8).

В первом задании было представлено два окказионализма: *колдовской огонь* и *кружсаная мука*. Оба окказионализма не выделил ни один из информантов. Однако отдельно выделялся окказионализм *кружсаная мука* (75%), а также реже *колдовской огонь* (12,5%). Можно сделать вывод, что словосочетание *колдовской огонь* не распознается как окказиональное большинством информантов. Также были и те, кто не смог обнаружить окказиональную лексику в контексте (12,5%).

В седьмом вопросе было представлено два окказионализма (*драконконтроль*, *Саламандер*), которые были верно выделены только 4,17% информантов. Лексема *драконконтроль* не составила трудности для большинства участников (87,5%).

На восьмое задание было получено наибольшее количество правильных ответов (83,33%). Таким образом, можно заключить, что окказионализм *скуечина* легко распознается большинством опрошенных.

Второй, третий, четвертый, пятый и седьмой вопросы были направлены на определение семантики авторской лексики информантами.

Окказионализм *нюхль* не вызвал у информантов затруднений, многие легко распознавали семантику, связанную со словом *нюх/нюхать* (66,67%), однако не все участники ассоциировали данный окказионализм с животным: были также предложены такие варианты: «частный детектив (он возможно что-то “вынюхивает” и ищет)», «какой-нибудь синоним к слову “запах”», «первая ассоциация с “нюхать”, -ль похоже на окончание с негативной окраской». Кроме того, некоторые информанты оказались знакомы с серией книг о Гарри Поттере (12,5%) и дали описание этого зверька: «нюхль – черное пушистое животное. Имеет длинный вытянутый нос. Знаю о нем из вселенной Гарри Поттера».

С окказионализмом *сногишибатель* у участников возникли некоторые трудности: половина информантов указали на ассоциацию с прилагательным *сногишибательный* в переносном значении ‘вызывающий изумление, удивление; поразительный, потрясающий’ (50%). Оставшиеся информанты более верно истолковали семантику окказионализма, обращаясь к прямому значению: ‘что-то/кто-то,

сбивающий с ног', 'некто, кто сшибает с ног Мужской род, а следовательно это некто сногшибатель, с ног сшибает'.

Со словосочетанием *бригада амнезиаторов* большинство информантов также справились успешно, проводя ассоциации со словом *амнезия*, однако некоторые из испытуемых сделали предположение, что окказионализм связан с медицинской деятельностью: «группа, скорее всего, медицинского направления, которая накладывает амнезию», «бригада, которая делает амнезию (из за слова амнезиаторов), либо же врачи, что следят за сном пациента во время операции». Но были и те, кто не смог истолковать значение слова или истолковал его неверно (20,83%).

В пятом вопросе был предложен окказионализм *калейдотласт*. Большинство участников осознавали семантику слова *калейдоскоп*, но также многие посчитали, что речь идет о неодушевленном объекте (37,5%): «возможно, комната с меняющимся пространством, или устройство, которое его изменяет», «нестабильная или непредсказуемая ситуация», «слово основано на “калейдоскопе”, про окончание трудно сказать». Но были информанты, верно предположившие, что это некое животное, связанное с калейдоскопической окраской (20,83%). Остальные затруднились ответить. Кроме того нетипичный для русского языка суффикс вызывал сложности для понимания значения слова информантами, по словам некоторых участников эксперимента, суффикс придавал слову эмоционально-экспрессивную окраску: «-тласт звучит как что-то плохое».

Значение последнего окказионализма *магозоология* информанты абсолютно верно охарактеризовали (70,83%) как «науку, изучающую магических животных». Оставшиеся информанты истолковали значение таким образом: «наука о магии» либо изучение конкретного вида животных, «учение о магии», «наука о единорогах».

В последнем вопросе анкеты участникам предлагалось расположить окказионализмы от наиболее понятного к наименее понятному. В результате можно сделать вывод, что наиболее понятными, учитывая прозрачную внутреннюю форму этих лексем, стали окказионализмы *змееуст* (45,83%) и *огнекраб* (33,33%), так как их чаще всего располагали в начале списка. Окказионализмы *погребин* и *русалиды*, напротив, чаще располагали в конце списка, что можно объяснить трудностью установления производящих слов и отсутствием контекста.

Проанализировав результаты лингвистического эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. Носители языка могут правильно истолковать окказионализмы, представленные в текстах детской фантастики, если могут подобрать производящее слово, однако если слово образовано с помощью нерегулярных аффиксов, как окказионализм *калейдотласт*, то его значение может быть понято неверно.

2. Без контекста понять значение авторского новообразования сложнее, чем при его наличии.

3. Окказиональные слова обладают эмоциональным воздействием на языковое сознание читателя и отличаются экспрессивностью.

Окказиональные слова, используемые в романе Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают», играют важную функциональную и прагматическую роль. Во-первых, такие слова используются автором романа для создания атмосферы магического мира. Они вносят неповторимый колорит и элементы фантастики в повествование, организуя пространство волшебного мира.

Во-вторых, окказиональные слова используются в качестве терминологии, указывая на особенности этого мира и его обитателей. Они помогают читателю понять, какие существа населяют эту вселенную и какие имеются у них характеристики. Это создает уникальность и оригинальность мира Дж. Роулинг, делая его более привлекательным для читателя.

В-третьих, окказиональные слова используются автором в прагматическом аспекте: они позволяют автору выразить определенные идеи, создать определенное настроение и воздействовать на эмоции читателя.

Таким образом, окказиональные слова в романе «Фантастические твари и где они обитают» отличаются функциональной и прагматической составляющей, создавая атмосферу фантастического мира, определяя его особенности и внося в повествование определенные идеи и эмоции. Они делают роман уникальным и привлекательным для читателя.

Список источников

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. М., 1969. 598 с.
2. Роулинг Дж К. Фантастические твари и где они обитают / Пер. с англ. М. Спивак. М., 2016. 128 с.
3. Лыков А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). М., 1976. 119 с.
4. Спиридонов А.В. Номинативная функция окказионализмов в произведениях Василия Аксёнова // Общество на рубеже эпох: современность через призму социальных и гуманитарных наук: материалы заочной Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (25–30 декабря 2012 г., Пермь): в 4 ч. Пермь, 2013. С. 113–118.

**Коммуникативный портрет современного студента-филолога
(по данным опроса)**

**Communicative portrait of a modern philology student
(according to survey data)**

Анастасия Максимовна Соловьева

Anastasia Maksimovna Soloveva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

stylistica@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрены теоретические вопросы, связанные с соотношением понятий «коммуникативный портрет», «речевое поведение», «языковая личность». Выявлена специфика некоторых особенностей речевой коммуникации современных студентов-филологов. Это позволило представить их типовой коммуникативный портрет.

Ключевые слова: коммуникативный портрет, речевое поведение, языковая личность, современные студенты-филологи, анкетирование

Key words: communicative portrait, speech behavior, linguistic personality, modern philology students, questioning

В наше время, когда информационные технологии становятся все более важными в повседневной жизни, исследование коммуникативных навыков и способностей студентов-филологов является актуальной и востребованной задачей. Это связано в целом с антропоцентризмом современной лингвистики и актуальностью изучения разных типов языковых личностей в разных сферах общения, особенно в медиакоммуникации [1, 2].

Объектом исследования являются языковые средства разных уровней в речевом поведении современного студента-филолога. Предмет изучения – функционально-прагматическая характеристика языковых средств в коммуникации современного студента-филолога.

Цель работы состоит в выявлении специфики типовых особенностей языковых средств разных уровней в речевом поведении современных студентов-филологов.

В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие задачи:

- 1) разработать вопросы для анкетирования;
- 2) рассмотреть определения и соотношение понятий *коммуникативный портрет, речевое поведение, языковая личность*;
- 3) изучить работы, посвященные исследованию понятия речевого портрета в лингвистике, сформулировать место представленного исследования среди других научных работ;

4) проанализировать ответы современных студентов-филологов и выявить некоторые особенности и закономерности в их речевой коммуникации для моделирования типового коммуникативного портрета.

Материалом для исследования послужили наблюдения над устной речью и результаты анкетирования современных студентов-филологов.

Актуальность исследования связана с недостаточной изученностью коммуникативного портрета современного студента-филолога, хотя интерес к личности студента у исследователей имеется [3].

Под коммуникативным портретом нами понимается комплексная характеристика коммуникативного поведения человека, которая включает в себя его умение слушать, говорить, писать и читать, а также понимать контекст и использовать средства вербальной и невербальной коммуникации.

Описание коммуникативного портрета строится на основе анализа используемых студентами-филологами языковых средств и типовых речевых особенностей. Под речевым портретом Г.Г. Матвеева понимает «набор языковых предпочтений коммуниканта в определенных обстоятельствах, используемых с целью актуализации конкретных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [4, с. 87]. Важно отметить, что речевой портрет отражает речевое поведение личности, «автоматизирующееся в случае имеющей место повторно ситуации общения» [4, с. 87]. В.И. Карасик дает такое определение речевому поведению: «осознанная и неосознанная система коммуникативных поступков, которая, в свою очередь, раскрывает образ жизни и характер человека» [5, с. 67].

Итак, каков коммуникативный портрет современного студента-филолога? Это портрет молодого человека, который обладает высоким уровнем языковой компетенции, разбирается в структуре языка, семантике и лексике. В своей работе студенты-филологи используют разнообразные стратегии коммуникации, языковые средства и техники для понимания и эффективного общения.

Современный студент-филолог также сталкивается с особыми коммуникативными вызовами. Век цифровых технологий предоставляет большое количество информации, но в то же время усложняет коммуникацию. Студенты не только должны уметь эффективно писать и говорить, но и разбираться в различных форматах и каналах коммуникации, таких как электронная почта, социальные сети, мессенджеры, блоги и т.д. Они должны быть готовы к адаптации применительно к разным коммуникативным ситуациям и использовать соответствующие языковые регистры. Поэтому успешный современный студент-филолог должен развивать не только языковую компетенцию, но и общие коммуникативные умения. Он должен обладать способностью критически анализировать и интерпретировать тексты, работать с информацией из различных источников, выстраивать аргументацию, обнаруживать и исправлять языковые ошибки и неточности. Современный студент-филолог должен быть гибким в своем мышлении и уметь адаптироваться к различным стилям и жанрам коммуникации.

Чтобы составить представление о коммуникативном портрете современного студента-филолога, нами было проведено онлайн-анкетирование среди студен-

тов-филологов Томского государственного педагогического университета. В опросе участвовали 28 студентов-филологов 1–3-х курсов.

Первый вопрос включал определение *коммуникативных, профессиональных и других ролей* респондентов. 100% опрошенных отметили социальную роль студента. Большинство опрошенных (60%) указали также семейные роли сестер/братьев, дочерей/сыновей, 30% подчеркнули профессиональную роль работающих студентов, 10% отметили ситуативную роль девушки (возлюбленной).

Следующий вопрос был посвящен *фактору адресата* в процессе коммуникации: предлагалось отметить, с кем чаще всего общаются респонденты, и существует ли разница в диалоге с разными людьми. Выяснилось, что чаще всего студенты общаются с друзьями, родителями, преподавателями. Отвечая на вопрос, существует ли разница в общении с разными адресатами, студенты единогласно ответили: «Да, существует». Приведем пример ответа: *«Разница между способами общения колоссальная в зависимости от адресата и внешних условий (помещение, обстановка, присутствие окружающих людей). Например, с друзьями наедине я могу быть громкой, использовать социально неодобряемую лексику или сленг, также у меня есть привычка переходить на иностранный язык, когда мы говорим, например, о чувствах. Ничего из вышеперечисленного я определенно не позволю себе с ними же в общественном месте. С семьей речь более сдержанна, с преподавателями и вовсе приобретает форму делового и научного стилей. Я не буду использовать специальные термины нигде, кроме учебного заведения, так же, как и сленг в общении с преподавателями».*

Далее было предложено ответить на вопрос о предпочитаемых коммуникационных средствах и каналах общения. Полученные результаты показали, что 70% студентов используют мессенджеры для связи, в то время как 20% предпочитают устное общение. Небольшая часть студентов (10%) предпочитает электронную почту или телефонные звонки. Эти результаты говорят о том, что в эпоху цифровых коммуникаций филологи также ориентируются на современные технологии.

Другой интересный вопрос был связан с предпочтениями и навыками в сфере устной коммуникации. Ответы показали, что 45% студентов-филологов принимают участие в конференциях. Как минимум активно участвуют в дискуссиях на занятиях, 30% предпочитают работу в команде, а 25% указали на предпочтение работы в одиночку. Это свидетельствует о том, что студенты-филологи в целом имеют хорошие коммуникативные навыки и готовы работать как в группе, так и самостоятельно.

Отвечая на вопрос «Какие слова вы чаще всего используете в речи? Укажите используемые вами формы приветствия, прощания, благодарности и т.д.», респонденты в 70% случаев отметили общеупотребительные слова: *здравствуйте, пока, до встречи, привет, спасибо, благодарю, пожалуйста*. 30% перечислили слова: *дос, сап, пок, спс, мерси, тина, нифига, кринж, вот, божечки кошечки, ас болсын, рахмет, привет-привет, приветики, сладенько, приятненько, вкусненько, плюс вайб, горяча, спасибог*. Эти данные позволяют судить о том, что в совре-

менных условиях треть участвующих в опросе студентов-филологов употребляет сниженную лексику, и это может оказать влияние на сферу коммуникации.

Относительно предпочтений в письменной коммуникации результаты опроса показали, что 75% студентов-филологов предпочитают социальные сети и мессенджеры для обмена информацией; 25% студентов обычно общаются с помощью электронных писем и записок. Эти результаты еще раз подтверждают особую роль цифровых коммуникаций в современном обществе и профессиональной деятельности филологов.

На вопрос «Всегда ли при общении вы придерживаетесь коммуникативных норм (уместность, чистота, точность, логичность и т.д.)? Если нет, при каких обстоятельствах вы нарушаете эти нормы?» 80% респондентов отметили, что в общении с преподавателями и родителями придерживаются коммуникативных норм, но с друзьями *«бывают рофлы-рофлячки (абсолютно нелогичное поведение с целью улыбнуть, рассмешить и прочее)»*; 20% нарушают коммуникативные нормы, когда нет времени или настроения.

Составляя опрос, мы не могли не затронуть тему студенческого жаргона, поэтому следующий вопрос звучал так: «Известно, что существует студенческий жаргон, есть ли какой-то особый филологический жаргон в общении студентов-филологов? Если да, приведите примеры». Судя по результатам, 100% опрашиваемых студентов используют в речи жаргонизмы, среди которых отмечены сокращения специальных названий изучаемых дисциплин: *Заруба* или *зарубежка* – зарубежная литература, *Литвед* – литературоведение, *Руслит* – русская литература, *ДЛ* – детская литература и др.

Среди предложенных вопросов был и о влиянии обучения в университете на речевое поведение студентов-филологов. Анализируя результаты, мы выбрали те, которые характеризуют общую тенденцию в ответах: *«Влияет, чувствую, что речь становится более конструктивной и грамотной»*; *«Да, влияет. С момента поступления в университет мой лексикон заметно расширился, и сама речь стала куда более структурированной и правильной»*; *«Влияет, речь становится более грамотной, более “чистой”, узнаешь большое количество новых слов, которые потом используешь в жизни. Преподаватели – яркий пример красивой и связной речи»*. Лишь 10% респондентов не заметили влияния на их речевое поведение.

Проведенный анализ результатов анкетирования показал, что современный студент-филолог обладает разносторонними коммуникативными навыками и активно использует современные технологии для обмена информацией. Согласно мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность – это «индивид, способный создавать и воспринимать тексты, которые отличаются: а) определенной целевой направленностью; б) точностью отражения окружающей действительности; в) степенью структурно-языковой сложности» [6, с. 29]. В исследовании коммуникативного портрета современного студента-филолога мы использовали ориентацию на данные характеристики, так как они отражают уровень языковых навыков, способность к языковой адаптации и коммуникации с окружающими. Изучение языка и литературы требует от филологов развития лингвистической компетен-

ции и умения эффективно общаться. Полученные результаты опроса помогут более точно представить образ студента-филолога.

Таким образом, коммуникативный портрет современного студента-филолога отражает его способность эффективно общаться и адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. Развитие коммуникативных навыков и умений является ключевым аспектом их профессиональной подготовки. Использование информационных технологий и активное участие в сетевой коммуникации помогут им не только стать успешными студентами, но и ценными специалистами в области филологии.

Согласно данным опроса, современный студент-филолог активно использует различные коммуникационные средства и технологии, предпочитая коммуникацию через социальные сети и мессенджеры.

Кроме того, студенты-филологи проявляют высокий уровень эмпатии и умение слушать собеседника, что способствует успешной коммуникации и взаимопониманию в учебной и профессиональной сферах.

Резюмируя, можно сказать, что современный студент-филолог обладает широким спектром коммуникативных навыков, которые могут быть успешно применены в учебной и профессиональной деятельности.

В дальнейшем планируется разработка типовых и индивидуальных речевых портретов мужчин и женщин, занимающихся филологией. Было бы интересно осуществить сравнительный анализ речевого поведения студентов разных специальностей. Такой подход позволит выявить особенности речи, связанные с содержанием филологического и технического образования. Важно учитывать, что специфика обучения влияет на формирование лексического запаса, структуру речи, использование профессиональной терминологии и т.д. Анализ речевых портретов поможет лучше понять, как профессиональная деятельность и учебная специализация влияют на коммуникативное поведение и языковые привычки студентов.

Список источников

1. Болотнова Н.С. Изучение воздействия медиадискурса публичной языковой личности на коллективного адресата (по данным экспериментов) // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 7 (184). С. 32–40. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-7-32-40
2. Болотнов А.В. Современная информационно-медийная личность и ее типы (по данным анкетирования) // Коммуникативные исследования. 2015. № 2 (4). С. 47–55.
3. Соколова Э.А. Идеальный образ студента в понимании студентов старших курсов университета // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). С. 60–65.
4. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего. СПб.: Научная академия, 1993. 254 с.
5. Карасик В.И. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Волгоград, 1999. 112 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 243 с.

**Формы работы с индивидуально-авторскими словами на занятиях
внеурочной деятельности (на материале современной женской поэзии)**

**Forms of work with individual author's words in extracurricular activities
(based on the material of modern women's poetry)**

Алина Евгеньевна Суханова

Alina Evgenевна Sukhanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены формы и методы работы с окказиональной лексикой, определена значимость индивидуально-авторских слов для развития языковой компетенции учащихся и формирования навыков лингвистического анализа. Представлен комплекс заданий и упражнений по анализу индивидуально-авторских слов в поэтическом тексте с учетом возраста обучающихся и уровня развития их критического мышления.

Ключевые слова: формы работы, методики, индивидуально-авторские слова, текст, окказионализмы, комплекс заданий

Key words: forms of work, methods, individual author's words, text, occasionalisms, a set of tasks

В связи с ростом окказионализмов возникает потребность пристального изучения данных слов в школе на уроках гуманитарного цикла (русского языка, чтения, риторики), чтобы учащиеся имели возможность лучше осмыслить значение и функциональную роль этих слов в тексте и в устной речи.

Изучение словообразовательных окказионализмов развивает у учащихся умение обнаружить и осознать закономерности в системе языка, что, в свою очередь, обеспечивает формирование *«этимологического, словообразовательного мышления»* [1]. Очевидным фактом является то, что умение анализировать и образовывать окказиональные слова является показателем уровня развития языковой компетентности и лингвистической креативности учащихся.

Формы работы с художественным текстом и индивидуально-авторскими словами на занятиях по русскому языку являются важным инструментом развития языковых навыков, творческого мышления и эмоциональной сферы учащихся.

Изучение авторской неологии в школьной практике началось недавно, что объясняется недостаточным исследованием этого явления, а также отношением к авторским неологизмам как к нарушениям языковых стандартов. Однако

в последнее время ситуация заметно изменилась под влиянием социокультурных и информационных факторов: авторские неологизмы все чаще встречаются в художественных, публицистических, рекламных текстах.

По словам С.В. Ильясовой, которая даже характеризует современное состояние авторской неологии как лавинообразное словотворчество, «конец XX – начало XXI вв. отмечены значительными изменениями в общественной жизни, приведшими, в свою очередь, к языковым изменениям. Применительно к лексике можно говорить о лексическом взрыве, неогенном буме» [2].

С.А. Семеновская отмечает, что «материал по авторской неологии постепенно начал проникать в школьную практику изучения русского языка в <...> разных формах: в виде материала отдельных уроков, специальных курсов, исследовательских проектов. <...> авторский неологизм может изучаться как с позиций словообразования, так и как выразительное и текстообразующее средство, как черта авторского стиля мастера слова, что делает его объектом исследования, благоприятно влияющим на сближение русского языка и литературы как учебных дисциплин» [3].

Одной из форм работы с художественными текстами может быть чтение и исследование произведений классической и современной литературы. Учащиеся могут читать произведения самостоятельно или коллективно, а затем обсуждать их содержание, анализировать характеры героев, оценивать литературные приемы, используемые автором. Это помогает развить понимание текста, а также способности к анализу и критическому мышлению.

Учитель может предложить ученикам тексты, содержащие окказионализмы, с целью проанализировать их значение и определить функциональную значимость. Обучающиеся могут обсудить смысл индивидуально-авторской лексики, найти и объяснить близкие по значению слова и выражения, а также попрактиковаться в их использовании в контексте. Это поможет обучающимся разобраться с окказионализмами и улучшить свою языковую компетенцию.

Как отмечает Е.В. Бурцева, «для формирования текстовой компетенции целесообразна практическая работа в малых группах. Творческая деятельность требует индивидуального подхода: с каждым учеником нужно обсудить его замыслы, помочь их реализовать, посоветовать, как лучше отредактировать написанный текст» [4]. Учитель может использовать различные интерактивные методики, такие как кроссворды, квесты, ролевые игры для работы с художественным текстом и индивидуально-авторскими словами.

Методика работы с художественным текстом, предложенная Л.Г. Новиковым в книге «Художественный текст и его анализ», включает следующие этапы: «а) чтение художественного текста; б) комментарий к тексту, содержащий пояснения семантических, грамматических и фонетических особенностей данного текста; в) культурно-исторический комментарий (общественная и историческая обстановка и т.п.). Далее следует собственно анализ текста: а) идейно-эстетическое содержание произведения; б) жанрово-композиционная структура текста; в) разбор изобразительных средств, которые раскрывают идею текста. Анализ движется по пути идея – композиция (образы) – язык» [5].

При организации работы с индивидуально-авторскими словами нас может заинтересовать лингвистическая сказка (например, «Путешествие Кроша и Ежика в королевство Слов-близнецов»), так как, с точки зрения педагогики, использование лингвистической сказки является эффективным способом развития умений в области сообщения, обобщения и систематизации знаний по определенной теме. Методисты, такие как И.М. Погаецкая, Н.В. Ломанова, Л.В. Бурмистрова, отмечают, что написание сочинений на лингвистическую тему, особенно в форме лингвистической сказки, имеет ряд преимуществ с точки зрения психологии и методики преподавания русского языка, таких как активизация «образного и логического мышления учащихся»; умение «отбирать, составлять, анализировать факты языка» [4].

Организация деятельности учащихся в школе включает использование различных видов учебных заданий. В заданиях, которые требуют от учащихся осознанного контроля над собственной смыслообразующей деятельностью и сравнения ее результатов с результатами других участников, достигается развитие рефлексивного мышления и стимулируется поиск творческих идей и решений.

М.А. Дрога предлагает провести лингвистический эксперимент, который позволит сравнить толкования составных слов, извлеченных из контекста, и значения, предложенные учащимися. В пример она приводит необычное составное наименование «пожар-птица»: предложенное ученикам вне текста слово может толковаться как «птица, пострадавшая от пожара», «жар-птица», «птица цвета пламени» и т.п. В то время как контекст демонстрирует творческую установку автора: речь идет о девушке, которая вынесла детей из огня. Автор образно называет ее пожар-птицей.

Такое творческое задание развивает у учащихся ассоциативное мышление и помогает оттачивать навыки словотворчества.

Существуют разные формы работы с индивидуально-авторскими словами на уроках по русскому языку. Одной из них является изучение основных понятий и примеров использования окказионализмов. Учащиеся получают информацию о том, что такое окказионализмы и для чего они используются. Затем рассматриваются окказионализмы на примере текстов разных жанров, в том числе художественных. Другой формой работы с окказионализмами является выполнение практических упражнений. Учащиеся делятся на группы и получают задания, связанные с применением окказионализмов в различных контекстах.

Таким образом, на основе проанализированных форм работ с окказиональными словами исследователей в области лингвистики можно составить комплекс заданий и упражнений по анализу индивидуально-авторских слов в поэтическом тексте. Такой комплекс помогает развивать навыки критического мышления, лингвистического анализа и глубокого понимания языка. Он позволяет более полно осознать и раскрыть тонкости и нюансы поэтического творчества автора и увидеть тексты под новым и неожиданным углом.

Анализ индивидуально-авторских слов в поэтическом тексте может включать следующие задания и упражнения:

1. Идентификация окказионализмов.

– Просмотрите текст и выделите слова или фразы, которые вам незнакомы или могут иметь особое значение.

– Определите, какие из них являются окказионализмами – словами или выражениями, используемыми только в определенных ситуациях или контексте.

Примеры:

1) *Там бов / а тут не бов. / Мои позавчера женились, выбыв / Из одиночек самых разных видов / Из нас, вооруженных до зубов, / Видать, и впрямь счастливая любовь / Завидую, ничем себя не выдав, / And love you both* [7].

2) *Шарлатаны вершат свои шарлатанцы и шарлатаинства. / Может, только это удерживает ее* [8].

3) *Техника письма? – Волшебнопись* [9].

4) *Полистаем лесопись, / почитаем лугопись, / расшифруем рекопись* [9].

5) *Лопата. / Брег. Рыбак. / Два брата: / Чер и Вяк* [9].

2. Значимость.

– Объясните, почему автор мог выбрать именно окказионализмы для передачи своей мысли или чувств. Примеры:

1) *Неба льдистого литр – В капельницу / Через стекла налить позволить... / Влагой ночи чуть-чуть отплакивается / Моя проклятая / Любошь* [7]. Префикс от- усиливает эмоционально-оценочную окраску глагола плакать.

2) *Ты его видел, – он худ, графичен, молочно-бел; / я летаю над ним, как вздорная Тинкер Белл. / Он обнимает меня, заводит за ухо прядь – / я одно только «я боюсь тебя потерять* [7]. Используются автором для более яркой экспрессивной характеристики лирического героя, концентрации внимания читателя на изображении внешности персонажа, создания образа.

3) *Вот-вот с доски сотрут их. / И нас, сотружник мой, сотружник* [9]. Используется автором по аналогии с лексемами одноклассник, одноклассник, так как они находятся в одной труппе.

4) *Люблю. Любима. Люблюбима* [9]. Используется для обозначения человека любящего и любимого, как новый термин.

3. Теоретические аспекты окказионализмов.

– Проанализируйте функции окказионализмов в данном поэтическом тексте.

– Выполните словообразовательный анализ выделенных слов. Разберите индивидуально-авторские слова по составу, определите, по какому принципу они образованы.

– Выполните лексико-семантический анализ окказиональных слов. Проанализируйте словарное значение производящего слова (нескольких), сформулируйте лексическое значение окказионализма (Можно сравнить два значения: лексическое и в контексте).

Примеры:

1) *Я одна, как смертник или рыбак. / Я однее тех, кто лежит, застигнут* [7]. Компрессивная функция. Лексема «однее» является соединением слов «самая одинокая».

2) *Там голуби жемчужно-голубые прогули-гули-гуливаются* [9]. Словообразовательный вид окказионализма, образован окказиональным способом контами-

нации от производящих слов прогуливаться и гули-гули – повторяющийся звук, которым подзывают голубей.

3) *Люблю. Любима. Люблюбима* [9]. Компрессивная функция. Люблюбима включает в себя слова люблю и любима.

4) *Фатально – это ведь где фата / И блюдечко для колец* [7]. Слово «фатально» также приобретает совершенной другой смысл в контексте: в основе семантики слова «фатально» лежит не прилагательное «фатальный», а существительное «фата».

5) *Цимбалами цикад / приветствуй пчеловека, / благоуханный сад* [9]. Образовано путем слияния слов «пчела» и «человек».

4. Работа с окказионализмами.

– Составьте свои предложения с данными индивидуально-авторскими словами.

– Попробуйте придумать свои собственные окказионализмы, которые могли бы быть использованы этим автором.

– Обоснуйте выбор этих слов или выражений и объясните, как они могли бы дополнить или расширить смысл стихотворения. Примеры:

1) «Любимость»: Любимость ли была между ними, если они так легко отказались от нее? Свои примеры по принципу: чувствость, смехость, гадюкость.

2) «Парусята»: Мама сшила для наших корабликов много парусят. Свои примеры по принципу: одеялусята, звездусята, шоколадусята.

3) «Шарлатанцы»: В конкурсе победила знаменитая команда, занимающаяся шарлатанцами. Свои примеры по принципу: шарлатанго, останцы, ноутбукинг.

4) «Костеприимный»: Костеприимное агентство ритуальных услуг. Свои примеры по принципу: котоприимный, детиприимный, сладкоприимный.

5. Дополнительные занятия.

– Дебаты о ценности окказионализмов. Разделить класс на две группы и провести дебаты о том, стоит ли сохранять окказионализмы в современном русском языке или они уже неактуальны.

– Анализ окказионализмов в музыке и кино. Попросить учащихся исследовать использование окказионализмов в текстах песен или диалогах фильмов и обсудить их роль в создании атмосферы и характеров.

– Игра «Угадай окказионализм». Подготовить карточки с окказионализмами и их значением. Учащиеся должны соотнести окказионализм и его значение (можно также создать третью карточку с контекстом).

– Создание «Словаря поэта». Предложить учащимся выбрать одного или нескольких известных поэтов и создать словарь его уникальных окказионализмов. После этого ребята могут обсудить, как эти слова используются в произведениях и как это влияет на поэтический стиль автора.

Таким образом, все формы работы с окказионализмами на уроках по русскому языку направлены на развитие лингвистической компетенции учащихся, а также на расширение их лексического запаса.

Стимулирование лингвокреативного мышления учащихся возможно посредством упражнений, связанных с созданием собственных индивидуально-

авторских слов как по словообразовательной модели, предложенной автором поэтического текста, так и по заданной учителем словообразовательной модели.

Список источников

1. Львова С.И. Уроки словесности в 7–9 классах. М., 1993. 382 с.
2. Ильясова С.В. Феномен лавинообразного словотворчества (на материале языка современных СМИ) // Актуальные проблемы современного словообразования: сб. науч. ст. Вып. 4. Кемерово, 2011. С. 539–542.
3. Семеновская С.А. Индивидуально-авторские неологизмы как материал школьного учебника русского языка // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. Вып. 3-2. С. 249–254.
4. Бурцева Е.В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5-х классов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 10 (125). С. 205–210.
5. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. 2-е изд., испр. М., 2003. 304 с.
6. Устинова Т.В. Развитие лингвокреативного мышления школьников средствами смыслового чтения поэтического текста, содержащего окказионализмы // Филологический класс. 2018. № 3 (53). С. 85–91.
7. Полозкова В. Осточерчение. М., 2014. 184 с.
8. Полозкова В. Фотосинтез. М., 2014. 112 с.
9. Павлова В. Проверочное слово. М., 2018. 480 с.

**Прецедентные феномены в поэтическом сборнике А. Кушнера
«Облака выбирают анапест»**

**Precedent phenomena in A. Kushner's poetry collection
“Clouds choose an anapest”**

Алина Сергеевна Чепишко

Alina Sergeevna Chepishko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Выявлены прецедентные феномены в поэтическом сборнике А. Кушнера «Облака выбирают анапест», определены их источники, специфика и функции. Выделены ряды прецедентных феноменов: цитаты, аллюзии, прецедентные имена и высказывания. В качестве источников прецедентных феноменов названы произведения мировой литературы от Античности до нашего времени, Библия, исторические факты, географические названия, имена поэтов, художников, композиторов и др.

Ключевые слова: А. Кушнер, прецедентность, прецедентные феномены, прецедентный текст, прецедентное имя

Key words: A. Kushner, precedent, precedent phenomena, precedent text, precedent name

Статья посвящена выявлению прецедентных феноменов в поэтическом сборнике А. Кушнера «Облака выбирают анапест» и определению их функций. В работе под прецедентным текстом понимается данное Ю.Н. Карауловым определение текста, «значимого для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющего сверхличностный характер, т.е. хорошо известный широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такой, обращение к которому возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 216].

Выбор поэтического творчества А. Кушнера, поэта, эссеиста и переводчика, лауреата двенадцати престижных литературных премий, в качестве объекта исследования обусловлено значимостью его поэзии для современников. Его лирику исследователи характеризуют как «непрекращаемый, вневременный поэтический диалог» [2, с. 44].

Кушнер использует имена известных поэтов и писателей, как русских, так и зарубежных, от представителей античности до современников. Подобные прецедентные феномены в его творчестве мы рассмотрим на материале сборника «Облака выбирают анапест».

Актуальность данной работы заключается в том, что теория прецедентности и её проявления в творчестве отдельных поэтов, писателей и представителей медиадискурса на сегодняшний день является активно разрабатываемой как в рамках литературоведения, так и в рамках лингвистики темой.

Рассмотрим типы межтекстового взаимодействия в лирике А.С. Кушнера на материале сборника «Облака выбирают анапест».

К наиболее частотным прецедентным феноменам в лирических произведениях А.С. Кушнера, представленных в сборнике, относятся *прецедентные имена поэтов и писателей*, чаще русских и античных, чем других. Так, в лирике встречаются имена А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, О.Э. Мандельштама, А.А. Фета, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого, Б.Л. Пастернака, В.Ф. Ходасевича, В.В. Набокова, А.А. Пурина, Д.А. Сухарева, Н.А. Некрасова, И.Ф. Анненского, Ф.А. Абрамова. Среди античных поэтов и писателей: Гомер, Гесиод, Архилох. Также упоминаются Байрон, Шекспир, Данте, Гёте, И.П. Эккертман, Дж. Китс, Стендаль.

Например, в стихотворении «Ты, страна моя, радость и горе...» на одну строфу приходится семь имен русских писателей и поэтов, а также упоминается русский живописец И. Левитан: *«Фет стихи посылает Толстому, Дарит Чехову снег и солому / Левитан, увидав по-другому / Эту радость с тоской пополам. / Загораются звезды среди мрака, / Это Пушкину нравится тяга / И случайность в стихах Пастернака, / Это Тютчеву мил Мандельштам»* [3, с. 40–41]. В данном случае имена русских творцов служат для обозначения колорита отечественного искусства: Кушнер пишет о стране, о своей к ней любви, о творцах, которые выражали свою любовь к Родине до него. Также использование этих имен имеет цель подчеркнуть идею вневременной диалектики в искусстве: как темы, идеи, вдохновение переходят из поколения в поколение, от художника к поэту.

Интересно для рассмотрения в рамках нашей темы стихотворение «Архилох». Прецедентное имя выносится в заглавие текста, выражая тему и идею стихотворения. В стихотворении автор рассуждает о первом из античных лириков. Архилох противопоставляется двум другим прецедентным именам: *«Не Гомер он, и не Гесиод»* [3, с. 92]. Противопоставление выполняет прагматическую функцию, подчеркивая исключительность, уникальность Архилоха на фоне других античных творцов, преимущественно авторов эпических произведений.

В этом же стихотворении представлена реминисценция на стихотворение Архилоха. У Кушнера: *«Архилох еще пьет, опершись на копье, / Воин должен всегда на чеку / Быть, поэтому рядом копье и питье...»* [3, с. 92]. Текст-донор — ямб Архилоха: *«В остром копье у меня замешен мой хлеб. И в копье же / Из-под Исмара вино. Пью, опершись на копье!»* (пер. В. Версаевой). Кушнер, опираясь на цитату Архилоха, рисует его статичный образ: поэт, чей вклад в литературное ремесло не был забыт с течением времени; поэт, который превозмогал невзгоды и воспевал поэзию, прокладывая путь для будущих творцов, за что им восхищается лирический герой.

Античность часто выступает источником прецедентных феноменов в лирике А.С. Кушнера: его тексты наполнены не только именами поэтов, но и реминисценциями на сюжеты, именами героев античного эпоса. Например, в стихо-

творении «Самый лучший знаток лабиринта...»: «Самый лучший знаток лабиринта, / Безусловно, таксист — не Тезей» [3, с. 77]. Употребление имен героев древнегреческого эпоса здесь выполняет эстетическую функцию наряду с прагматической. Кушнер задает две крайности: таксист, как случайный представитель заурядной профессии, встречающийся повсеместно, и Тезей — мифический герой, победивший Минотавра в запутанном лабиринте; предпочтение отдает первой, так как Тезей, согласно общеизвестному мифу, для победы использовал мифический артефакт, а таксисту «Ариадниной нити не надо в переулках полночных». Так, прецедентные феномены в тексте Кушнера создают интересную систему метафор и антитез, благодаря которым жизненное, простое, заурядное выступает более значимым и великим, чем мифическое, героическое.

В стихотворении «Иль не родиться совсем, иль скорей умереть», — / Так говорит нам поэт третьего века до новой / Эры...» [3, с. 61] реминисценция как прецедентный феномен служит способом вступить в диалог с древнегреческим поэтом, изложить свое отношение к заданной его цитатой философской теме. Этот конкретный случай интересен тем, что охватывает не один источник, а сразу несколько: стихотворение напрямую указывает на эпиграмму Посидиппа «О жизни», предлагая недословную цитату, взятую в кавычки самим Кушнером. К этой же цитате и эпиграмме в XX в. обращался поэт С. Есенин в своем стихотворении, озаглавленном той же цитатой Посидиппа. И вот эта тема достигает стихов Кушнера, таким образом автор вписывается в мировой исторический литературный процесс, развивая тему, затрагиваемую представителями разных веков и тысячелетий.

Лирике А.С. Кушнера свойственны попытки проникнуть в мировую литературу, при этом именно прецедентные феномены выступают связующим звеном между эпохами и частями света. Кушнер анализирует опыт предшественников, вступает с ними в дискуссию или сопоставляет себя с ними: «И Анненский теперь не то что молодым / В сравнении со мной, но точно, что не старым / Мне кажется — и мне не страшно было б с ним / По Царскому Селу пройти сырым бульваром» [3, с. 71]. В данном случае прецедентный антропоним за счет сравнения выступает мерой оценки собственных качеств лирического героя. Лирический герой, не отделимый в лирике А.С. Кушнера от личности автора, становится на один уровень с поэтом XIX в., ведет с ним дружескую беседу и дает ему совет. Прецедентный топоним «Царское Село» имеет отношение к образу упоминаемого поэта И.Ф. Анненского: в этом месте поэт вырос, учился и творил. Таким образом, Кушнер становится частью образной системы, биографии и творческого процесса И.Ф. Анненского в своем стихотворении.

В ряде стихотворений сборника встречаются эпиграфы, содержащие посвящения, цитаты или прецедентные антропонимы. Например, стихотворение «Заходили мы к даче с дремучей, лесной стороны...» посвящено поэту-современнику А. Пурину. Оно содержит воспоминания о прогулке к даче через дебри, которые видятся лирическому герою чем-то волшебным и сказочным. Это ощущение усиливается реминисценцией на «Ад» Данте Алигьери: «Вот тигрица сейчас, или это пантера была / В флорентийском лесу...» [3, с. 42].

Стихотворение «*Я не люблю иронии твоей...*» начинается дословной цитатой из стихотворения Н.А. Некрасова, эпиграф представлен атрибутированной цитатой из того же источника: «*Оставь ее отжившим и не жившим*».

Эпиграфом к стихотворению «Я это я, хотя поэт...» является атрибутированная цитата В. Ходасевича: «*Не подходите ко мне*». Если источником данной цитаты является стихотворение «Слышать вас я не могу», то цитирование не дословное: у В. Ходасевича используется фраза «*Не подступайте ко мне*». Данное стихотворение содержит целый ряд реминисценций на стихи Ходасевича. «*Я это я, хотя поэт / Недаром диким это слово / Назвал*» [3, с. 83] указывает на стихотворение «Перед зеркалом», начинающееся восклицанием «*Я! я! я! Что за дикое слово*». «*<Он> куст сирени стришет*» у Кушнера отсылает к стихотворению «Люблю людей, люблю природу» Ходасевича: «*Но сам стрижу кусты сирени / Вокруг террасы и в саду.*» «*Нет, и пенсне в стихи попало*» указывает на стихотворение «Перешагни, перескочи», где упоминается пенсне, являющееся неотъемлемой частью образа В. Ходасевича. Стихотворение Кушнера описывает то, что вся жизнь, до самой маленькой, как пенсне, детали, была помещена поэтом в его творчество. Так и лирический герой Кушнера весь полностью остается в его творчестве: «*И от меня осталось много*». Совокупность прецедентных феноменов в данном стихотворении позволяет судить о нем, как о центонном тексте, где вся художественная система строится из реминисценций и аллюзий, подчиненных одной цели: описания чувств лирического героя к своей жизни и творчеству путем сравнения его с поэтом-предшественником.

Следует отметить, что Кушнер не ограничивается литературным контекстом, он привлекает живописцев (И. Левитан, У. Тернер, Джотто ди Бондоне), композиторов (Дж. Россини), кинорежиссеров (М. Антониони), исторических личностей (Цезарь, Тиберий, В.В. Жириновский, Наполеон), анализируя и переосмысляя мировой культурный и исторический опыт.

Кушнером широко употребляются прецедентные топонимы: названия стран, городов, конкретных мест. Чаще всего упоминается Россия, а также Австралия и ее города Мельбурн, Сидней и Аделаида, Египет, Рим, Византия, Греция (Эллада), Канада, Голландия, Париж, Италия, Ла Скала, Суворовский мост и Смольный собор. Названия мест выполняют различные функции: подчеркивают колорит родной страны или других стран, служат местом действия описываемых в стихотворениях событий, как в «*о, Ла Скала, / Каких свела провидцев ты!*» [3, с. 26] выступают объектом воспевания или мерой сравнения, как, например в строках «*Каналы в Голландии и облака, / Вермеера бархатный вспомню берет. / А Греция к нам привела сквозь века / Медю и Федру, поблекших слегка, / А русских стихов утешительней нет*» [3, с. 38].

Отдельную группу прецедентных феноменов в лирике поэта составляют библеизмы (факты, имена, фразы). Стихотворение «О бегстве в Египет ни слова» выражает благодарность лирического героя Матфею, описавшему содержащийся в заглавии эпизод, который не упоминается в других Евангелиях: «*О бегстве в Египет ни слова / Ни Марк не сказал, ни Лука. / И речь Иоанна сурова...*»; «*Спасибо Матфею, / Его я люблю больше всех*» [3, с. 47]. Часто упоминается Библия

(«И ветвь на Библию положат» [3, с. 12]; «На вашей стороне Завет, во-первых, Новый, / И Ветхий...» [3, с. 16]), Бог и христианские праздники («И Бог, и весь отряд ликующих, церковный, / И в облаке — Святой, и мученик — в огне...»; «Страстная и еще Пасхальная неделя...» [3, с. 16]).

Опираясь на изложенное выше, можно заключить, что лирике А. Кушнера свойственно употребление большого количества прецедентных феноменов. В отдельных стихотворениях поэта встречаются прецедентные топонимы и антропонимы, цитаты, аллюзии, реминисценции, источниками которых служат исторические события и мировые литературные произведения. Кушнер обращается к именам писателей и литературных героев, исторических деятелей, композиторов, художников, кинорежиссеров, к названиям стран, городов, театров, к текстам стихотворений, к биографическим моментам жизней поэтов-предшественников, к Библии, античности.

Прецедентные феномены в текстах А. Кушнера взаимодействуют друг с другом с целью создания особого художественного языка и метода, позволяющего автору вписать себя в контекст мировой культуры в ее диахроническом развитии, продолжая темы предшественников, анализируя и обобщая их опыт, вступая с ними в диалог.

Список источников

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 6-е изд. М., 2007. 264 с.
2. Иванова В.И. Мотив материализации души в ранней лирике Александра Кушнера // Уральский филологический вестник. 2017. № 5. С. 44–50.
3. Кушнер А.С. Облака выбирают анапест. М., 2008. 95 с.

Лингвистический анализ поэтического текста как способ формирования предметных компетенций учащихся на занятиях внеурочной деятельности

Linguistic analysis of poetic text as a way of forming students' subject competencies in extracurricular activities

Юлия Александровна Якимова

Yulia Alexandrovna Yakimova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Разработан комплекс упражнений по лингвистическому анализу поэтического текста в соответствии с основными предметными компетенциями. Описан лингводидактический потенциал лингвистического анализа текста при формировании языковой и текстовой компетенции обучающихся на материале поэзии серебряного века.

Ключевые слова: предметные компетенции, внеурочная деятельность, лингвистический анализ, поэтический текст, русский язык

Key words: subject competencies, extracurricular activities, linguistic analysis, poetic text, Russian language

Формирование предметных компетенций является одной из основных задач современной образовательной системы. Предметные компетенции включают в себя знания, способы деятельности, освоенные в ходе обучения; полученный опыт в результате осуществления этой деятельности; позитивное отношение к изучению области знания, в которой формируется компетенция; личностные качества [1, с. 154].

Русский язык, изучаемый школьниками в современной общеобразовательной школе, выступает в качестве объекта исследований лингвистики, семиотической системы, средства познания и общения, а также как часть национальной культуры. Такое разностороннее обучение языку связано с его системностью и основными функциями. Исходя из этого, в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования второго поколения выделяются основные предметные компетенции при обучении русскому языку: лингвистическая (языковедческая), языковая, коммуникативная, культуроведческая [2, с. 189].

Нацеленность на формирование предметных компетенций у обучающихся требует соответствующего изменения организации учебного процесса. Содержа-

ние и учебно-методическое обеспечение школьного курса русского языка должны иметь качественное воплощение, которое является достаточным для формирования полноценной языковой личности. Под языковой личностью подразумевается «человек, свободно владеющий и творчески пользующийся языком для удовлетворения своих жизненных потребностей в обществе, для познания объективного мира» [3, с. 1012].

Гипотеза нашего исследования заключается в эффективности использования лингвистического анализа поэтического текста с целью формирования предметных компетенций, в частности, языковой и текстовой, во внеурочной деятельности. В связи с этим нами был разработан комплекс упражнений, направленный на овладение навыком лингвистического анализа и способствующий формированию умений, необходимых для понимания лексического значения слова, определения системных отношений слов, сферы их употребления, а также описания стилистических характеристик слова. Все задания представляют собой поэтапное овладение навыком лингвистического анализа поэтического текста посредством работы с единицами лексического уровня языка.

Упражнение 1. Спишите предложения. Пользуясь толковым словарем С.И. Ожегова, дайте определения выделенным словам. Укажите сферу употребления данных слов и их стилистическую окраску.

1) У народа, у языкотворца, умер звонкий **забулдыга** подмастерье (В. Маяковский, 1926).

2) Лишь одна любовь рекой залила и в бездну клонит – любит **этакой** серьгой повисеть на телефоне (В. Маяковский, 1928).

3) Дремлю – и за дремотой тайна, и в тайне – ты **почиешь**, Русь (А. Блок, 1906).

4) В красе заплаканной и древней. – **Доколе** матери тужить? (А. Блок, 1916).

5) И для пресыщенной души все станет сразу так **постыло** – в мою торжественную ночь не приходи (А. Ахматова, 1914).

6) А **нынче** только ветры да крики пастухов, взволнованные кедры у чистых родников (А. Ахматова, 1914).

7) Чья не пылью затерянных **хартий**, – солью моря пропитана грудь, кто иглой на разорванной карте отмечает свой дерзостный путь (Н. Гумилёв, 1909).

8) В садах настурции и **розаны**, в прудах зацветших караси, – усадьбы старые разбросаны по всей таинственной Руси (Н. Гумилёв, 1913).

Упражнение 2. Прочтите отрывки стихотворений. Найдите устойчивые словосочетания (фразеологизмы) и объясните их значение.

1. Твой образ чудится неволью / Среди знакомых пошлых лиц. // Порой легко, порою больно / Перед Тобой не падать ниц («Твой образ чудится неволью...» А. Блок, 1900).

2. Многие без вас отбились от рук. // Очень много разных мерзавцев / ходят по нашей земле и вокруг («Разговор с товарищем Лениным», В. Маяковский, 1929).

3. Я белому руку, пожалуй, дам, / пожму, не побрезгав ею. // Я лишь усмехнусь: / – А здорово вам наши намылили шею! («Взяточники», В. Маяковский, 1926).

Упражнение 3. Работа выполняется в парах. Выпишите из стихотворений средства выразительности, используемые авторами, оформив их в виде таблицы.

1. *Перед весной бывают дни такие: / Под плотным снегом отдыхает луг, / Шумят деревья весело-сухие, / И теплый ветер нежен и упруг. // И лёгкости своей дивится тело, И дома своего не узнаешь, / И песню ту, что прежде надоела, / Как новую, с волнением поешь* («Перед весной бывают дни такие» А. Ахматова, 1915).

2. *Последние лучи заката / Лежат на поле сжатой ржи. // Дремотой розовой объята / Трава некошенной межи. // Ни ветерка, ни крика птицы, / Над рощей – красный диск луны, / И замирает песня жницы / Среди вечерней тишины. // Забудь заботы и печали, / Умчись без цели на коне / В туман и в луговые дали, / Навстречу ночи и луне!* («Летний вечер» А. Блок, 1898).

Образец:

Стихотворение	Тропы	Стилистические фигуры
«Перед весной бывают дни такие» А. Ахматова	Эпитеты:	Анафора:
	—	—
	—	—
«Летний вечер» А. Блок		

Упражнение 4. Прочтите отрывки из стихотворений. Выпишите из них антонимы, в том числе контекстуальные. Объясните их связь.

1. *Как белый камень в глубине колодца, / Лежит во мне одно воспоминанье. // Я не могу и не хочу бороться: / Оно – веселье и оно – страданье* («Как белый камень в глубине колодца» А. Ахматова, 1916).

2. *Возникают, стираются лица, / Мил сегодня, а завтра далек. // Отчего же на этой странице / Я когда-то загнул уголок?* («Подражание И.Ф. Анненскому» А. Ахматова, 1911).

3. *Я знаю: он с болью своей не сладит, / С горькой болью первой любви. // Как беспомощно, жадно и жарко гладит / Холодные руки мои* («Мальчик сказал мне» А. Ахматова, 1913).

4. *В церковь войдем, увидим / Отпеванье, крестины, брак, / Не взглянув друг на друга, выйдем... // Отчего все у нас не так?* («Мы не умеем прощаться» А. Ахматова, 1917).

Упражнение 5. Прочтите отрывок из стихотворения А. Блока «Осенняя воля». Выпишите слова, объединенные в одну тематическую группу.

Выхожу я в путь, открытый взорам, / Ветер гнет упругие кусты, / Битый камень лег по косогорам, / Желтой глины скудные пласты. // Разгулялась осень в мокрых долах, / Обнажила кладбища земли, / Но густых рябин в проезжих селах / Красный цвет зареет издали. // Вот оно, мое веселье, пляшет / И звенит, звенит, в кустах пропав! // И вдали, вдали призывно машет / Твой узорный, твой цветной рукав... (1905).

Упражнение 6. Найдите в отрывках стихотворений слова или фразы, которые объединяет общий культурный аспект.

1. *Как тайна, как сон, как праматерь Лилит... / Не волей своею она говорит...* («Мелхола», А. Ахматова, 1959–1961).

2. Довольно жить законом, / данным Адамом и Евой. // Клячу историю загоним. // Левоу! // Левоу! // Левоу! («Левый марш», В. Маяковский, 1918).

3. Мы преклонились у завета, / Молчаньем храма смущены. // В лучах божественного света / Улыбка вспомнилась Жены («Мы преклонились у завета», А. Блок, 1902).

4. Но идешь ты к раю / По моей мольбе, / Это так, я знаю. // Я клянусь тебе («Утешение», Н. Гумилёв, 1917).

Упражнение 7. Прочтите отрывки из стихотворений. Определите, какими разновидностями тропов являются выделенные фрагменты.

1. Они говорили о **ранней** весне, / О **белых, синих** снегах. // А там – горела звезда в вышине, / Горели две жизни в мечтах («Они говорили о ранней весне» А. Блок, 1902).

2. **Берёзы** от леса до хат / **бегут**, / **листочками** **вороча**, / и чист / – как будто слушаешь МХАТ, / московский говорочек («Нашему юношеству» В. Маяковский, 1927).

3. Вдали он подобен цветным парусам корабля, / И бег его плавен, как **радостный птичий полет**. // Я знаю, что много чудесного видит земля, / Когда на закате он прячется в мраморный грот («Жи́раф» Н. Гумилёв, 1907).

Кроме того, на внеурочных занятиях по русскому языку в качестве задания можно предложить обучающимся выполнить один из видов целостного лингвистического анализа, выделяемых Н.С. Болотновой: 1) лингвистическое комментирование; 2) полный поуровневый и частичный лингвистический анализ; 3) лингвопоэтический разбор текста [4, с. 35].

Выполним полный поуровневый анализ стихотворения А. Блока «Незнакомка», опираясь на методику Н.С. Болотновой.

Стихотворение А. Блока «Незнакомка» создано в 1906 г., когда поэт проживал период тяжелых жизненных испытаний – расставание с Л. Менделеевой. Жена ушла от поэта, оставив его в глубокой депрессии и отчаянии. Для А. Блока Л. Менделеева была музой, вдохновением для его творчества, поэтому мужчина мучительно страдал от своей утраты и пытался заглушить душевную боль, посещая рестораны и различные питейные заведения. В произведении «Незнакомка» запечатлено одно из таких посещений поэтом ночного заведения.

В стихотворении представлена тема столкновения возвышенной мечты и порочной реальности. Мечты лирического героя находят воплощение в образе таинственной незнакомки. Ресторан представляет собой весь грязный и порочный мир жестокой реальности.

Идея стихотворения заключается в следующем. Таинственная незнакомка, появившаяся на фоне низменного окружения, стала для лирического героя надеждой на новую счастливую жизнь. Незнакомка для героя – символ прекрасного, возвышенного, символ счастливого будущего. Ее красота способна затмить всю порочную реальность и утешить жажду забвения героя в алкогольном тумане.

Размер стихотворения – двухсложный ямб. Рифма – перекрестная. С помощью звукописи автор описывает окружающую обстановку и то, как ее воспринимает лирический герой. В этом помогают ассонанс и аллитерация сонорных, ши-

пящих, жужжащих и глухих звуков, создающих определенный диссонанс между реальностью и прекрасной незнакомкой. Повторяющиеся звуки [к], [п], [р], [т], [х] в первой части произведения демонстрируют ощущение душной реальности внутри ресторана, пьяного шума. Во второй части больше всего встречается гласных звуков [а], [и], [о], [э] и согласных сонорных звуков [л], [н]. Благодаря этому мы легко можем представить мягкий, мелодичный образ незнакомки. Появляющиеся в конце текста восклицательные знаки сменяют загадочную, размеренную эмоциональную тональность стихотворения на восторженное озарение.

В стихотворении преобладает именная лексика: 64 существительных и 40 прилагательных. Благодаря этому произведение становится более «наглядным»: в нем отражаются конкретные, ясные образы, создается общая картина окружающей обстановки. Кроме того, именная лексика усиливает эмоциональную и эстетическую составляющую текста. Глагольных словоформ встречается гораздо меньше (28), что придает стихотворению особую лаконичность и напряженность. Используя минимальное количество глагольных словоформ в сравнении с именной лексикой, автор придает загадочное и мистическое настроение произведению с помощью различных деталей, которые складываются в общую картину уже в голове самого читателя.

Образ лирического героя выражен с позиции наблюдателя за происходящим. Неоднократно встречающиеся местоимения «моем», «я», «мне», «моей» указывают на обращенность лирического героя к самому себе для размышления о своей судьбе. Глаголы 1-го лица единственного числа «смотрю», «вижу», «знаю» отражают эмоции героя, его личное отношение к тому, что он наблюдает. В лице лирической героини выступает таинственная незнакомка ослепительной красоты, за которой наблюдает лирический герой, причем читателю, как и самому герою, непонятно – незнакомка реальна или это лишь галлюцинации, вызванные физическим и эмоциональным состоянием героя.

Образ автора воплощен в образе лирического героя, что подтверждается биографическими фактами А. Блока. Автор через текст стихотворения, напоминающего своеобразную исповедь, пытается выразить свое эмоциональное состояние, при этом читатель становится свидетелем внутренних переживаний автора.

Особым средством выразительности в данном стихотворении выступает анафора. Множественное повторение союза «и» придает звучанию стиха монотонность, которая достигается через однообразные конструкции и повторяющиеся звуки. Именно монотонность создает у читателя ощущение погружения в атмосферу заведения, посещаемого лирическим героем, и его внутреннего состояния, похожего на гипнотическое. Использование инверсии в стихотворении Блока («глухие тайны мне поручены», «в моей душе лежит сокровище») также придает тексту особую мелодичность, ритмичность и выразительность, что характерно для символистской поэзии.

Таким образом, формирование предметных компетенций на занятиях внеурочной деятельности может быть достигнуто при выполнении упражнений по лингвистическому анализу поэтического текста, каждое из которых представляет отдельный этап подобного анализа. Так, работа с лексическим значением уста-

ревших слов и их стилистической окраской расширяет словарный запас учащихся, позволяет установить алгоритм стилистического анализа текста, закрепить навык словарной работы. Определение культурно маркированной лексики в тексте стихотворения как фрагмента лингвистического комментирования способствует развитию лингвокультурологической компетенции учащихся. Выявление синтагматических связей между лексическими единицами позволяет сформировать у обучающихся представление о языке как системе. Групповая работа при составлении таблицы с изобразительно-выразительными средствами способствует не только формированию навыка поиска тропов в тексте посредством семного анализа лексических единиц, но и развитию умений сотрудничества вместо конкуренции.

Список источников

1. Ситникова М.И., Бондаренко Л.П. К вопросу о формировании предметных компетенций обучающихся в системе основного общего образования // Вопросы журналистики, педагогики, образования. 2017. № 28 (77). С. 150–160.
2. Черепанова Л.В. Познавательные комплексные задачи как средство взаимосвязанного формирования у школьников предметных компетенций при обучении русскому языку // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2019. № 4. С. 189–198.
3. Закирьянов К.З. Формирование лингвистической компетенции школьников // Вестник Башкирского университета. 2021. № 4. С. 1012–1019.
4. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., доп. Томск, 2006. 631 с.

Типы и функции сравнений в лирике А. Ахматовой

Types and functions of comparisons in the lyrics of A. Akhmatova

Юлия Александровна Якимова

Yulia Alexandrovna Yakimova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научные руководители: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

stylistica@tspu.edu.ru

Анастасия Сергеевна Савенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

saven@mail.ru

Аннотация. Представлен обзор типов сравнений в поэтических текстах А. Ахматовой. Рассмотрены грамматические виды сравнений и выявлены доминирующие конструкции. Проанализированы функции сравнений в сборнике стихотворений А. Ахматовой «Белая стая» (1917).

Ключевые слова: типы сравнений, функции сравнений, поэтический текст, А. Ахматова

Key words: types of comparisons, comparison functions, poetic text, A. Akhmatova

Анна Андреевна Ахматова – выдающийся русский поэт, чье творчество имеет большое значение для отечественной литературы. Поэзия А. Ахматовой богата различными средствами художественной выразительности. Встречающиеся в ее стихотворениях разнообразные эпитеты, метафоры, сравнения, образы-символы отражают яркий индивидуальный стиль поэтессы и усиливают восприятие поэтического текста читателем. Особое место и значение в творчестве А. Ахматовой имеет сравнение [1, с. 30].

Поэтесса достаточно часто использует этот художественный прием в своих произведениях с целью создания более ярких и эмоционально насыщенных образов. Вводя сравнение в текст, автор стремится выразить свое отношение к предмету, представить читателю собственную точку зрения о конкретном предмете, герое или явлении. Сравнения способствуют обогащению текста новыми ассоциациями, открывают возможности для интерпретации и анализа, делая произведение более глубоким и многогранным. Для читателя стихотворения становятся более запоминающимися и проникновенными благодаря особому эстетическому воздействию данного тропа в поэтическом тексте.

О.Н. Кашкарова выделяет следующие типы сравнений в лирических произведениях А. Ахматовой: *образные, ирреальные, развернутые, сравнение-оксюморон*. В их состав входят различные морфологические «средства выражения

компаративности: *как, точно, словно, будто, ее/ей, род. и твор. надежи* и т.п.». Каждый тип сравнений направлен на выполнение определенной функции в художественном тексте [2, с. 32].

Приведем примеры вышеназванных сравнений:

1. Образные: *И нет тебя, и все вокруг молчит, / О скорбной и высокой жизни, / Лишь голос мой, как флейта, прозвучит, / И на твоей безмолвной тризне* («Вот это я тебе, взамен могильных роз...», 1940). Можно предположить, что голос лирической героини довольно звонкий и высокий, отчего перед нами предстает образ флейты. Тем самым сравнение подобрано по реальному подобию признаков. Ср. флейта ‘деревянный духовой музыкальный инструмент *высокого тона* в виде прямой трубки с отверстиями и клапанами’ [3].

2. Ирреальные: *Одно, словно кем-то встревоженный гром, / С дыханием жизни врывается в дом* («Тайны ремесла», 1960). Такое сравнение выполняет функцию создания мистической атмосферы произведения, поскольку автор проводит аналогию между явлениями, исходя из собственных фантазий, которые не встречаются в реальной жизни, используя для этого сравнительный союз *словно* со значением ирреальности.

3. Развернутые: *Он мне сказал: «Я верный друг!» // И моего коснулся платья. // Так не похожи на объятья / Прикосновенья этих рук. // Так глядят кошек или птиц, / Так на наездниц смотрят стройных...* («Вечером», 1913). Данный тип сравнений вырастает до нескольких предложений, что говорит о более сильном эмоциональном впечатлении лирической героини, в сознании которой возникают одновременно множественные образы, вводимые автором с помощью использования приема градации.

4. Сравнение-оксюморон: *Смотри, ей весело грустить, / Такой нарядно обнаженной* («Царскосельская статуя», 1916). В этом сравнении сочетаются абсолютно противоположные признаки, которые по семантике не могут быть совмещены в единую смысловую конструкцию. При этом в одной строке используется второй оксюморон «весело грустить». Такое совмещение нескольких тропов, полагаем, вдвойне усиливает экспрессию такого сравнения и восприятие противоречивого образа статуи с целью большего воздействия на читателя.

В.В. Виноградов, изучая поэтический стиль А. Ахматовой, выявил частые и разнообразные типы сравнений в лирике поэтессы. Такие сравнения вводятся с помощью союзов «как» и «словно» (при сравнительной степени – «чем»). Например: *Но стало в груди его сердце грустить, / Болеть, как открытая рана* («Рахиль», 1921); *Тускло мерцают высокие свечи, / Словно в преддверии храма* («Старый портрет», 1910); *Завтра лучше, чем вчера* («Стихи о Петербурге», 1913). Поздние сборники А. Ахматовой, по мнению ученого, содержат преимущественно ирреальный тип сравнений и сравнение-оксюморон [4, с. 62].

Н.П. Меденцева, кроме сравнений-оксюморонов, акцентирует внимание на *тавтологических* сравнениях. В лирике А. Ахматовой такой тип предстает в форме сочетания именительного и творительного падежей одного и того же слова: *Взоры огненной огня* («Взоры огненной огня», 1963). Тавтологические сравнения сочетают в себе объекты или понятия, являющиеся семантически тож-

дественными, но различающимися в грамматических категориях. По сути, такие сравнения лишены смысла и вносят в текст смысловую избыточность. Однако с точки зрения поэтики стихотворений, данный тип сравнений придает дополнительную экспрессию тексту и указывает на схожесть с устной речью [1, с. 30].

С.А. Ушакова, анализируя грамматические конструкции сравнений в стихотворениях А. Ахматовой, выделяет несколько видов:

1) компаратив + род. пад. имени существительного: *А тебе от речи моей / Стали ночи светлее дней* («Как у облака на краю», 1945);

2) компаратив + всех/всего: *Быть может, презреннее всех на земле / Нарушитель клятвы не данной* («Быть может, презреннее всех на земле», 1963); *Заключенье небывшего цикла / Часто сердцу труднее всего* («Последний день в Риме», 1964);

3) компаратив + союз: *И тополя, как сдвинутые чаши, / Над нами сразу зазвонят сильней* («Воронеж», 1936); *С покатых гор ползут снега, / А я белей, чем снег* («Бывало, я с утра молчу», 1916) [5, с. 48].

Как утверждает исследователь, в конструкциях с описываемой моделью субъект сравнения обычно представлен именем существительным, называющим лицо, а также местоимениями 1-го и 2-го лица [5, с. 49].

Рассмотрим сравнения с точки зрения их функций в поэтическом тексте. На уровне целого текста выделяются *текстообразующая, смыслообразующая, регулятивная, эстетическая* функции, а на уровне словосочетания и высказывания – *характеризующая, эмотивная, оценочная, уточняющая, усилительная* [6, с. 66].

Текстообразующая функция означает «способность «скреплять» текст, пронизывая его, играя доминирующую роль в текстовой организации» [6, с. 66]. Обратимся к стихотворению А. Ахматовой «Вечером» (1913): *Он мне сказал: «Я верный друг!» // И моего коснулся платя. // Так не похожи на объятья / Прикосновенья этих рук. // Так глядят кошек или птиц, / Так на наездниц смотрят стройных... // Лишь смех в глазах его спокойных / Под легким золотом ресниц.* Развернутое сравнение, вводимое посредством частицы «так» и местоимений «он», «его», распространяется практически на весь текст поэтического произведения. В нем создается образ возлюбленного лирической героини, вызывающий в ее сознании различные ассоциации, которые усиливают эмоциональную тональность стихотворения.

Способность структурировать смысловое содержание поэтического текста и выявлять основную идею высказывания достигается с помощью *смыслообразующей функции* [6, с. 67]. В стихотворении А. Ахматовой «Не с теми я, кто бросил землю» (1922) сравнение усиливает и обобщает концептуальный смысл строк: *Но вечно жалок мне изгнанник, / Как заключенный, как больной. // Темна твоя дорога, странник, / Полынью пахнет хлеб чужой.* Исходя из полного контекста произведения, здесь актуализируется смысл «предательства родины», чему соответствуют приводимые автором ассоциации: *изгнанник, заключенный, больной, темна дорога, полынью, чужой.*

Сравнения в художественном тексте оказывают влияние на восприятие читателя, вызывают определенные эмоции, ассоциации, побуждают к размышлениям на важные темы – за это отвечает *регулятивная функция* в поэтическом тексте [6, с. 67]. Рассмотрим стихотворение «Есть три эпохи у воспоминаний» (1915): *Еще не замер смех, струятся слезы, / Пятно чернил не стерто со стола — / И, как печать на сердце, поцелуй, / Единственный, прощальный, незабвенный...* В сознании читателя возникают ассоциации, связанные с заглавием стихотворения и, соответственно, его темой – воспоминание. Этому способствуют слова: *еще, пятно, печать, незабвенный*. Сравнение «как печать на сердце» усиливает восприятие прочитанного фрагмента текста, заставляет читателя заострить внимание на приводимых образах, погрузиться в эмоции автора.

Задача *эстетической функции* сравнений – сформировать полное видение описываемого объекта с помощью употребления различных фраз и слов в переносном и символическом значении [6, с. 68]. Например, в сравнении «Как некий благовест самой природы» («Вечерний звон у стен монастыря», 1914) колокольный звон отождествляется со звоном (*благовестом*) природы. В переносном смысле церковные колокола напоминают лирической героине природные звуки. Эти явления сливаются в единое целое, благодаря чему создаются новые причудливые образы.

Перейдем к функциям сравнений, выделяющихся на уровне словосочетаний и высказываний. В сравнениях часто описываются признаки, отличающие какой-либо предмет или явление, с помощью прилагательных и причастий: «*И ненужным привеском болтался*» («Это было, когда улыбался...», 1958); «*Как опьяневшая блудница*» («Когда в тоске самоубийства», 1917). Данную роль выполняет *характеризующая функция* сравнений [6, с. 68].

За создание определенной атмосферы и формирование конкретных эмоций и чувств у читателя отвечает *эмотивная функция* [6, с. 69]. Например, в стихотворении «Хорошо здесь: и шелест, и хруст...» (1922) А. Ахматова вводит сравнение с целью передачи чувства ностальгии и пробуждения чувства сопереживания лирической героине: *Лыжный след, словно память о том, / Что в каких-то далеких веках / Здесь с тобою прошли мы вдвоем*.

Тавтологические сравнения, как правило, выполняют *усилительную функцию* за счет повторения одних и тех же языковых единиц, в результате чего внимание читателя особенно акцентируется на определенном предмете или признаке: *Взоры огненной огня* («Взоры огненной огня», 1963); *Стала забывчивей всех забывчивых* («Вместо мудрости – опытность, пресное», 1914) [6, с. 69].

Уточняющая функция сравнений конкретизирует характеристику образа: *Словно с болью жизнь из сердца вынут, / Словно грубо навзничь опрокинут* («Реквием», 1940) [6, с. 69].

Благодаря *оценочной функции* сравнений, читателю доступно понимание авторской позиции по отношению к определенному объекту или явлению: *Приходит вторая, бесстрастна, как совесть, / Мрачна, как воздушный налет* («Три осени», 1943) [6, с. 69].

С точки зрения типов и функций сравнений нами был исследован сборник стихотворений А. Ахматовой «Белая стая» (1917). Это третий сборник автора, в который включены стихотворения, написанные в Слепнево, Тверской губернии. В этих произведениях запечатлены удивительные красочные пейзажи. Тематика сборника многопланова: здесь нашли отражение такие темы, как противоборство и взаимосвязь любви и творчества, смысл человеческого бытия, война как источник страданий, духовная мудрость.

В поэтических текстах сборника имеются тавтологические сравнения, с помощью которых усиливается эмоциональная тональность и экспрессия стихотворения. В лирике А. Ахматовой они встречаются достаточно редко, и в книге «Белая стая» такой тип представлен всего один раз: *Стала забывчивей всех забывчивых, / Тихо плывут года* («Вместо мудрости – опытность, пресное» 1914).

Также мы можем встретить сравнения, связанные по типу эмоционально-смыслового контраста (сравнения – оксюмороны): *Она сначала обожжет, / Как ветерок студеный...* («Песня о песне», 1916).

Наиболее частотными в этом сборнике А. Ахматовой являются сравнения, вводимые с помощью союзов «как» и «словно»: *Как голуби, вьются слова простые / И ныне у солнечных глав.* («И в Киевском храме Премудрости Бога...», 1915); *Как белый камень в глубине колодца, / Лежит во мне одно воспоминанье.* («Как белый камень в глубине колодца...», 1916); *И малиновые костры, / Словно розы, в снегу цветут.* («Как ты можешь смотреть на Неву...», 1914); *Обессиленную, на руках ты, / Словно девочку, внес меня...* («Побег», 1914). Благодаря этим сравнениям в произведениях создаются конкретные образы, усиливающие наглядность в описании различных явлений, помогающие выразить определенную картину чувств и оценки автора.

Обратим внимание на функции сравнений в данном сборнике. Стихотворение «Белый дом» (1914) посвящено теме памяти, отражению тоски по родному дому. Основной пафос – сожаление по поводу происходящих изменений, в результате которых о лучших временах остаются лишь воспоминания. Эмоции, отраженные в этом произведении, были следствием событий, происходящих в жизни автора. Строки стихотворения передают то теплоту и умиротворение, вызванные воспоминаниями о родном доме, то тревогу и беспокойство за будущее. Сравнение «*снег летит, как вишневый цвет*» обладает особой семантикой. Белый цвет актуализирован в стихотворении неоднократно. Снег сравнивается с лепестками цветущей вишни, что вновь заставляет читателя обращаться к воспоминаниям автора о родном доме. Белый цвет ассоциируется всегда с чистотой, святостью, невинностью. На основе сравнения создается образ прошлого, родного и близкого для лирической героини. Отсюда мы можем сделать вывод, что сравнение «*снег летит, как вишневый цвет*» выполняет смыслообразующую, эстетическую и эмотивную функции.

Таким образом, в лирике А. Ахматовой можно выделить следующие типы сравнений: образные, ирреальные, развернутые, сравнения-оксюмороны, тавтологические. Кроме того, сравнения в поэтическом тексте представлены в виде определенных грамматических конструкций и выполняют конкретные функции:

текстообразующую, смыслообразующую, регулятивную, эстетическую – для всего текста; характеризующую, эмотивную, оценочную, уточняющую, усиленную – для словосочетания и высказывания.

Список источников

1. Меденцева Н.П. Тавтологические сравнения, сравнения-оксюмороны и их стилистические функции в идиолекте Анны Ахматовой // Филология и лингвистика. 2016. № 1 (3). С. 30–31.
2. Кашкарова О.Н. Особенности сравнения в ранней лирике А.А. Ахматовой // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2010. № 1. С. 27–33.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. С.П. Обнорского. М., 1949. 848 с.
4. Виноградов В.В. О поэзии Анны Ахматовой. М., 1923. 121 с.
5. Ушакова С.А. Языковые образные средства в поэзии А. Ахматовой. Белгород, 2018. С. 6–58.
6. Кочетова И.В. Регулятивный потенциал цветоименований в поэтическом дискурсе серебряного века: на материале лирики А. Белого, Н. Гумилёва, И. Северянина: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Томск, 2010. 215 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 372.881.111.1

Трудности усвоения лексики на начальном этапе обучения и способы их профилактики

The difficulties in learning English vocabulary in primary school and the strategies of their prevention

Елизавета Игоревна Верещагина

Elizaveta Igorevna Vereshchagina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Светлана Валерьевна Когут

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

skogut@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрены трудности, возникающие у обучающихся общеобразовательной школы на начальном этапе обучения в процессе изучения, запоминания и применения лексического материала. Описаны некоторые возрастные особенности младших школьников, влияющие на усвоение лексики английского языка. Предложены способы профилактики возникающих трудностей посредством применения активных методов обучения.

Ключевые слова: трудности изучения лексики английского языка, начальный этап обучения, лексический аспект, активные методы обучения

Key words: difficulties in learning English vocabulary, elementary school, vocabulary, active teaching strategies

Основной практической целью обучения английскому языку в общеобразовательной школе на начальном этапе обучения является формирование способности обучающихся осуществлять процесс общения [1]. Овладение иноязычной лексикой – это неотъемлемая часть успешного развития устных и письменных форм общения. Лексический аспект называется ведущим компонентом речевого общения многими учеными-методистами и лингвистами, а также считается основным строительным материалом речи и ее содержательной [2, с. 120; 3, с. 10; 4, с. 41; 5, с. 29].

В процессе изучения лексики на уроках английского языка обучающиеся начальной ступени нередко сталкиваются с трудностями, связанными с усвоением лексических единиц, объемом их значения, употреблением слов в конкретных ситуациях общения. Они могут быть обусловлены возрастными особенностями обучающихся, влиянием лексической интерференции, личными качествами обучающихся и т.д.

Обучающиеся начальной ступени обучения характеризуются готовностью к обучению в школе, в основе которой лежит интерес к новой деятельности,

являющийся источником мотивации. Младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка ввиду пластичности природного механизма усвоения языка в раннем возрасте, имитационным способностям младших школьников, любознательности и потребности в познании нового [6, с. 252].

Особенности начальной ступени обучения заключаются в том, что занятия носят игровой, беспереводной характер и протекают в основном в устной форме. По словам З.Н. Никитенко, «именно в это время возможно включение процесса изучения иностранного языка в контекст игровой деятельности с целью создания внутренней мотивации и интереса к овладению новым языком в условиях, когда естественной потребности у детей в общении на изучаемом языке нет» [7, с. 21]. Стоит отметить и непроизвольность памяти, т.е. запоминание только того материала, который отвечает интересам младших школьников, вызывает эмоциональную реакцию, связан с яркими наглядными образами и преподнесен в игровой форме. Восприятие младших школьников отличается слабой дифференцированностью: наблюдаются трудности с различением похожих, но не тождественных свойств. Возникают затруднения и с овладением формой слов, их запоминанием и употреблением в речи. Также выделяют трудности, связанные с изменением режима жизни младших школьников: необходимость систематически трудиться для овладения знаниями, контролировать свою учебную деятельность, принимать авторитет учителя и т.д.

Таким образом, становится очевидно, что в процессе усвоения лексики следует применять такие методы обучения, которые реализуются в игровой и подвижной форме, вызывают положительную эмоциональную реакцию у обучающихся, способствуют эффективному запоминанию лексических единиц и создают условия для применения их в устной и письменной речи. Такими методами являются активные методы обучения. Активные методы обучения ориентированы на практическое обучение языку за счет использования коллективных форм обучения, в том числе ролевых игр и современных технологий. Они представляют собой форму организации работы на уроке, в ходе которой деятельность обучающихся носит продуктивный и творческий характер, способствуя поднятию мотивации и интереса к процессу обучения. Одной из главных отличительных особенностей этой группы методов является то, что обучающимся предоставляется активная роль в этом процессе [8, с. 5]. Активные методы обучения предполагают постоянное взаимодействие обучающихся и учителя, побуждают к активной мыслительной и практической деятельности.

Рассмотрим основные методы активного обучения и возможности их применения в процессе обучения младших школьников лексическому материалу на уроках английского языка. Ниже будут рассмотрены активные методы, успешно прошедшие апробацию в рамках экспериментального обучения, которое проводилось среди обучающихся 2-х классов МАОУ СОШ № 23 г. Томска.

Метод проектов. В его основе лежит развитие познавательных навыков обучающихся самостоятельно конструировать свои знания и умения поиска необходимой информации. Метод проектов предполагает наличие определенной

актуальной и значимой для обучающихся проблемы, к решению которой им необходимо прийти, используя знания, полученные как с помощью учителя на уроке, так и в ходе самостоятельной работы [9, с. 38]. Применение метода проектов на уроке английского языка возможно в рамках изучения тематических разделов «Мир моего я», «Мир моих увлечений», «Мир вокруг меня» и «Родная страна и страны изучаемого языка» как в форме самостоятельной, так и коллективной работы. Тематика, содержание и требования к выполнению проектной работы могут быть изменены в соответствии с уровнем языковой подготовки обучающихся.

Так, обучающимся 2 «В» класса МАОУ СОШ № 23 была предложена работа над проектом «My Family», основной задачей которого была работа над лексикой по соответствующей теме. Обучающимся было необходимо изобразить семейное древо с портретами членов своей семьи и подписать каждого из них («My mummy», «My daddy» и т.д.). Работа над проектом проходила в форме индивидуальной работы. Затем работы были представлены обучающимися на уроке.

Организация работы над лексическим материалом в виде проектной деятельности, несомненно, имеет ряд преимуществ: вызов положительной эмоциональной реакции и, как следствие, поднятие мотивации к обучению, создание условий для многократного повторения, запоминания и лексических единиц, а также употребления их в речи при публичном представлении своего проекта. Кроме того, появляется возможность для развития когнитивных, творческих и речевых способностей обучающихся. Результаты выполнения проекта положительно отразились на усвоении лексического материала.

Ролевая игра. Вид коммуникативной игры, в процессе которой обучающимся отведены определенные роли. Ролевая игра строится таким образом, чтобы обучающиеся могли отрабатывать в активном речевом общении используемые языковые средства в соответствии с ситуацией общения [10, с. 176]. Этот метод может быть применен независимо от языковой подготовки обучающихся.

В ходе экспериментального обучения данный метод был применен неоднократно. Например, в рамках вводной темы «Let's Go», обучающимся было предложено разыграть диалог на тему «Знакомство», используя игрушки. Каждому обучающемуся была отведена определенная роль, для которой ему необходимо было самостоятельно придумать имя, чтобы представиться от лица игрушки. Таким образом представилось возможным наладить дружественную атмосферу на первом уроке английского языка, снять эмоциональное напряжение и создать условия для тренировки новой лексики посредством привычной для обучающихся игровой деятельности. Анализ экспериментального обучения показал положительную динамику результатов усвоения лексики по данной теме.

Simon Says. Широко известная подвижная игра, отвечающая принципу полного физического реагирования (англ. Total Physical Response). Выбирается один обучающийся, которому отводится роль Саймона, т.е. ведущего. Задача ведущего заключается в отдаче элементарных команд другим участникам, например «Simon says: jump!». Команда выполняется остальными участниками игры только в том случае, если ведущий начинает ее словами «Simon says». В противном же

случае она не выполняется. В ходе игры участникам необходимо внимательно слушать ведущего. Обучающиеся, которые совершают ошибку (выполняют действие, не услышав «Simon says»), становятся ведущими. Игра Simon Says предоставляет обучающимся возможность для развития творческого мышления и закрепления лексического материала.

Обучающиеся 2 «В» класса, ставшие участниками педагогического эксперимента, смогли принять участие в серии игр «Simon says» по нескольким лексическим темам. Рассмотрим пример проведения данной подвижной игры в рамках темы «Hello», результаты освоения которой были проанализированы и описаны по окончании эксперимента. Обучающимся необходимо было усвоить четыре лексические единицы: stand up, sit down, open your books и close your books. Так как они обозначают лексику классного обихода, используемую учителем на каждой уроке, было особенно важно создать условия для успешного ее запоминания. Игра Simon says была положительно воспринята обучающимися.

Ментальная карта (Mind-map). Данный прием используется с целью раскрытия основных понятий главного аспекта определенной лексической темы через ключевые слова, которые отходят от центра в виде стрелок или линий. Основным звеном данного приема является ассоциограмма. Самостоятельное оформление ментальной карты способствует запоминанию и повторению лексического материала [11, с. 347]. Так, обучающиеся 2 «В» успешно изобразили в тетради слова на тему «Семья» в виде ментальной карты, где в середине было написано слово «Family», а на конце каждой стрелки, проведенной от главного слова, названия членов семьи.

Мозговой штурм. Обучающиеся предлагают как можно больше идей для решения какой-либо задачи, а после выбирают те, которые, по результатам коллективной оценки, являются наиболее подходящими в конкретной ситуации. Он может быть применен:

1) с целью актуализации лексического материала при изучении новой темы, так как обучающимися будет продемонстрирован лексический запас, которым они владеют;

2) на уроке развивающего контроля при повторении изученного лексического материала. Предоставляется возможным также организация парной или групповой работы обучающихся с последующим представлением полученных результатов.

Подчеркнем, что проведение мозгового штурма в форме игры-соревнования способствует развитию умений коллективного взаимодействия и повышению мотивации обучающихся и позволяет придать яркую эмоциональную окраску учебной деятельности. Рекомендацией к использованию приема «Мозговой штурм» может быть также и применение его в тех ситуациях, когда обучающиеся сталкиваются с трудностью и не проявляют активного участия в ее преодолении, ожидая получить ответ от учителя. Таким образом, на первом уроке обучающимися 2 «В» было предложено собрать как можно больше идей, как можно представиться на английском языке (из текста упражнения). Новые фразы, состоящие из нескольких слов, не давали им проявить уверенность в себе и предложить идею,

однако организованный мозговой штурм в виде командной деятельности положительно сказался на готовности обучающихся искать новую лексику и высказывать свое мнение.

Тематические загадки. Загадки могут быть отнесены к интеллектуальным играм, так как обучающимся необходимо активизировать логическое мышление и применить творческий подход для их мышления. В ходе изучения определенного лексического материала обучающимся может быть предложено самостоятельно придумать и загадать друг другу предмет или явление. Примером может послужить загадка «It can jump. I can't fly and climb» по теме «Животные». Яркие образы, создаваемые обучающимися самостоятельно, способствуют лучшему усвоению лексического материала.

Обобщая сказанное стоит отметить, что использование активных методов обучения на уроке английского языка на начальной ступени обучения является эффективным способом профилактики ряда трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся: различение схожих понятий, произвольное запоминание лексического материала, овладение формой слов и употребление их в устной и письменной речи. Преимущество активных методов обучения заключается в том, что они опираются на возрастные особенности обучающихся, позволяя создать условия для продуктивной учебной деятельности. Применение активных методов обучения на практике оказало положительное влияние на успешность усвоения лексического материала обучающимися 2-го класса начальной школы.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=lv88z8b7mh946530885> (дата обращения: 30.04.2024).
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 472 с.
3. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically: Principles and Practice. Peaslake, 2016. 152 p.
4. Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? // Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 41–43.
5. Вронская И.В. Методика раннего обучения английскому языку. СПб., 2015. 336 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М., 2004. 416 с.
7. Никитенко З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе. Лекция 5 // Английский язык. 2009. № 2.1. С. 21–24.
8. Рунгш Н.А. Активные методы обучения иностранным языкам. Чебоксары, 2022. 72 с.
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 37–45.
10. Ягнич А.Я. Ролевая игра на уроках иностранного языка в неязыковых вузах как катализатор развития лексических навыков // Colloquium-Journal. 2020. № 2. С. 176–178.
11. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / Под ред. В.М. Филатова. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.

Глубокий анализ основных проблем, возникающих в практике преподавания иностранных языков, и исследование мер по их устранению

In-depth analysis of the main problems encountered in the teaching of foreign languages and study of measures to address them

Гао Юань^{1,2}

Gao Yuan^{1,2}

¹Цилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, КНР

¹Jilin University of Foreign Languages Changchun, China

²Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

²Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Константиновна Забродина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

zabrodinairina@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков, и предлагаются пути их решения. Подробно анализируются трудности, возникающие в процессе обучения языкам (низкая мотивация учащихся, выбор и адаптация методов обучения). С помощью опросов и кейс-стади предлагается ряд решений, включающий мотивационные стратегии, оптимизацию учебных ресурсов и улучшение подготовки преподавателей, что в свою очередь направлено на повышение эффективности обучения, развитие интереса обучающихся к изучению иностранных языков и их активное участие в процессе обучения.

Ключевые слова: проблемы преподавания иностранных языков, анализ вызовов, мотивация учащихся, оптимизация методов обучения, подготовка преподавателей

Key words: problems in teaching foreign languages, analysis of challenges, motivation of students, optimization of teaching methods, teacher training

При анализе основных проблем, возникающих в практике преподавания иностранных языков, и исследовании мер по их устранению следует рассмотреть несколько ключевых аспектов. Рассмотрим каждую из этих проблем отдельно и предложим соответствующие пути их решения [1].

Проблема 1: ограниченное время занятий. Преподавание иностранных языков, как правило, проводится в рамках учебного плана, который имеет ограниченное количество часов на каждый языковой курс. Это может оказаться недостаточным для полноценного освоения языка, особенно что касается языков сложной структурной организации.

Возможное решение данной проблемы представляется во внедрении дополнительных занятий или интенсивных курсов для тех студентов, кто нуждается в дополнительной практике. Кроме того представляется необходимым использовать онлайн-ресурсы для самостоятельного изучения в свободное время [2].

Проблема 2: низкоэффективные методы обучения. Традиционные методы обучения, такие как меморизация слов и грамматических правил, могут быть малоэффективными и неинтересными для студентов.

Возможное решение этой проблемы состоит во внедрении интерактивных методов обучения, таких как игры, ролевые игры, обсуждения и использование мультимедийных ресурсов. Помимо этого следует использовать современные методики, такие как метод коммуникативного обучения, акцентирующий внимание на коммуникации на языке, а не на грамматике и воспроизведении [3].

Проблема 3: отсутствие мотивации у учащихся. Без достаточной мотивации студенты могут не проявлять интерес к изучению языка и, следовательно, не достигать успехов [2, с. 683].

Возможное решение обозначенной проблемы: создание стимулов и мотивационных программ, которые могут включать в себя награды, сертификаты и возможность участия в международных языковых программных обменах, а также привлечение к изучению языка через интересные и практические задания, связанные с реальной жизнью.

Проблема 4: недостаточное практическое применение языка в реальной жизни. Владение навыками письменной речи, а также шаблонными высказываниями не определяет наличие умений и навыков коммуникации в реальных ситуациях [1, с. 189].

Возможное решение проблемы: организация внеурочной деятельности, такой как языковые клубы, разговорные группы и обмены студентами между разными странами, в добавление к чему возможна поддержка общения на иностранных языках вне класса, например, через мероприятия, форумы или онлайн-платформы.

Представляется, анализ ситуации и применение соответствующих мер по устранению основных проблем преподавания иностранных языков будет способствовать как существенному улучшению процесса обучения, так и повышению эффективности достижения языковых целей обучающихся.

Дополнительно следует рассмотреть иные аспекты, связанные с возникновением проблем в практике преподавания иностранных языков.

Проблема 5: неадаптированные программы обучения. Программы обучения часто не учитывают индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента, что может привести к недооценке или переоценке их способностей. Кроме того, нередко преподаватели не имеют достаточной квалификации для успешной адаптации реализуемых программ обучения [4, с. 238].

Возможное решение проблемы состоит в разработке гибких учебных планов, позволяющих адаптировать программы обучения под уровень каждого студента. Внедрение методов дифференциации обучения, которые позволят преподавателям адаптировать материалы и методики под индивидуальные потребности учащихся также будет способствовать эффективной элиминации рассматриваемой проблемы. Наряду с вышеперечисленным необходимо уделять достаточное внимание регулярному повышению квалификации преподавателей в соответствии с возникающими вызовами современности [4, с. 245].

Проблема 6: недостаточное практическое применение языковых навыков. Многие студенты изучают язык в учебной среде, но не имеют возможности практиковать его в реальных жизненных ситуациях.

Возможное решение обозначенной проблемы заключается в организации языковых обменов, партнерств с местными сообществами и компаниями, где студенты могут применять свои языковые навыки на практике. Создание виртуальной среды, где студенты могут взаимодействовать на иностранном языке с носителями языка, также представляется необходимым для решения проблемы недостаточного применения языковых навыков на практике.

Проблема 7: отсутствие культурного контекста. Изучение языка без учета его культурного контекста может привести к недопониманию и неэффективному использованию языковых навыков как в учебной аудитории, так и на практике в дальнейшем.

Возможное решение этой проблемы представляет собой интеграцию культурных аспектов в учебные материалы и занятия, например, изучение истории, традиций, обычаев и литературы стран, где говорят на изучаемом языке. Также в целях решения указанной проблемы представляется логичной организация культурных мероприятий (фестивали, встречи с гостями из стран, где говорят на изучаемом языке, экскурсии и т.п.).

Проблема 8: неэффективная оценка успеваемости. Традиционные методы оценки, такие как тесты и экзамены, могут не всегда отражать реальные языковые навыки студентов.

Возможное решение проблемы: внедрение альтернативных методов оценки, таких как портфолио работ, проекты, устные экзамены и реальные ситуационные задания, а также использование непрерывной оценки и обратной связи для непрерывного улучшения языкового обучения.

Путем учета вышеприведенных аспектов и разработки соответствующих мер представляется возможным дополнительно улучшить эффективность преподавания иностранных языков и обеспечить более глубокое и продуктивное изучение языка учащимися.

Список источников

1. Блажевич В.В. Антропологическая история возникновения и развития языка и некоторые проблемы преподавания иностранных языков в современном образовании // Вестник ХГАЭП. 2006. № 1. С. 188–190.

2. Dmitrieva V.V. Sources of motivation when learning foreign languages // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы: материалы X Междунар. молодежной науч.-техн. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов. Казань, 2023. С. 683–684.

3. Кузнецова Г.А. Оптимизация процесса обучения иностранному языку в гуманитарном вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 3 (802). С. 64–72.

4. Ершов Д.И. Роль процесса повышения квалификации преподавателей и учителей иностранного языка в современном мире // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 46. С. 237–245.

**Лингводидактический потенциал видеохостинга RuTube
в обучении аудированию (английский язык)**

**Linguodidactic potencial of RuTube video hosting in teaching listening
(the English language)**

Маргарита Романовна Горюхина
Margarita Romanovna Goryukhina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Константиновна Забродина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
zabrodinairina@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается использование видеохостинга RuTube в процессе обучения английскому языку, его доступность. Анализируются каналы видеохостинга, их актуальность и лингводидактический потенциал. На основе одного из материалов приводятся упражнения на развитие навыков аудирования для использования в качестве дополнения к ситуации общения на уроке.

Ключевые слова: лингводидактика, аудирование, обучение аудированию, обучение английскому языку, видеохостинг RuTube, комплект упражнений

Key words: linguodidactics, listening, teaching listening, teaching English foreign language

Видео является одним из самых эффективных инструментов для обучения языку, так как помогает воспринимать информацию и аудиалам, и визуалам. По результатам исследования Р.Б. Козмы, сочетание аудио- и видеоматериалов увеличивает восприятие полученной информации. [1, р. 233]. Использование видеоматериалов соответствует принципу наглядности и доступности, так как информация будет усваиваться учениками через зрительный и слуховой контакты, принципу интенсивной практики – ученики будут погружены в языковую среду через постоянное прослушивание англоязычной речи и т.д.

В связи с угрозой блокировки видеохостинга Youtube в России в последние годы ему на смену пришел российский аналог – RuTube. Работа сервиса началась в 2006 г., но большую часть он оставался в тени зарубежного медиагиганта. Этим и обуславливается актуальность данного исследования – насколько велик лингводидактический потенциал видеохостинга RuTube в использовании в процессе общего среднего образования, ведь развитие и рост популярности видеохостинга происходят в реальном времени. Благодаря тому, что доступ к видеохостингу не ограничен платными подписками, видеоресурсы можно использовать в образовательных целях совершенно бесплатно. Конечно, по популярности RuTube уступает своим зарубежным конкурентам, однако существует тенденция при-

менять на занятиях в учебных учреждениях отечественные интернет-ресурсы. В связи с этим следует проанализировать материал, находящийся на вышеуказанной платформе, чтобы выявить его актуальность для использования на уроках английского языка. Все видеоматериалы выставляются в свободный доступ на каналах, на которых их можно открыть с любого устройства. Помимо видео, созданных другим автором, на видеохостинг можно загружать собственные видео, например, записи уроков для учеников. К выбору материала нужно подходить вдумчиво, так как материала на RuTube много: от музыкальных видео, которые будут интересны ученикам младшего школьного возраста, до разборов киносериалов, лексика которых будет полезна ученикам старшей школы. Из 18 каналов на английском языке выберем три для анализа.

Проанализируем канал «Learn English Easy», количество подписчиков на канале 295. Первое видео на канале было выложено в 2021 г., и на протяжении всего года на канале выходили исключительно аудиоматериалы к УМК Spotlight с 5-го по 9-й классы. Далее на канале выходят видеоупражнения с фонетическими звуками и аудиоматериалы к УМК Spotlight для 10-х и 11-х классов. Именно благодаря этому каналу можно решить проблему с доступностью аудиоматериалов для прослушивания дома и выполнения домашних заданий на аудирование.

На канале «English with Rinat and Anya» вышло 138 видео, каждое посвящено определенной теме диалога, поэтому практически каждое видео можно выбрать дополнением к ситуации общения на уроке и разработать для него собственные упражнения. Пользователей на канале 155. Содержание видео простое – авторы канала ведут диалог по теме видео, диалог построен полностью на английском языке. Видео можно использовать и для самостоятельного просмотра, и для примеров структуры диалогов.

Еще один канал называется «Learn English with EnglishClass101.com», количество авторизованных пользователей канала составляет 26, из названия следует, что канал является дополнением к сайту для изучения английского языка. Видео с заданиями на аудирование не привязаны к УМК, их можно использовать как самостоятельный материал и разработать собственные упражнения для них.

Использование видеоматериалов, размещенных на видеохостинге RuTube, позволит дополнить и разнообразить ситуации общения на уроках для учеников различных классов и уровней владения английским языком. Для полного погружения в языковую среду каждое видео следует сопровождать упражнениями. Так, в первой четверти 7-го класса при изучении темы «Lifestyles!» для работы на уроке можно использовать видео, авторством канала English with Rinat and Anya «Как говорить про лето (Summer) на английском?», для которого мы разработали следующие упражнения. Перед началом работы с видео, в качестве предтекстового задания ученикам выдаются карточки с набором слов, которые нужно найти (рис. 1), далее необходимо обсудить с учащимися определения этих слов.

После этого учащимся раздаются напечатанные карточки с текстом, в котором отсутствуют слова (рис. 2). Текст составлен на опору диалога между

Task 1. Find the words. Do you know the meaning of them?

goodmoodwaitingforsmthtowalkallaroundunpredictablecountrysidetolookarounda
goodinfluencelandscapenearbycitiesgraduatingsschoolerssunbathingendless

Рис. 1. Набор слов

авторами видео, но не копирует его полностью. По мере прослушивания ученики должны вставить пропущенные слова в текст.

Task 2. Listen to the conversation and fill the missing words.

When Anna hears the word “summer”, she starts thinking about _____ (1) days, green trees and good _____ (2). She really likes this season and she is always waiting for it. She prefers _____ (3) because the _____ (4) is good. Anna doesn't like _____ (5) on summer. Anna characterize the weather as _____ (6), it is very changeable. She is going to visit open _____ (7) festivals in Moscow. Anna names summer _____ (8) life. Anna agrees with the quote “In summer, _____ (9) sings itself.

Rinat can't do _____ (10) in winter, so he likes doing it in summer. Rinat says that there are not many summer _____ (11) in Russia. He can't _____ (12) his life without summer, he really likes summer sun and hot weather. Besides, Rinat doesn't like festivals – he hates _____ (13) places. To describe summer, Rinat use adjectives warm, green and _____ (14). In Pinat's opinion, love _____ (15) our life better as _____ (16) as summer.

Рис. 2. Задание к видео

Видео необходимо включать дважды. После выполнения задания ученикам рекомендуется прочитать текст по предложениям друг за другом для проверки и корректировки. Для закрепления материала следует разбить учеников на пары, каждой паре выдается лист со вторым заданием – диалогом (рис. 3). Тема диалога соответствует теме просмотренного видео, но полностью его не копирует. Диалог направлен на использование и закрепление изученных слов.

Благодаря проанализированному материалу, мы можем сделать вывод, что материал видеохостинга является актуальным и соответствует лингводидактическим принципам обучения английскому языку. Видеоматериалы RuTube решают проблему доступности аудиоматериалов и являются ключом к постоянному погружению в языковую среду за пределами образовательной организации. Видеоматериалы можно использовать как дополнение к ситуации общения на уроках, дополнить их упражнениями. Видеохостинг продолжает пополняться новыми материалами, наблюдается тенденция роста числа пользователей, и в связи с этим необходимо вдумчиво подходить к выбору материала: многие видео носят развлекательный характер, большая часть видео ведется на русском языке, препятствуя полному погружению в языковую среду, или состоит исключительно из графических изображений, не предоставляя возможности восприятия информации через слуховой контакт. Перед выбором материала для

Task 3. Make up the dialog using words from the video. Don't forget to say about:

- Do you like summer? Why?
- What activities do you prefer in summer?
- How can you describe "summer"?

To make up your dialog, look at the example:

A: Hello!

B: Hello! I'm so happy, because today is first day of the summer. Do you like summer?

A: Yes, I do. I like sunbathing and hot weather. What about you?

B: I like summer too, but I feel upset when it is raining. The weather is unpredictable!

A: I agree with you. What do you prefer doing in summer?

B: I prefer walking all around and eating chocolate ice cream. And you?

A: I like visiting summer festivals.

B: How can you describe "summer"?

A: Fantastic season! Do you agree with me?

B: Yes, I do! I can name summer a small life.

Рис. 3. Диалог

использования на уроке следует отсмотреть его, проанализировать его лингводидактический потенциал для обучения аудированию [2–5].

Список источников

1. Kozma R.B. The Influence of Media on Learning: The Debate Continues. School Library Media Research. 22. P. 233–239.
2. Бегин А. Статистика Rutube в 2024 году (обновлено). URL: <https://inclient.ru/rutube-stats/> (дата обращения: 24.03.2024).
3. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. 7 кл.: учеб. пособие. 14-е изд., перераб. М.: Express Publishing: Просвещение, 2023. 153 с.
4. Каракальчева А.С. Лингводидактические принципы в контексте общеевропейских требований владения иностранным языком // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/12/75601> (дата обращения: 24.03.2024).
5. Леонова Д.А. Коммуникативно-когнитивный подход: сущность, принципы, лингводидактический потенциал // Научный старт-2023: сб. ст. аспирантов и магистрантов. Институт иностранных языков МГПУ. Ч. 1. М.: Языки народов мира, 2023. С. 248–253.

**Методические особенности использования диктантов
при обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе**

**Methodical features of the use of dictation in teaching English
in secondary schools**

Рената Артуровна Джакишева

Renata Arturovna Dzhakisheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Николаевна Игна

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

onigna@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности использования диктантов на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе. Уточняется понятие диктанта и рассматривается его потенциал как средства обучения. Описываются разнообразные приемы работы с диктантами и причины их применения на уроках английского языка. Работа с диктантами позволяет совершенствовать письменные навыки и навыки аудирования, увеличивать лексический запас обучающихся, а также развивать знания грамматики. Диктанты способствуют повышению мотивации обучающихся и могут быть использованы для развития у них языковой догадки.

Ключевые слова: диктант, приемы работы с диктантами, навыки, оценивание, коррекция ошибок

Key words: dictation, dictation techniques, skills, estimation, correction of mistakes

Нередко обучающиеся и учителя рассматривают диктанты как простое и неинтересное задание, целью которого является механическое запоминание слов. Однако их правильное использование может способствовать повышению качества учебного процесса и развитию языковых навыков обучающихся.

Диктант является одним из средств обучения английскому языку. Акцентируя внимание на понятии «диктант», в англо-русском терминологическом справочнике И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной диктант определяется как форма письменной работы, при которой текст записывается под диктовку. Преимущественно диктант применялся как средство обучения и контроля, с целью проверки орфографической грамотности [1, с. 370]. В соответствии с новым словарем методических терминов и понятий, диктант – это вид письменной работы, записывание воспринятого текста [2, с. 62]. В толковом словаре С.И. Ожегова данное понятие определяется следующим образом: диктант – это одна из форм письменных работ, используемая для закрепления и проверки знаний, а также для развития навыков письма обучающихся [3, с. 102].

Считается, что диктанты применяются исключительно для проверки навыков письма, однако это задание вносит вклад не только в развитие письменной грамотности, в частности орфографии, но к тому же совершенствует навыки фонетики и аудирования. Внесение небольших изменений в диктант может превратить его в эффективное упражнение для развития устной речи [4, с. 135], его использование может стать средством когнитивного развития, стимулирования речевого творчества, необходимости выражать свои мысли на письме, а также формирования навыков коллективной работы и сотрудничества. Важно, что диктант также является формой педагогического контроля, направленной на оценку успехов обучающихся, а также представляет собой совместный процесс, объединяющий преподавателей и учеников [4, с. 133].

Эффективное использование диктантов требует правильного подбора материала, умения адаптировать их к различным уровням языковой подготовки обучающихся, а также к особенностям их возраста и интересов.

В начальных классах предлагается использовать связные тексты с простыми выражениями, которые уже знакомы ученикам. В средних классах диктанты могут базироваться на материале, изученном обучающимися, но с расширенным содержанием. В обоих случаях целью является улучшение и закрепление базовых семантических и грамматических структур, а также расширение словарного запаса. В старших классах требуется умение учеников воспринимать и анализировать как знакомую, так и новую информацию. Следовательно, педагог должен использовать для диктанта незнакомые тексты [5, с. 127]. Во всех случаях материал для диктантов должен быть отобран в соответствии со способностями обучающихся.

Учебник представляет собой полезный и надежный источник для подбора материала на всех этапах обучения. Применяя его, учитель может избежать выбора слишком сложного материала, который может не соответствовать уровню знаний и языковым нормам, знакомым обучающимся. Выбранный материал должен включать примеры языковых аспектов, которые ранее изучались учениками в классе, такие как грамматика, словарный запас, орфография и пунктуация [6, с. 170]. В дополнение к этому преподаватель может варьировать объем материала для диктанта, включая дополнительно списки слов, предложения, диалоги и полные тексты.

Для использования диктантов на уроках английского языка можно воспользоваться следующими вариантами:

- фрагмент текста в учебнике по английскому языку, который был прочитан;
- фрагмент текста в учебнике по английскому языку, который планируется прочитать;
- отрывок из текста для аудирования, который был прослушан;
- отрывок из текста для аудирования, который планируется прослушать;
- самостоятельно составленный учителем текст с использованием лексического и грамматического материала, изученного на предшествующих уроках;
- фрагмент текста из книги или статьи в оригинальной или адаптированной версии;
- лексические единицы, которые были изучены на предыдущих уроках;
- неправильные и фразовые глаголы, изученные на предыдущих уроках.

Следует отметить, что диктовать может:

- преподаватель;
- приглашенный преподаватель из другой группы;
- голос из аудиозаписи;
- ученики друг для друга.

Это поможет обучающимся ознакомиться с различными вариантами произношения [7]. Использование нетрадиционных приемов работы с диктантами, которые включают различные виды деятельности, предоставляют возможность разнообразить учебный процесс и активно вовлечь обучающихся, превращая, в свою очередь, диктант в один из самых популярных видов работы на уроке, а также улучшить владение языком обучающихся более интерактивным и увлекательным способом.

Приведенные далее виды диктантов направлены на развитие различных языковых навыков и речевых умений.

Running Dictation – это диктант, который способствует улучшению памяти, совершенствует правописание, помогает повторить грамматические и лексические конструкции, а также развивает навыки аудирования и чтения. Для написания этого диктанта выбирается короткий текст из учебника, ранее знакомый ученикам, который также содержит языковой материал, необходимый повторить. Данный текст учитель размещает на доске или стене класса. Обучающиеся делятся на пары или небольшие группы. Один ученик из каждой пары (группы) бежит к тексту, запоминает его часть и возвращается обратно, чтобы продиктовать фрагмент участникам своей команды. Остальные записывают сказанное. По завершении его написания каждая пара или группа получает оригинальный текст и обсуждает ошибки, которые были допущены.

Spelling Dictation – этот диктант направлен на совершенствование умения различать слова на слух. Применяя этот диктант, учитель быстро диктует слова по буквам без остановок. Цель обучающихся заключается в том, чтобы записать все продиктованные буквы и затем разделить их на отдельные слова.

Whistle Dictation ориентирован на активизацию лексического запаса. Преподаватель подготавливает текст с пропусками, связанный с недавно изученной темой. Во время чтения преподаватель «просвистывает» определенные слова или делает паузы. Обучающиеся внимательно слушают и параллельно записывают текст, внося отсутствующие слова в пропуски по смыслу в те места, где они слышат свист.

Dictogloss – этот прием работы является формой изложения. Первый раз учитель читает текст полностью. Ученики делают записи после прочтения, стараясь максимально точно передать информацию из текста, но основной целью этого диктанта является передача смысла текста, а не дословное воспроизведение. После этого учитель читает текст второй раз, чтобы ученики могли уточнить недостающую информацию. Далее ученики проверяют и исправляют тексты в парах или группах [7].

Cheating Dictation – этот прием учебного диктанта, используемый на уроках английского языка, подходит для всех ступеней обучения. Он способствует раз-

виту письменных навыков и навыков аудирования, учит командной работе и сотрудничеству в группах. Первоначально учитель совместно с учениками читает текст один раз, параллельно объясняя незнакомые конструкции, слова и выражения. Затем каждому обучающемуся выдаются листы бумаги, на которых слова заменены черточками, но при этом сохранены знаки препинания и апострофы. Далее учитель читает текст еще несколько раз, в это время ученики записывают его. После окончания записи обучающиеся проверяют ее в парах, а затем вместе с классом. На каждом этапе проверки акцентируется внимание на исправлении типичных ошибок и улучшении языковых навыков под руководством учителя.

Mutual Dictation – этот прием диктанта предполагает совместную работу в парах. Он нацелен на развитие навыков аудирования, письма и взаимопомощи учеников на уроках английского языка. У каждого обучающегося из пары есть текст, где пропущены определенные языковые элементы, которые являются уникальными для каждого. В процессе проведения диктанта ученики читают текст поочередно и заполняют пропуски. После общего диктования ученики переходят к коллективной проверке. Роль учителя заключается в коррекции распространенных ошибок и поддержке обучающихся в улучшении их языковых навыков.

Gap dictation – еще один увлекательный прием работы с текстом. Он развивает у обучающихся навыки восприятия текста на слух, а также способствует улучшению их навыков письма и внимательности. Учитель выбирает небольшой отрывок текста из учебника и создает его версию с пропусками, затем записывает на доске. Далее он диктует текст, предварительно попросив обучающихся записывать только отсутствующие слова. Слова, которые уже написаны на доске, ученики оставляют без изменений. По завершении диктовки текст стирается с доски, и учитель предлагает ученикам заполнить пропуски в своих записях. После завершения задания ученики могут проверить свои ответы, открыв учебники.

Shuffled dictation является письменной работой и помогает развивать логическое мышление. Диктант предполагает диктовку предложений из определенного текста в свободном порядке. После записи всех фраз обучающимся необходимо упорядочить их в верном порядке. По окончании задания ученики могут сравнить свои ответы с текстом, обратившись к учебнику.

Picture Dictation – этот прием работы с диктантом способствует развитию навыков аудирования и расширению словарного запаса. Учитель описывает картинку, а обучающиеся должны внимательно слушать и рисовать то, что они слышат в соответствии с описанием [4, с. 133].

Вне зависимости от выбора приема для проведения диктантов на занятиях по английскому языку, его применение обычно приносит положительные результаты. Это обусловлено тем, что каждый из перечисленных методов работы имеет игровой характер, что способствует более легкому усвоению английских слов обучающимися. Стоит упомянуть еще один аспект методических особенностей использования диктантов при обучении английскому языку это его оценка и коррекция ошибок. Оценивание диктантов играет ключевую роль в измерении успеха обучающихся в овладении английским языком.

Существуют следующие критерии оценивания диктантов:

- орфографическая правильность написания;
- пунктуационная правильность написания;
- совпадение написания с услышанным словом (даже если другое слово написано правильно) [8, с. 70].

Для оценки выполненного диктанта существует несколько способов проверки:

- обучающиеся имеют возможность проверить свои тексты самостоятельно, сопоставляя их с образцом (самопроверка);
- обучающиеся, обменявшись текстами, могут оценивать диктанты своих одноклассников, используя образец (взаимопроверка);
- преподаватель может осуществить проверку диктантов, собрав их;
- преподаватель читает текст, а обучающиеся выделяют свои лексико-грамматические ошибки при проверке [7].

Кроме того, при оценке значимо делать различие между ошибками в понимании и орфографии. К ошибкам в понимании можно отнести грамматические и фонологические ошибки. Проанализировав эти данные, учитель может отметить объективную информацию о сильных и слабых сторонах обучающихся. Затем в классе можно обсудить классические ошибки, которые делает большинство учеников.

Безусловно, в письменных заданиях, таких как диктанты, все допущенные ошибки обычно подлежат коррекции. Учитель часто использует специальные символы для их классификации. Внимательное исправление ошибок играет значимую диагностическую роль как для учителя, так и для обучающихся. Это помогает выявить сильные и слабые стороны в подготовке и определить пути преодоления индивидуальных недостатков [9, с. 4].

Таким образом, можно сделать вывод, что диктант играет важную роль в процессе обучения английскому языку, особенно при работе с большой группой обучающихся. Непрерывный поиск новых приемов работы с диктантами способствуют улучшению эффективности обучения путем стимулирования коммуникативного взаимодействия и активного участия учеников. Использование диктантов способствует созданию поддерживающей и мотивирующей обучающей среды, что способствует повышению эффективности изучения английского языка.

Список источников

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справ. пособие. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
2. Азимов Э.Л., Щукин А.И. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка М.: АЗЪ, 1995. 944 с.
4. Швец М.Д. Диктант как форма проверки знаний при обучении иностранному языку // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет. 2019. С. 133–139.

5. Прохорова Е.Н. Диктант как эффективный инструмент обучения и контроля знаний студентов // Наука и образование в жизни современного общества: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 12 ч. 2015. С. 126–128.
6. Майкова Л.В., Макарова А.А. Диктант как средство обучения иноязычной письменной речи // Трансляция иноязычной культуры в процессе преподавания иностранного языка: сб. науч. тр. по материалам Международной науч.-практ. конф. 2015. С. 168–171.
7. Деменкова А.Ю. Роль и эффективность диктантов на уроках английского языка // Инфоурок.ру: [сайт]. 2017. URL: <https://infourok.ru/vistuplenie-po-teme-samoobrazovaniya-rol-i-effektivnost-diktantov-na-urokah-angliyskogo-yazika-2185057.html> (дата обращения: 20.04.2024).
8. Егорова Э.В. и др. Анализ типичных ошибок диктанта по английскому языку (Total Dictation) // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. №2-2. С. 68–76.
9. Кирюшина О.В. Специфика контроля и методические приемы коррекции ошибок в обучении иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2. С. 1–12.

Игровые технологии как средство формирования лексических навыков обучающихся

Game technologies as a means of developing students' lexical skills

Анастасия Павловна Еремина

Anastasia Pavlovna Eremina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Светлана Валерьевна Когут

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

skogut@tspu.edu.ru

Аннотация. Описаны особенности использования игровых технологий в процессе формирования лексических навыков у обучающихся общеобразовательных школ. Представлены варианты игровых технологий, способствующих формированию рецептивных и продуктивных лексических навыков обучающихся.

Ключевые слова: игровые технологии, лексические навыки, формирование лексических навыков

Key words: gaming technologies, lexical skills, formation of lexical skills

Формирование лексических навыков обучающихся общеобразовательной школы – одна из важнейших задач, решаемых учителем английского языка. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту об основном общем образовании (ФГОС ОО), лексические навыки входят в состав языковой компетенции. Данные навыки тесно связаны с рядом других языковых навыков (грамматическими и фонетическими), а также с видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением и письмом), которые в совокупности формируют коммуникативную компетенцию, являющуюся целью при обучении иностранному языку в школе [1, с. 73–74].

В работе мы основываемся на определении Р.К. Миньяра-Белоручева и считаем, что под лексическим навыком понимается автоматизированное извлечение из активного и пассивного словарного запаса лексических единиц для совершения различных речевых операций [2, с. 126–127].

В современном образовании многие обучающиеся сталкиваются с трудностями при развитии лексических навыков, а именно:

- 1) многозадачность слов (минимум два значения: *break* ‘сломать что-то; нарушать закон; сделать перерыв’);
- 2) заимствования из других языков (например, *a broker* в русском используется как ‘брокер’);
- 3) идиомы и фразеологизмы (*to be loaded* ‘быть при деньгах’);
- 4) большое количество синонимов (*apologize – confess, excuse*).

5) трудности экстралингвистического характера, т.е. лексические упражнения, представленные в учебных пособиях, не вызывают интереса у обучающихся [3, с. 158].

С целью повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка и интереса к лексической стороне иноязычной речи, преподаватель прибегает к дополнительным средствам обучения. Одним из таких средств по праву считаются игровые технологии. В отличие от стандартных уроков, где не применяются игровые технологии, на уроках иностранного языка данные технологии проявляют себя более эффективно. Это обусловлено спецификой предмета, главной целью которого является обучение иностранному языку как средству общения.

В современной методике обучения иностранным языкам под игровой технологией принято понимать совокупность педагогических действий, направленных на усвоение информации обучающимися посредством игры [4, с. 275]. Использование игровых технологий в процессе формирования лексических навыков позволяет решить несколько задач. Игровые технологии дают возможность включить в процесс новые лексические единицы и помогают в их запоминании без заучивания, а также обучающиеся могут проявлять речевую активность на иностранном языке. Также, данные технологии позволяют обеспечить естественную необходимость многократного повторения новых лексических единиц.

В нашей работе мы основываемся на следующей этапизации формирования лексических навыков:

1. Этап семантизации лексических единиц и создание основы для следующего этапа формирования лексических единиц. Для данного этапа, как правило, используются рецептивные, репродуктивные, условно-коммуникативные и языковые упражнения.

Под рецептивными упражнениями понимают восприятие устной речи на слух или через зрительный контакт. Например: заполните пропуски; распределите слова по категориям.

Репродуктивные упражнения направлены на многократное повторение лексических единиц. Например: посмотрите на картинки и скажите, что у кого есть, а чего-нет; составьте вопрос к выделенному слову.

К условно-коммуникативным упражнениям принято относить следующий вид упражнений: «Ответьте на вопросы», «Ответьте положительно или отрицательно».

Языковые упражнения в свою очередь подразделяют на языковые аналитические (дополните необходимыми словами); языковые (составьте из слов предложения); языковые упражнения с речевой направленностью (задайте вопрос, используя новые слова).

2. Этап автоматизации действий обучающихся. Данный этап принято делить на два подэтапа. На первом подэтапе используются рецептивно-продуктивные упражнения, а на втором – условно-коммуникативные.

3. Этап развития навыков и умений использования лексики в разных формах общения.

На данном этапе принято использовать коммуникативные упражнения, предполагающие использование изученной лексики [5, с. 158].

Приведем примеры использования игровых технологий при развитии лексических навыков у обучающихся на разных этапах в рамках изучаемой темы «Animals».

Этап 1. Семантизация лексических единиц.

Цель: актуализация знаний по данной теме и отработка правильного произношения лексических единиц [6, с. 124].

Для лексического навыка на данном этапе игра была проведена *Missing Secrete*. При проведении данной игры были использованы карточки с картинками, связанными с животными. На этапе введения лексического материала учащимся демонстрируются картинки с новыми лексическими единицами. Затем учитель просит обучающихся отвернуться, и убирает одну из карточек. Обучающиеся должны назвать слово, которое пропало. В процессе игры учитель добавляет каждый раз по одной карточке. Данная игра позволяет запомнить как можно больше новых лексических единиц по теме «Animals».

Этап 2. Этап автоматизации действий обучающихся.

Цель: создание прочных лексических связей в пределах однотипных речевых ситуациях.

Предлагается проведение диктанта *Which animal?* Участники делятся на две команды, представители команд по очереди достают набор разрезанных букв, а также лист со словами, которые должны составить участники из букв. Та команда, которая быстрее соберет необходимые слова, побеждает в данной игре. На основе этой игры учитель может проверить промежуточный уровень усвоения новых лексических единиц по теме.

Этап 3. Этап развития навыков и умений использования лексики в разных формах общения.

Цель: автоматизировать речевые операции и вывести новые лексические единицы в речь [7, с. 147].

Обучающимся предлагается сыграть в игру *What kind of animal am I?* Каждый ученик пишет на стикере название изученного животного, и, никому, не говоря о том, что написал, приклеивает на спину ученику стикер. Далее тот ученик, на чью спину приклеен стикер, должен задавать наводящие вопросы о себе, на который можно ответить утвердительно и отрицательно. Например: Can I hunt? Задачей каждого игрока является угадать, какое животное написано на стикере, задав при этом как можно меньше вопросов.

Примененные игровые технологии при формировании лексических навыков были использованы у обучающихся 5-го класса (средняя ступень обучения). Это показало более продуктивное усвоение новых лексических единиц, обучающиеся с заинтересованностью и вниманием участвовали в каждом этапе. Таким образом, применение игровых технологий способствуют успешному формированию лексических навыков.

Список источников

1. Приказ Минобрнауки РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: Фед. закон. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 30.04.2024).
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.
3. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Рус. яз., 1991. 360 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 472 с. ISBN 978-5-7974-0207-7.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Аркти, 2006. 192 с.
6. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку. Воронеж: Феникс, 2004. 167 с.
7. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Феникс, 2010. 640 с. ISBN 978-5-222-15995-8.

Использование активных методов обучения для развития социокультурной компетенции старших школьников на уроках английского языка

The use of active teaching methods for the development of socio-cultural competence of high school students in English lessons

Арина Алексеевна Зданович

Arina Alekseevna Zdanovich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Бабакина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ta_nik@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрено понятие «социокультурная компетенция», а также ее компоненты. Охарактеризованы активные методы обучения и проанализированы критерии их отбора. Представлена гипотеза об эффективности активных методов и приемов как способов развития социокультурной компетенции. Для проверки данной гипотезы разработан и апробирован комплекс заданий как дополнение к УМК «Spotlight». Представлены результаты эксперимента с использованием данного комплекса.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, лингвострановедческий компонент, социолингвистический компонент, социально-психологический компонент, культурологический компонент, активные методы обучения

Key words: socio-cultural competence, linguo-cultural component, sociolinguistic component, socio-psychological component, cultural component, active teaching methods

В федеральном государственном образовательном стандарте указано, что предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» должны способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе и ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной [1, с. 21]. Овладение социокультурными знаниями и умениями является неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Однако не всегда в процессе обучения английскому языку уделяется достаточно внимания развитию всех компонентов социокультурной компетенции.

Существуют различные определения понятия «социокультурная компетенция». В.В. Сафонова трактует ее как «один из содержательных компонентов коммуникативной компетенции; объем знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом профильно-ориентированных ситуаций общения, умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях» [2, с. 25]. В Новом словаре

методических терминов и понятий «социокультурная компетенция» – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [3, с. 286]. В.В. Воробьев в пособии «Лингвокультурология» выделяет новый подход к изучению взаимоотношения языка и культуры народа, лингвокультурологический. Он включает в себя отражение культурных ценностей народа в языке. Далее автор выделяет понятие лингвокультурологической компетенции как знания идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [4, с. 73].

Рассмотрев представленные трактовки, можно выделить общие положения и прийти к единому выводу. Таким образом, социокультурная компетенция является совокупностью необходимых для успешной коммуникации с носителем языка знаний об истории страны, о социально-общепринятых нормах, обычаях и традициях. Понимание специфических языковых единиц и основ поведенческого и языкового этикета необходимы для успешной коммуникации с носителями языка и углубленного изучения и понимания материала на данном языке.

При изучении социокультурной компетенции многие исследователи выделяют несколько структурных составляющих. Структура, предложенная В.В. Сафоновой, в наибольшей степени отражает содержательную часть термина «социокультурная компетенция». В данной структуре выделяется четыре компонента: лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический и культурологический [2, с. 26]. Лингвострановедческий компонент предусматривает овладение обучающимися фразеологизмами и идиомами, безэквивалентной лексикой, способностью обучающегося грамотно подбирать и использовать данные лексические единицы в общении в соответствии с контекстом. Обучающийся должен уметь распознать и понять выражения, являющиеся метафорами или идиомами, связанными с определенными историческими или социальными явлениями, и уметь грамотно ответить, используя эти выражения.

Социолингвистический компонент является одним из содержательных компонентов социокультурной компетенции. Данный компонент включает речевые клише, этикет и принятые в данном обществе модели речевого поведения.

Социально-психологический компонент напрямую связан с поведением человека в обществе. Изучение социокультурной компетенции тесно связано с изучением поведенческого этикета и общих моделей взаимодействия носителей языка.

Культурологический компонент включает в себя знания о культуре и традициях народа изучаемого языка. Обучающиеся должны иметь базовые знания о географическом положении стран, достопримечательностях и особенностях территории, политическом строе; знать известных людей, деятелей культуры, науки и кинематографа; знать о благосостоянии населения, духовных ценностях, отличительных чертах характера. Обучающийся должен иметь представление и об этнокультурном фоне страны изучаемого языка.

При учете современных тенденций обучения популярность набирают активные методы. Активные методы обучения – это совокупность методов обучения, характеризующихся высокой включенностью обучающихся в учебный процесс. Использование активных методов побуждает искать и обрабатывать информацию самостоятельно, деятельность обучающихся имеет творческий продуктивный характер [5, с. 5]. Ситуативность активных методов позволяет обучающимся получить знания и опыт, способствуя непосредственному формированию умений и навыков на практическом уровне.

Существует несколько классификаций активных методов. Самой используемой является классификация, представленная А.М. Смолкиным. В ней активные методы обучения подразделяются на две группы: имитационные и неимитационные. При использовании неимитационных активных методов активизация обучения происходит при непосредственной прямой связи между учителем и учениками. Неимитационные методы обучения предполагают непосредственную передачу информации без какой-либо исследовательской деятельности и отработки. Яркими примерами являются проблемный семинар, дискуссия, коллективная творческая деятельность, групповое консультирование. Имитационные методы помогают имитировать профессиональную деятельность. Они предполагают индивидуальную или коллективную деятельность, наличие определенной коммуникативной ситуации и непосредственное участие обучающихся в образовательном процессе. Они бывают игровыми и неигровыми. Игровые методы состоят из разыгрывания определенных ролей в определенной речевой ситуации. Такие игры могут помочь обучающимся ознакомиться с определенной спецификой выбранной профессиональной деятельности и отработать и закрепить знания и изучаемые слова. Это также является отличной тренировкой для отработки устной речи. Неигровые имитационные активные методы заключаются в том, что обучающимся необходимо анализировать представленные учителем проблемы. К ним может относиться и анализ конкретных и ситуационных задач [6, с. 18].

Выбор метода обучения обусловливается множеством факторов. Среди них можно выделить цели урока, возможности обучающихся, время, отведенное на данную тему, оснащение классных комнат, предпочтения учителя и учеников и т.д. При выборе метода обучения необходимо учитывать, какое отношение к теме будет иметь конечный продукт (например, при использовании метода «Проект»). При прохождении темы, связанной с окружающей средой, обучающиеся могут оформить информационный плакат или листовку. Однако при работе с темами, связанными с литературой и кинематографом, можно выбрать создание афиши или презентации. Также стоит учитывать предпочтения обучающихся. Если они предпочитают выступать, можно предоставить им возможность защитить свой проект или презентовать и аргументировать свое решение задачи. При работе с творческими учениками необходимо поощрять художественный подход к оформлению плакатов и презентаций [7, с. 268].

Отдельно стоит упомянуть критерий вариативности методов. Каждый урок должен отличаться формами работы обучающихся с материалом и друг с другом. На одном уроке обучающиеся могут выполнять групповой проект, значит на сле-

дующем уроке им необходимо работать самостоятельно. Данные изменения помогут поддерживать интерес к активным методам и материалу урока, развивать логическое и наглядно-образное мышление, рассматривать задачи с разных точек зрения и учиться находить более чем одно решение. Таким образом, активные методы обучения направлены на активизацию мышления обучаемых, характеризуются высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса и позволяют активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых.

С целью доказать эффективность использования активных методов обучения для развития социокультурной компетенции старших школьников был разработан авторский комплекс заданий в качестве дополнения к УМК «Spotlight» по английскому языку для 10-го класса [8]. При создании комплекса были учтены критерии отбора методов, указанные выше. Комплекс состоит из семи заданий, которые направлены на развитие определенного компонента социокультурной компетенции. Все текстовые, видео- и аудиоматериалы были подобраны с учетом их аутентичности. Преимущественно были выбраны материалы, созданные носителями языка для других носителей языка.

Первое задание является имитационным заданием типа «Шифр». Данный имитационный игровой прием заключается в том, что обучающимся необходимо составить слова при помощи «ключа» в виде таблицы, в которой обучающиеся получают необходимые буквы при соотнесении вертикального столбца и горизонтальной строки. Первое задание направлено на развитие культурологического компонента социокультурной компетенции и может быть использовано для введения в тему, знакомства с новыми лексическими единицами, такими как имена, географические названия и т.д.

Второе задание является имитационным методом и предлагает обучающимся поработать в парах и разыграть интервью, в котором один обучающийся должен подготовить вопросы по теме и его сосед должен ответить на них, играя роль известного человека (в данной теме – известного дизайнера). Интервью представляет собой возможность изучения речевого этикета и клише, что соответствует социолингвистическому компоненту.

В третьем задании обучающиеся работают в командах и отвечают на вопросы викторины, задаваемые учителем, зарабатывая очки на скорость (имитационный игровой метод). Викторина может быть использована для развития культурологического и лингвострановедческого компонентов, в связи с содержанием вопросов, в которые могут входить сведения о культуре страны и ответы на которые могут содержать каламбуры, фразеологизмы и другие крылатые выражения.

Для выполнения четвертого задания обучающимся предстоит работать с диаграммой и соотнести данные диаграммы с предложенными решениями (имитационный неигровой метод). Данный метод подходит для первого ознакомления с темой как задание для антиципации. После презентации и аргументации своих решений обучающиеся знакомятся с темой урока, узнавая правильные ответы к заданию. Задание помогает развить социально-психологический компо-

нент, благодаря возможности обучающихся познакомиться с предпочтениями и поведенческими особенностями носителей языка.

Имитационный неигровой прием «Анаграмма» в пятом задании является достаточно распространенным и вызывает положительные эмоции у обучающихся во время решения данного задания. Обучающимся необходимо поставить перемешанные буквы в правильном порядке и составить относящиеся к теме слова. В комплексе заданий данный прием направлен на развитие культурологического компонента, однако может содержать лингвострановедческий и социально-психологический материал, что определяется тематикой урока.

В шестом задании использован метод «Кейс», являющийся имитационным методом. Данный метод предоставляет обучающимся возможность самостоятельно решить актуальные мировые проблемы, помогая взглянуть на них с разных точек зрения. Обучающиеся делятся на группы, и им предоставляется одна из трех задач. За определенное время группы должны предложить способ решения этой задачи и аргументированно представить его перед классом. Выступление должно включать краткое описание проблемы, способа решения или продукта и аргументировать свое решение. «Кейс» нацелен на развитие культурологического, социально-психологического и социолингвистического компонентов, так как содержание задания может включать в себя ситуации, связанные с культурными мероприятиями, бытовыми ситуациями и межличностной коммуникацией.

Седьмое задание является домашним заданием, в котором обучающимся необходимо подготовить и выступить с презентацией на тему. Метод «Проект» является неимитационным и позволяет обучающимся развить свои навыки поиска и работы с информацией, оформления презентаций и публичного выступления. В комплексе проект используется для расширения кругозора обучающихся, связанного с российским и зарубежным кинематографом, что соответствует культурологическому компоненту.

Данный комплекс заданий с использованием активных методов обучения был внедрен в ходе педагогического эксперимента среди обучающихся 10-х классов МАОУ СОШ № 30 г. Томска. Анализ итогов проведенного эксперимента позволил зафиксировать улучшение результатов экспериментальной группы, что обозначает усвоение социокультурного материала. Изменился темп работы на уроках, заметно повышение вовлеченности обучающихся в урок и улучшение взаимоотношений обучающихся в классе, чему способствовала групповая форма работы над проектом.

В заключение следует отметить, что использование активных методов обучения при формировании и развитии социокультурной компетенции положительно влияет на усвоение материала, помогает заинтересовать обучающихся и побудить их к работе с социокультурным материалом вне рамок учебного занятия, что благоприятно влияет на всестороннее развитие обучающихся. Нестандартность и творческий подход, непосредственное участие в решении упомянутых задач помогают обучающимся подготовиться к коммуникации с носителем языка. Разработанный комплекс заданий может быть использован как дополнение

к УМК. Однако при некоторой доработке он может составить основу отдельного курса социокультурной направленности.

Список источников

1. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413: приказ Министерства просвещения Рос. Федерации от 12.08.2022 № 732 // Доступ из официального интернет-портала правовой информации «publication.pravo.gov.ru». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008?index=3> (дата обращения: 23.04.2024).
2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991. 311 с.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009. 448 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М., 2006. 112 с.
5. Курбатова О.В., Красноперова Л.Б., Солдатенко С.А. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: метод. пособие. п. Металлплощадка: ГПОУ КАТ им. Г.П. Левина, 2017. 53 с.
6. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
7. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007. 352 с.
8. Ваулина Ю.Е., Еванс В., Дули Дж., Подоляко О. Spotlight 10. Student's book: учеб. для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение: Express Publishing, 2011. 152 с.

Организация метапредметных уроков английского языка в средней общеобразовательной школе

Organization of meta-subject English lessons in secondary schools

Александр Александрович Каличкин

Alexander Alexandrovich Kalichkin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Николаевна Игна

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

onigna@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрена организация метапредметных уроков английского языка в средней общеобразовательной школе в контексте современных тенденций образования и целей. Уточнено понятие «метапредметность» и предложено определение метапредметного урока. Выделены ключевые компетенции обучающихся, формируемые на метапредметных уроках, представлены метапредметные цели и алгоритм разработки и организации метапредметного урока. Особое внимание уделено важности правильной организации метапредметных уроков для эффективного формирования навыков, необходимых для разностороннего развития обучающихся.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметные компетенции, метапредметный урок английского языка, универсальные учебные действия, современное образование

Key words: meta-subject, meta-subject competencies, meta-subject English lesson, universal learning activities, modern education

В контексте современных тенденций в образовании основной целью учителя на сегодняшний день является обучение навыкам самостоятельного поиска, анализа информации и умениям приобретать необходимые знания для решения различных задач. Метапредметные уроки имеют потенциал обеспечения обучающихся соответствующими навыками и умениями. Однако организация таких уроков со стороны учителя требует тщательного планирования и структурирования. Важно организовать уроки таким образом, чтобы каждый этап обучения способствовал развитию метапредметных компетенций.

Акцентируя внимание на понятии «метапредметность», А. В. Хуторской характеризует ее как «выход за предметы, но не уход от них» [1, с. 7]. Ю. В. Громыко полагает, что метапредметность – это «допредметность», некая мыследеятельностная дидактика [2, с. 6]. Согласно А. Г. Асмолову, метапредметное обучение заключается в овладении обучающимися универсальными учебными действиями (УУД) и способностью к саморазвитию и самосовершенствованию через осознанное и активное усвоение нового социального опыта. Это также включает в себя

способность самостоятельно усваивать новые знания, развивать умения и компетенции, в том числе самостоятельную организацию этого процесса [3, с. 4].

Анализ концепций метапредметности позволяет сформулировать единое определение метапредметного урока. Метапредметный урок является уроком, направленным на развитие универсальных навыков обучающихся и их способностей, а также обучение переносу теоретических знаний из различных предметных областей в практическую жизнедеятельность обучающихся для применения полученных знаний в различных контекстах, их подготовка к реальным жизненным ситуациям и проблемам.

Метапредметный урок, как и любой другой, должен развивать у обучающихся определенный набор компетенций. Согласно ФГОС, метапредметные компетенции обучающихся – это умение действовать в различных сферах знаний и навыков. Они представляют собой систему универсальных учебных действий, которые помогают обучающимся успешно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи. Для эффективной организации метапредметного урока необходимо понимать систему метапредметных компетенций обучающихся, состоящую из следующих компонентов:

1. Регулятивные УУД, представляющие собой способы организации и осуществления познавательной деятельности. Они включают в себя:

- целеполагание – умение определять конечные цели;
- прогнозирование – способность предвидеть результаты действий;
- планирование – разработка стратегии и последовательности действий для достижения поставленных целей;
- саморегуляция – умение контролировать себя;
- оценка – способность анализировать и оценивать свои действия и результаты;
- коррекция – возможность вносить изменения в свои действия и стратегии на основе оценки;
- контроль – умение контролировать выполнение поставленных задач и достижение целей.

2. Познавательные УУД, представляющие собой способы организации и контроля учебной деятельности. Они включают в себя:

- структурирование знаний – способность организации информации для лучшего ее понимания;
- формулирование познавательных целей – умение определения целей обучения и понимание того, как они достигаются;
- поиск информации – навык нахождения необходимой информации для решения задач;
- понимание и запоминание – способность осознавать и запоминать информацию;
- анализ и синтез – умение разбирать информацию на составные части и объединять их;
- критическое мышление – способность критически анализировать информацию и делать обоснованные выводы;

- знаково-символические действия – использование различных знаков и символов для организации и представления информации.

3. Коммуникативные УУД, представляющие собой способы взаимодействия и обмена информацией между участниками образовательного процесса. Они включают в себя:

- активное слушание – умение внимательно слушать и понимать собеседника;
- выражение мыслей и идей – способность ясно и эффективно выражать свои мысли и идеи;
- сотрудничество – умение совместно работать в группе и достигать общих целей;
- запрос информации – умение задавать вопросы для получения дополнительной информации или уточнения;
- убеждение – умение убеждать других;
- эмпатия и взаимоуважение – способность понимать чувства и перспективы других, а также уважать их;
- разрешение конфликтов – умение находить конструктивные способы разрешения конфликтов.

Кроме того, каждый тип урока имеет свои цели, способствующие развитию различных аспектов у обучающихся. При организации метапредметного урока учителю необходимо обратить внимание на метапредметные цели таких уроков:

1. Урок изучения нового материала. *Метапредметная цель* – формирование у обучающихся умения работы с новой информацией, в том числе путем формирования умений самостоятельных форм работы. Темой такого урока может быть «Введение в грамматику Present Perfect Tense» (обучающиеся не только усваивают новую грамматическую конструкцию, но и развивают навыки анализа грамматических правил и их применения, что способствует формированию навыков самостоятельного изучения языка и его правил) или это может быть урок по введению в новую лексику в рамках темы «Технологии будущего» (обучающиеся знакомятся с новыми технологическими терминами и концепциями, что требует от них способности анализировать информацию, выделять ключевые понятия и интегрировать их в свои существующие знания).

2. Урок закрепления знаний. *Метапредметная цель* – формирование способностей обучающихся к самостоятельному выявлению и последующему исправлению своих ошибок. Темой данного урока может быть «Практикум по использованию фразовых глаголов» (обучающиеся не только изучают конкретные фразовые глаголы и их использование в определенном контексте, но и учатся анализировать свои ошибки, находить закономерности в них и применять полученные знания для их исправления) или это может быть урок, посвященный повторению основных правил грамматики английского языка, например, «Повторение правил использования условных предложений» (обучающиеся, вместе с осваиванием условным предложений, развивают навыки анализа и применения правил с осознанием собственных ошибки и последующей работы над их исправлением).

3. Урок комплексного применения знаний. *Метапредметная цель* – формирование способности выбора необходимых и наиболее подходящих способов деятельности в конкретной ситуации и их корректировки. Темой данного урока может быть «Коммуникативный урок: Путешествие в вымышленную страну» (обучающиеся учатся общаться на английском языке в вымышленных ситуациях и развивают навыки выбора наиболее подходящих способов коммуникации в зависимости от контекста, адаптируя речь и поведение к условиям вымышленного путешествия посредством выбора наиболее эффективных коммуникативных) или же урок может быть организован в форме ролевой игры, например, «Симуляция переговоров на английском языке» (обучающиеся учатся применять стратегии убеждения, дипломатии и аргументации на практике, а также адаптировать свои действия в соответствии с реакцией собеседника, что способствует развитию коммуникативных навыков и способности эффективно взаимодействовать с другими людьми).

4. Урок обобщения и систематизации знаний. *Метапредметная цель* – формирование способностей обучающихся обобщать, структурировать и систематизировать материал по предмету. Темой данного урока может быть «Семинар: Английский для дружеской переписки» (обучающиеся не только обобщают знания по английскому языку, но и развивают навыки общения через письма, что способствует формированию навыков коммуникации и культуры общения) или «Семинар: история и культура Великобритании» (обучающиеся углубляют знания об истории и культуре Великобритании, одновременно развивая умение анализировать и систематизировать информацию о различных аспектах культурного наследия).

5. Урок контроля, оценки и коррекции знаний. *Метапредметная цель* – формирование у обучающихся способностей к осуществлению контрольной функции через развитие умения самооценки, анализа собственных ошибок и способов их исправления. Темой данного урока может быть «Контрольная работа по изученной лексике и грамматике» (обучающиеся проходят проверку своих знаний в области лексики и грамматики английского языка, что одновременно развивает навыки самоконтроля, анализа собственных ошибок и способов их исправления, что важно для формирования навыков самостоятельной работы и ответственности за результат) или «Практическое занятие по аудированию с последующим анализом и исправлением ошибок» (обучающиеся улучшают свои навыки восприятия на слух английской речи, а также развивают умение анализировать и исправлять свои ошибки, что способствует улучшению понимания иноязычной речи и повышению уровня владения языком) [4, с. 12].

Понимание сути метапредметного урока, его цели и системы метапредметных компетенций обучающихся играет ключевую роль. Важно осознать структуру организации такого урока. Далее представлен алгоритм разработки и организации метапредметного урока на примере одного из возможных уроков английского языка, состоящий из девяти этапов:

1. Определение темы (например, формулировка темы «Использование Present Simple в повседневной жизни»).

2. Определение нового (например, актуализация знаний об употреблении Present Simple через просмотр коротких видео о повседневной жизни людей).

3. Целеполагание (например, формулировка цели «Разработать короткие диалоги, используя конструкции Present Simple»).

4. Определение метапредметных результатов (например, навык правильного использования времени Present Simple в письменных и устных высказываниях).

5. Конструирование проблемной ситуации (например, поставить задачу: «Составить рассказ о своем обычном дне, используя Present Simple»).

6. Планирование действий (например, групповое обсуждение и составление плана для написания рассказа).

7. Планирование решений (например, поиск правил образования третьего лица единственного числа Present Simple и их применение при составлении рассказа).

8. Планирование результата (например, оценка сформулированных рассказов на соответствие требованиям использования Present Simple).

9. Планирование упражнений для применения нового знания (например, упражнения на создание собственных ситуаций, где необходимо использовать Present Simple в устной форме).

Таким образом, алгоритм организации метапредметного урока английского языка включает в себя последовательность этапов, направленных на достижение конкретных поставленных целей и развитие метапредметных компетенций обучающихся. Стоит отметить, что современное образование выдвигает перед учителями задачу развития у обучающихся разнообразных навыков. Изучение понятий метапредметности и метапредметных компетенций подчеркивает важность уроков английского языка, направленных на развитие этих умений. Данные уроки играют ключевую роль в формировании компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном обществе и помогают обучающимся применять знания из различных областей на практике.

Для достижения поставленных целей крайне значима эффективная организация метапредметного урока, требующая четкого определения целей и структуры урока. При использовании соответствующего алгоритма разработки и организации урока английского языка, учитель может систематизировать процесс обучения, способствуя успешному развитию способностей обучающихся. Подводя итог, метапредметные уроки английского языка в средней общеобразовательной школе представляют собой важный инструмент подготовки обучающихся к успешной учебе и дальнейшей жизни. Они способствуют расширению кругозора, развитию самостоятельности и умений применять знания в различных контекстах.

Список источников

1. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос: Издательство Института образования человека, 2012. 73 с.

2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск: Технопринт, 2000. 376 с.

3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. Асмолова А.Г. М.: Просвещение, 2000. 159 с.

4. Галян С.В. Метапредметный подход в обучении школьников: метод. рекомендации для педагогов общеобразовательных школ. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 64 с.

**Аутентичный видеоматериал как средство развития
письменной речевой компетенции на уроках английского языка**

**Authentic video material as a means to develop written speech competence
in English lessons**

Владислав Андреевич Колтаков

Vladislav Andreevich Koltakov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Светлана Валерьевна Когут

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

skogut@tspu.edu.ru

Аннотация. Современная система школьного образования в рамках предмета «английский язык» приобретает коммуникативную направленность, что заметно влияет на образовательный процесс. Письменная речевая компетенция является значимым компонентом этого понятия. Рассмотрена теоретическая база понятия, а также методическая ценность применения аутентичного видеоматериала при развитии письменной речевой компетенции. Представлены результаты апробации авторского комплекса упражнений, направленных на развитие письменной речевой компетенции с использованием аутентичного видеоматериала в 8-м классе.

Ключевые слова: аутентичный видеоматериал, коммуникативная компетенция, письменная речевая компетенция, аутентичный видеоматериал

Key words: authentic video material, communicative competence, written speech competence, authentic video

Система школьного образования преобразуется в соответствии с социальными трансформациями в России, что создает новые запросы, изменяет уже существующие и находит свое отражение в ФГОС. Так, в настоящее время обучение иностранным языкам в школах направлено на развитие коммуникативной компетенции обучающихся в ходе учебного процесса. Данная компетенция включает в себя языковые знания и способы их применения в речи (лингвистический компонент), компенсаторные умения (стратегический компонент), умение владеть различными типами дискурса (дискурсивный компонент), достигать коммуникативной цели (прагматический компонент) и знания культуры и норм носителей языка (социокультурный компонент) [1, с. 6], что показывает коммуникативную компетенцию как сложное, многокомпонентное явление. Данная направленность проявляется в наибольшей степени в изменениях ОГЭ и ЕГЭ.

При рассмотрении содержимого контрольно-измерительных материалов обоих экзаменов возможно заметить значительные изменения в наполнении

заданий, связанных с письменной речью, а именно задания 35 ОГЭ [2] и заданий 39 и 40 ЕГЭ [3]. Данные задания приобрели практико-ориентированный характер, важную роль в них играет приближенность к потенциальным жизненным ситуациям, что подчеркивает необходимость развития коммуникативной компетенции обучающихся, в частности письменной, так как письменная работа занимает значительную часть экзамена и является одной из самых сложных.

Понятие письменной речевой компетенции является относительно новым и, в некоторой степени, двояким. Одни исследователи рассматривают письменную речевую компетенцию как часть языковой компетенции, которая, в свою очередь, является элементом коммуникативной компетенции, наряду с речевой компетенцией [4, с. 41]. В данном контексте письменная речевая компетенция рассматривается скорее как сумма знаний, умений и навыков и разграничивается с непосредственной речью. Другие рассматривают данное понятие как совокупность знаний, речевых навыков и коммуникативных умений, необходимых для создания коммуникативно-корректного иноязычного письменного текста, способного функционировать в качестве средства общения в актуальных сферах деятельности [5, с. 91; 6].

Для более целостного понимания явления письменной речевой компетенции важно понимать его внутреннюю структуру. В соответствии с моделью, предложенной У. Грейбом и Р.Б. Капланом, письменная речевая компетенция включает следующие компоненты:

1) лингвистическая субкомпетенция – знание и владение письменным кодом (графическим алфавитом изучаемого языка) и моторными навыками. Также важно овладение звуко-буквенными соответствиями. К данной компетенции так же относится овладение морфологией, лексикой и синтаксисом языка;

2) дискурсивная субкомпетенция, предполагающая знание средств, необходимых для обеспечения связности высказывания или текста с соблюдением норм жанровых форм и структуризации текста;

3) социолингвистическая субкомпетенция, позволяющая обучающимся максимально приемлемо создать и применить текст или высказывание, учитывая культурный, социальный и языковой контексты;

4) стратегическая субкомпетенция – планирование и создание текстового сообщения с целью общения или проведения дискурса;

5) идеологическая субкомпетенция, включающая понимание норм языка, понимание риторических норм речи (в данном случае, письменной), стиля и содержательного наполнения [7, р. 34].

Таким образом, приведенная модель структуризации составных элементов, или субкомпетенций, письменной речевой компетенции позволяет более тщательно подбирать методы и средства для улучшения образовательного результата.

Принимая во внимание особенности структуры письменной речевой компетенции для повышения эффективности процесса ее развития возможно использование аутентичного видеоматериала. Важно подчеркнуть, что в данной статье под словом «видеоматериал» понимается непосредственно комбинация визуального движущегося (анимированного или записанного) изображения и звукового

сопровождения (музыкальное сопровождение, предварительно записанная речь и иные звуковые эффекты), что формирует собой «видео», «фильм» или «видеоклип».

Под аутентичным материалом в методике обучения иностранному языку понимают тот или иной материал, который был разработан или создан носителем языка для носителей языка [8, с. 118]. Долгое время считалось, что аутентичный, «сырой» материал не должен преподноситься как средство обучения [9, с. 34], так как он не обработан и неадаптирован для конкретных нужд обучающихся. Это происходит вследствие того, что восприятие аутентичных текстов имеет «навыковую структуру» и требует реорганизации деятельности и адаптации [8, с. 17]. Таким образом, использование аутентичного материала невозможно на начальных стадиях изучения иностранного языка. Однако применение исключительно неаутентичного учебного материала не представляется возможным, так как учебный текст не несет в себе отражения действительности носителей языка [8, с. 157] или же социокультурной, идеологической составляющей, не имеет аутентичной коммуникативной интенции [10, с. 83], что делает учебный материал недостаточным стимулом для коммуникации.

При отборе аутентичного видеоматериала, необходимо учитывать следующие особенности:

1) его непосредственную близость изучаемому материалу и теме в рамках учебных занятий;

2) его соответствие интересам и (или) близость жизненному опыту и возрасту обучающихся, его актуальность [11];

3) посильность материала для обучающихся. Видеоматериал в своем содержании не должен значительно превышать возможности обучающихся. Для упрощения работы с материалом необходимо снять затруднения на предпросмотром этапе работы и обеспечить видеоматериал субтитрами;

4) воспитательную, культурологическую или образовательную ценность материала. Видеоматериал должен содержать моральную, культурную или научную проблематику, которая потенциально может расширить картину мира обучающихся;

5) продолжительность учебного материала не должна превышать академический час учебного занятия и должна соответствовать этапам учебного занятия;

6) содержание коммуникативной интенции или предпосылки в аутентичном видеоматериале. Видеоматериал должен служить основой или содержать предпосылку к дальнейшей потенциальной коммуникации. Данная интенция может быть выражена в намеренной незаконченности клипа (целью будет логически закончить видеоклип, выразить предположения), острой теме для рассуждения или неудовлетворительном окончании видеоклипа (целью будет изменение окончания) и др.

Так, руководствуясь данными принципами, возможно подобрать соответствующий видеоматериал для групп обучающихся на разнообразных ступенях обучения и с разным уровнем языка. В качестве образца описан процесс подбора ма-

териала для учебного занятия по английскому языку для обучающихся 8-го класса общеобразовательной школы:

- материал соответствует тематическому наполнению модуля «Global issues» УМК «Spotlight» [12]. Как образец, был взят отрывок из фильма «The day after tomorrow» (2004);

- видеоклип актуален и представляет интерес для обучающихся в силу своей проблематики и визуальной составляющей;

- материал обеспечен двойными субтитрами (русскоязычными и субтитрами на английском языке) в силу того, что деятельность на учебном занятии проходила с нарративной частью видеоматериала;

- материал представляет культурологическую и воспитательную ценность благодаря своему художественному наполнению;

- длительность материала не препятствует образовательному процессу вследствие своей продолжительности (видеоклип длительностью 6 минут);

- видеоклип содержит в себе коммуникативную предпосылку в виде нарративной незаконченности.

Организация работы с аутентичным видеоматериалом является многоэтапной. Количество этапов в настоящее время варьируется от 2 до 10 (опираясь на работы Н.В. Барышникова, В.В. Сафоновой, К. Эдельхоффа и др.). В рамках данной статьи рассматривается трехэтапный способ организации работы с аутентичным видеоматериалом, который является производным от рассмотренных моделей и их частичного обобщения. Так, выделяется три основных этапа:

1) предварительный или предпросмотровый этап. В ходе данного этапа решаются следующие задачи: снятие лексических и возможных социокультурных затруднений в восприятии аутентичного видеоматериала, ознакомление с целью просмотра, создание стимула к просмотру, активизация освоенных знаний, умений и навыков, актуализация изученного материала. В рамках данного этапа могут быть применены следующие виды упражнений: анаграммы; рассуждение на тему, освещенную в названии видеоклипа; соотнесение; тестовые задания; ответы на вопросы; ознакомление с идиомами, фразеологизмами и др. В качестве образца продемонстрировано упражнение предпросмотрового этапа, разработанное для ранее упомянутого видеоклипа:

- упражнение на сопоставление в форме групповой деятельности (группы до трех человек) с раздаточным материалом в виде карточек. Обучающимся необходимо сопоставить карточки с терминами и их объяснением на иностранном языке. Цель упражнения: снятие потенциальных лексических затруднений во время ознакомления с аутентичным видеоматериалом;

2) этап непосредственной работы с аутентичным видеоматериалом. В ходе данного этапа решается серия задач: развитие умения осмысления содержания проигрываемого материала, умений узнавать и осознавать социокультурные реалии носителей языка. При необходимости видеоклип нужно просмотреть повторно. В качестве образца было разработано упражнение, направленное на обсуждение и детальное осмысление содержания видеоклипа («Which of the natural disas-

ters are present in the movie clip?», «What are the ways that the characters kept themselves safe from the said disasters?»);

3) постпросмотровый этап. Данный этап является самым значимым в контексте развития письменной речевой компетенции, так как он включает в себя непосредственную рефлексивную деятельность о содержании просмотренного видеоматериала в виде коллективного или группового обсуждения тематических вопросов, составления плана просмотренного материала, формулирования основной идеи, реконструкции материала. Важно отметить, что перед началом письменной деятельности необходимо разработать план будущего текста, клише и структуру. В случае с видеоклип-образцом коммуникативной предпосылкой является намеренная нарративная незавершенность видеоклипа. Так, в качестве творческого задания выступит необходимость логично закончить нарратив видеоклипа с применением ранее изученных лексических единиц и средств (в ходе данного занятия и до него). Обучающиеся имеют возможность представить результаты деятельности всей группе, в данном случае работа оценивается в формате творческого конкурса, где обучающиеся занимают места в разнообразных рубриках.

Важно заметить, что не все продемонстрированные упражнения имеют прямое отношение к письменной деятельности, однако, они направлены на единую цель – развитие письменной речевой компетенции.

Данный комплекс упражнений был внедрен в образовательный процесс в рамках педагогического эксперимента среди обучающихся 8-го класса МАОУ СОШ № 30 г. Томска. Анализ итогов эксперимента показал, что применение аутентичного видеоматериала как средства развития письменной речевой компетенции среди обучающихся средней ступени положительно сказалось на результатах экспериментальной группы при прохождении срезов.

В заключение стоит отметить, что применение аутентичного видеоматериала как средства развития письменной речевой компетенции имеет значительное влияние на мотивацию обучающихся в ходе образовательного процесса, побуждая их к более активной познавательной деятельности за счет нового для них социокультурного материала и возможности контактировать с аутентичным, «необработанным» материалом. Данный материал в том числе побуждает обучающихся к творческой деятельности, одновременно развивая общую коммуникативную компетенцию.

Список источников

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей. М.: Астрель, 2008. 238 с.

2. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов РФ по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2020 года // Федеральный институт педагогических измерений. 2022. URL: <https://fipi.ru/oge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf> (дата обращения: 10.04.2024).

3. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов РФ по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ

ЕГЭ 2022 года // Федеральный институт педагогических измерений. 2022. URL: <https://fipi.ru/egge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf> (дата обращения: 10.04.2024).

4. Chomsky N. Language and Mind. Cambridge University Press, 2006. 190 с.

5. Тарнаева Л.П. Обучение студентов 5 курса языкового вуза письменной речи в контексте диалога культур: Английский язык как вторая специальность: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2000. 16 с.

6. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб., 2019. 432 с.

7. Grabe W., Kaplan R.B. Theory and practice of writing. London: Longman, 1996. 504 с.

8. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 1999. 157 с.

9. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009. 448 с.

10. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 1999. 175 с.

11. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию Федер. закон. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102144583&intelsearch=436-%D4%C7> (дата обращения: 15.04.2024).

12. Ваулина Ю.Е., Еванс В., Дули Дж., Подоляко О. Spotlight 8. Student's book: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение: Express Publishing : Просвещение, 2012. 216 с.

Использование активных методов обучения для развития умений говорения старшекласников на уроках английского языка

Usage of methods of active learning to develop English-speaking skills of high school students in English lessons

Анна Евгеньевна Купцынова

Anna Evgenyevna Kuptynova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Бабакина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

ta_nik@tspu.edu.ru

Аннотация. Анализируются активные методы обучения: анализируется понятие активных методов, их классификация; рассматриваются психолого-педагогическая характеристика обучающихся старших классов и критерии выбора АМО, актуальных для данной ступени. Приводятся результаты апробации авторского комплекса заданий с применением активных методов обучения для развития умений говорения старшекласников на уроках английского языка.

Ключевые слова: активные методы обучения, критерии выбора активных методов обучения, умения говорения, старшая ступень обучения

Key words: methods of active learning, criteria for choosing methods of active learning, English-speaking skills, high school

В XXI в. важность свободного и грамотного владения устной речью на английском языке сложно переоценить. Согласно пункту 9.3 ФГОС, в перечень требований к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка входит сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешного межкультурного взаимодействия в современном поликультурном мире и позволяющей выпускникам общаться в устной и письменной формах на изучаемом языке. Именно по этой причине обучение говорению занимает первостепенную роль в образовательных программах, а также диктует высокие требования к уровню коммуникативных навыков.

Преимуществом именно активных методов обучения является их разноплановость в вопросе решения образовательных задач. Применение данных методов обеспечивает положительную динамику в формировании учебной мотивации, а также оказывает положительное влияние на когнитивные способности обучающихся: повышает познавательную активность и вовлеченность в процесс изучения нового материала, а также позволяет увеличить объемы усваиваемого материала. Помимо этого, активные методы обучения развивают индивидуальные способности обучающихся, помогая выявить сильные стороны того или иного ученика;

навыки самостоятельного умственного труда и стимулируют к нему; творческие способности и нестандартное мышление; коммуникативно-эмоциональную сферу личности обучающегося [1, с. 722].

В настоящее время у понятия активных методов обучения (АМО) нет общепринятого определения, однако все определения в той или иной степени подчеркивают то, что АМО подразумевают активное речевое участие обучающегося в учебном процессе, в особенности это проявляется в обмене мнениями в процессе решения той или иной проблемы. Исходя из вышесказанного, целесообразно будет рассмотреть несколько определений активных методов обучения.

М.А. Курьянов определяет АМО как побуждающие к более активной мыслительной и практической деятельности методы [2, с. 4]. Е.В. Зарукина характеризует АМО как методы, отличающиеся высокой степенью вовлеченности обучающегося и способствующие развитию творческого потенциала ученика в контексте обучения [3, с. 5]. А.М. Смолкин определяет АМО как способы активизации деятельности учеников в процессе обучения, которые также побуждают обучающихся активно участвовать в ходе занятия, другими словами, меняют привычный ход урока, на котором, в процессе овладения материалом, активную роль на себя примеряет как учитель, так и ученик [4, с. 69].

Как определений самого понятия активных методов обучения, так и их классификаций существует несколько. Они могут быть классифицированы по разным признакам: по количеству обучающихся, характеру учебно-познавательной деятельности и др. Рассмотрим классификацию А.М. Смолкина (таблица).

Классификация активных методов обучения А.М. Смолкина

Активные методы обучения		
имитационные		неимитационные
игровые	неигровые	
ролевые игры	анализ конкретных ситуаций	круглый стол
деловая игра	решение ситуационных задач	конференция
игровое проектирование	имитационные упражнения	дискуссия

Следует также обращать внимание на то, что основной целью изучения языка является его практическое применение, соответственно, основные методы обучения должны иметь коммуникативную направленность. Для этого важно перейти от информационно-объяснительной манеры работы, присущей монологическим методам обучения, к деятельностно-развивающему обучению с диалоговыми формами представления информации, чему и может способствовать внедрение активных методов в процесс обучения иностранным языкам [5, с. 3].

При выборе активных методов важно учитывать психолого-педагогические особенности обучающихся конкретной ступени. Возраст обучающихся 10–11-х классов относится к периоду, когда рост и развитие организма приостанавливается, уступая место развитию интеллектуальному, более осмысленному и сознательному процессу обучения и трудовой деятельности, более устойчивым и направленным познавательным интересам. Мыслительные операции начинают

активно стимулировать их самостоятельную творческую деятельность и развивают критическое мышление, умения доказывать, аргументировать. Состав класса на старшей ступени образования часто бывает очень неоднородным, особенно это проявляется в соотношении их планов на будущее. Как правило, старшие школьники делятся на три категории: обучающихся с четкими планами на будущее и выбранной профессией; обучающихся, которые все еще сомневаются в выборе, и обучающихся, которые не знают, на какой профессии остановить свой выбор.

Стоит также отметить, что отдельной проблемой является отношение старшеклассников к иностранному языку. Это происходит из-за разного уровня способностей в данной области, в связи с выбранной профессией и (или) отсутствием желания или мотивации.

При выборе того или иного метода обучения также важно уделить внимание ряду аспектов. Согласно точке зрения Е.В. Зарукиной, при выборе АМО следует опираться на следующий ряд критериев:

1. Соответствие целям и задачам, принципам обучения.
2. Соответствие содержанию изучаемой темы.
3. Соответствие возможностям обучаемых: возрасту, психологическому развитию, уровню образования и воспитания и т.д.
4. Соответствие условиям и времени, отведенному на обучение.
5. Соответствие возможностям учителя: его опыту, желаниям, уровню профессионального мастерства, личностным качествам [3, с. 21].

Таким образом, правильный выбор времени и места использования какого-либо активного метода обучения (формы проведения занятия) в процессе выполнения учебного плана позволяет достигнуть суммарного обучающего эффекта. Учитывая указанные выше аспекты, был разработан комплекс заданий, основанный на использовании активных методов обучения и направленный на развитие умений говорения старшеклассников на уроках английского языка. Все задания соотносятся с темой учебной программы (об искусстве: живопись) и учебника English X (O.V. Afanasyeva, I.V. Mikheeva).

1. Первое задание основано на неигровом активном методе – методе проектов, который не только стимулирует развитие познавательных навыков обучающихся, навыков работы с информацией (поиска, анализа и пр.) и информационными технологиями, но и развивает критическое мышление, творческие способности. Суть задания: обучающимся необходимо выбрать одного из предложенных художников и подготовить небольшую презентацию о его жизни и творческой деятельности.

Project Work: Find information about one of the famous British artists such as:

- Sir Joshua Reynolds;
- William Hogarth;
- Thomas Gainsborough;
- John Constable;
- Joseph Mallord William Turner;
- Sir John Everett Millais;

- John Singer Sargent;
- Sir Stanley Spencer

and prepare a talk (presentation) on his life and work. Find some reproductions to illustrate your story.

2. Второе задание комплекса основано на методе свободноплавающей дискуссии. Позволяет проверить степень владения материалом по теме, определить пробелы; развивает умение ведения дискуссии (умение слушать и слышать, умение логично и чётко высказывать мнение и пр.), стимулирует мозговую деятельность. Суть задания: обучающиеся знакомятся с цитатой художника и по очереди комментируют то, как они её понимают; в итоге, цитата обсуждается всем классом.

Read & Discuss: Read the quotation from the American artist of XX century named Arshile Gorky and comment on it. Discuss with the rest of the class.

– *“Abstraction allows man to see with his mind what he cannot physically see with his eyes...”*

3. Третье задание – дебаты. Упражнение направлено на актуализацию пройденного материала, стимулирование мозговой деятельности, формирование культуры спора; учит коллективной работе, воспитывает уважение к собеседнику. Суть задания: обучающиеся делятся на две команды: команда «за» и команда «против»; каждая сторона продумывает аргументы в поддержку своей точки зрения, по очереди их озучивает, пытаясь переубедить команду соперника.

Debates “Cubism is a great revolution in art”: Split into 2 teams, choose if you are going to be “For” (Agree) or “Against” (Disagree) and try to convince the other side that you are right.

4. Четвертое задание основано на методе «пазла». Дает возможность контроля и обучения в игровом формате. Метод направлен на стимулирование учебно-познавательной и исследовательской деятельности обучающихся, тренировку внимательности и концентрации, развитие навыка поиска материала по теме. Суть задания: обучающиеся делятся на три команды по четыре человека в каждой; материал, который им предстоит изучить также делится на четыре части. Каждый член группы получает свою часть информации, внимательно изучает ее; затем, переходит в «экспертную группу», чтобы обсудить то, что он изучил; по истечению времени он возвращается в исходную команду, где каждый участник презентует свой материал.

Jigsaw method: Split into 3 groups of 4. Each member of a group has to choose a movement (Romantism, Classicism, Realism or Pointillism). Read and study your own chunk of information individually, then create Expert groups and discuss your parts. Return to your original group and present your material.

5. В основу пятого задания лег метод «лабиринта» (метод последовательного обсуждения). Формат задания является пошаговым: один обучающийся выражает свое мнение, аргументирует его, следующий продолжает, развивая свою мысль. Тренирует умение выражать свое мнение, аргументировать его, контраргументировать мнение других. Суть задания: каждый обучающийся выбирает художественное направление и приводит два аргумента в поддержку того, что этот

стиль самый лучший / красивый / выразительный и т.д. Следующий обучающийся опровергает его мысль, приводя аргументу в пользу другого стиля. Так продолжается до тех пор, пока весь класс не выскажет свое мнение.

“Make me agree”: In a chain-like way, first student says “I believe that ____ is the most impressive/beautiful/.../ art movement” and gives 2 arguments to prove his opinion (“First of all, .../ Moreover, ...”). Second student disagrees and names one counterargument, then offers his own idea “I cannot agree with this because I believe that ____ is the most impressive/beautiful/.../ art movement”. Third student continues and so on.

Апробация данного банка заданий проходила в рамках экспериментального обучения с 01.09.2023 по 27.10.2023 Участниками эксперимента являлись обучающиеся 10 «А» класса МАОУ гимназии № 24 им. М.В. Октябрьской в количестве 23 человек. Подводя итоги эксперимента, удалось зафиксировать изменение уровня развития умений говорения обучающихся. В контрольной группе средний балл снизился на 0,2, а в экспериментальной группе, наоборот, вырос на 0,4 балла. Несмотря на небольшой рост среднего балла, все же можно сделать вывод об успешности апробации.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что данный банк заданий с использованием активных методов обучения является эффективным средством развития умений говорения на английском языке на старшей ступени среднего общего образования. Таким образом, применение АМО на уроке способствует не только развитию умений говорения на иностранном языке, но и созданию благоприятной атмосферы для вовлечения всех обучающихся в учебный процесс, снимает психологические блоки, препятствующие свободному изложению мыслей обучающихся на иностранном языке, повышает мотивацию и интерес к предмету, а также стимулирует совместную деятельность.

Список источников

1. Апетян М.К. Использование интерактивной модели обучения на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2015. № 3 (83). С. 722–724.
2. Курьянов М.А., Половцев В.С. Активные методы обучения: метод. пособие. Тамбов: ТГТ», 2011. 80 с.
3. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
4. Смолкин А.М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
5. Баграмова Н.В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным языком // Материалы XXXI Межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. 2002. Вып. 18. С. 2–6.

Гибридный формат обучения в преподавании иностранного языка

Hybrid format of learning in teaching a foreign language

Ирина Викторовна Лапина

Irina Viktorovna Lapina

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Научный руководитель: Олеся Владимировна Воронушкина

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

mf-lya@uni-altai.ru

Аннотация. Дано описание понятия «гибридный формат обучения». Рассмотрены основные аспекты использования данного формата в процессе непрерывной языковой подготовки студентов в контексте современного образования и его активной цифровизации. Раскрыты основные преимущества гибридного формата обучения, которыми объясняется эффективность его реализации в рамках организации дополнительного непрерывного языкового обучения.

Ключевые слова: языковая подготовка, дополнительная языковая подготовка, гибридный формат, преимущества гибридного обучения

Key words: language training, additional language training, hybrid format, advantages of hybrid teaching

В современном обществе овладение иностранными языками все чаще рассматривается как один из основных аспектов профессиональной подготовки студентов различных специальностей. От уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников высшего учебного заведения напрямую зависит их профессиональный рост и способность коммуницировать с зарубежными коллегами для успеха и развития в профессиональной деятельности. Под овладением иностранным языком понимается стремление достичь определенного уровня владения четырьмя видами языковой деятельности, а именно говорением, аудированием, письмом и чтением. Очевидно, что каждый из этих аспектов имеет большое значение и не может быть упущен в процессе обучения иностранному языку. Можно отметить, что основными формами общения в сфере профессиональной деятельности студентов являются ведение дискуссии на иностранном языке с использованием профессиональной терминологии; выступление с докладом или презентацией на студенческой, научной, международной, межрегиональной или вузовской конференции; умение вести деловую переписку на языке; умение переводить научно-техническую документацию с иностранного языка на русский и, наоборот, с русского на иностранный; аннотирование и реферирование научных статей; составление писем, факсов и многое другое.

Использование современных технологических ресурсов позволяет не только заметно повысить педагогическую эффективность обучения иностранному языку, но и построить данный процесс посредством различных более гибких форматов обучения.

С целью выяснить какой формат обучения на сегодняшний день является наиболее продуктивным и востребованным в преподавании иностранного языка в рамках данного исследования были проанализированы характеристики существующих современных форматов обучения, таких как гибридное и смешанное обучение.

Учитывая тот факт, что для достижения максимальных результатов языковая подготовка студентов должна представлять собой преемственный и непрерывный процесс, то представляется, что гибридное обучение является оптимальным вариантом для его реализации. Рассматривая гибридное обучение, в контексте системы непрерывного образования, можно утверждать, что при качественном методическом подходе данный формат обучения эффективно сочетает традиционные методы и онлайн-ресурсы, обеспечивая тем самым гибкость обучающихся и способствуя интеграции технологий в образовательный процесс. Кроме того, гибридные модели способствуют персонализации обучения и обеспечивают доступ к обучению в любом месте и в любое время, что повышает эффективность обучения [1, с. 82]. Внедрение гибридного обучения в контексте непрерывного образования в рамках проведения языковых школ и курсов, разговорных клубов и семинаров, ставит важнейший вопрос об эффективном создании механизмов функционирования этой системы с целью компенсации нехватки академических часов языковой подготовки, предусмотренных государственными образовательными стандартами. Гибридное обучение можно определить как сложное сочетание онлайн- и офлайн-обучения, которое предполагает использование мультимедийных материалов в сочетании с традиционным аудиторным обучением [2, с. 41]. Преимущества такого стиля обучения заключаются в более тесном взаимодействии учащихся друг с другом, вовлеченности в образовательный процесс, более гибком графике и интерактивном обучении.

Важно отметить, что на сегодняшний день не наблюдается четкого различия между гибридным и смешанным форматами обучения, что затрудняет определение оптимальной стратегии для преподавателя и студента. Хотя оба метода используют информационные технологии для повышения эффективности образовательного процесса, они отличаются тем, что гибридное обучение позволяет студентам посещать занятия виртуально, в то время как при смешанном обучении студентам это не разрешается. Кроме того, при гибридном обучении от преподавателя не требуется записывать или размещать лекции в Интернете для самостоятельного дистанционного изучения студентом. В то время как смешанное обучение представляет собой такой формат обучения, при котором студенты обучаются как индивидуально в режиме онлайн, так и лицом к лицу с преподавателем [3, с. 101].

В отличие от традиционных методов обучения, которые обычно требуют присутствия студентов в определенном месте и в определенное время, гибридное обучение позволяет студентам самостоятельно контролировать способ посещения

занятий: офлайн, присутствуя на занятиях в аудитории, либо онлайн, подключившись к занятию с использованием цифровых ресурсов. Кроме того, доказано, что гибридное обучение формирует важные вербальные и социокультурные навыки, а смешанное обучение сочетает традиционные методы с современными информационными технологиями, что позволяет учебным заведениям применять этот подход «здесь и сейчас», актуализируя образовательный процесс.

За последнее десятилетие значительное число преподавателей активно выступает за применение гибридного формата обучения для осуществления более результативной языковой подготовки. Эффективность гибридного обучения объясняется рядом его *ключевых преимуществ*:

1. *Гибкость в обучении* обеспечивается за счет возможности выбора подходящего расписания и формы обучения, а также упрощенного взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем. Это обусловило появление образовательных учреждений, использующих данную модель. Гибридное обучение позволяет заниматься студентам, которые по каким-либо причинам не могут лично посещать занятия, курсы или языковые семинары. Такой способ обучения также позволяет привлечь к обучению иностранных студентов, исключая их вынужденный приезд в данное учебное заведение на время прохождения курса. В то же время студенты, зарегистрированные на курс и желающие учиться в традиционной очной форме, никак не ограничены этой формой обучения. Помимо этого, гибридный формат может повысить степень реализации инклюзивного образования.

В ответ на глобальный кризис, вызванный пандемией COVID-19, высшие учебные заведения были вынуждены осуществить переход на онлайн-обучение. В этих рамках необходимость в гибких образовательных форматах становилась все более очевидной. Впоследствии такая гибкость системы образования доказала свою эффективность на практике.

2. Существенным достоинством гибридного обучения становится также *эффективное управление ресурсами*. Преподаватели могут проводить распределение студентов на обучающихся очно и в онлайн режиме, что позволяет им более эффективно использовать рабочее пространство, при этом компактные аудитории позволяют охватить гораздо большее количество студентов.

Использование гибридного обучения также позволяет преподавателям более эффективно справляться с нагрузкой, учитывая простоту использования образовательных технологий для создания учебно-методических комплексов. Гибридное обучение обеспечивает сочетаемость очных и дистанционных методов обучения, позволяя использовать в одном учебном курсе два различных формата обучения одновременно.

3. Технология гибридного обучения *позволяет учитывать потребности всех студентов*, так как с легкостью адаптируется к любому типу обучающихся. Студентов можно разделить здесь на две группы: тех, кто предпочитает обучаться очно в университете и тех, кто в силу обстоятельств желает посещать занятия онлайн.

4. *Инновационность гибридного формата обучения* позволяет совокупно применять традиционные и инновационные технологии, внедряя современные

методы обучения в учебный процесс. Интерактивность занятия позволяет вовлекать студентов в ход занятий, развивать их когнитивные способности, а также своевременно устранять проблемы в освоении пройденного материала.

Таким образом, приходим к выводу, что гибридный формат обучения на современном этапе преподавания иностранного языка является наиболее продуктивным и востребованным. Данный формат обучения сочетает лучшие аспекты традиционного и онлайн-обучения, обеспечивая гибкость, доступность и индивидуализацию процесса обучения. Такая интеграция способствует разнообразию методов обучения, поддерживает актуальность содержания образования и улучшает возможности для профессионального развития в течение всей профессиональной деятельности. Гибридное обучение создает условия для эффективного сочетания теоретических знаний и практических навыков, обеспечивая учащимся комплексное и актуальное образование.

Гибридный формат обучения иностранным языкам можно эффективно использовать для организации дополнительного непрерывного языкового обучения в университетах в формате курсов или элективных дисциплин, что будет способствовать повышению уровня владения языковыми компетенциями будущими специалистами.

Список источников

1. Белая книга. Гибридное обучение / Под ред. О.Н. Алканова, Д.П. Ананин, А.Е. Байзаров, К.А. Баранников, Т.В. Бобрусь, О.И. Игнатьева, Н.Г. Стрикун, Е.В. Титова. М.: Грин Принт, 2022. 120 с.
2. Баранников К., Ананин Д.П., Стрикун Н.Г., Алканова О., Байзаров А. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2023. № 2. С. 33–69.
3. Saichaie K. Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions // New Directions for Teaching and Learning. 2020. № 164. P. 95–104.

Лингвотеатральные приемы на уроках РКИ

Linguoteatral techniques in the lessons of Russian as a foreign language

Полина Алексеевна Лебедева

Polina Alexeevna Lebedeva

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Научный руководитель: Олеся Владимировна Феоктистова

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия,

ov-gordeewa@yandex.ru

Аннотация. Проанализирован дидактический потенциал интегрирования лингвотеатральных приемов на уроках русского языка как иностранного. Рассмотрены особенности реализации и преимущества использования театральной педагогики в системе языкового образования. С учетом представленного содержания понятия «лингвотеатральный прием» составлена классификация видов лингвотеатральных приемов, определены особенности и условия их применения на практике.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, коммуникативный подход, театральная педагогика, лингвотеатральный подход, лингвотеатральные приемы обучения

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, communicative approach, theatrical pedagogy, linguistic theatrical approach, linguistic theatrical teaching methods

Как известно, главной целью обучения иностранному языку является практическое овладение языком, усвоение системы языка и формирование языковых навыков и умений. Для достижения заявленной цели в настоящее время педагогами и специалистами широко используется коммуникативный подход в обучении иностранному языку, в том числе русскому как иностранному (РКИ). Особенность данного подхода «проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессам реальной коммуникации и овладения иноязычной культурой» [1, с. 2256].

Одним из способов реализации коммуникативного подхода на уроках РКИ является использование различных приемов театральной педагогики. Как установлено, особенно эффективны данные приемы в развитии навыков устной неподготовленной речи. С их помощью учитель создает языковую среду, максимально приближенную к естественной, поскольку «ученики быстро овладевают формулами и речевыми конструкциями, которые впоследствии успешно используют при выполнении других коммуникативных заданий» [2, с. 91].

Обзор научных источников свидетельствует, что традиционно на уроках РКИ используются приемы чтения по ролям или элементы выразительного чтения.

Вместе с тем театральная педагогика располагает самыми разнообразными приемами, которые можно применять в процессе обучения.

Цель статьи – определить виды театральных приемов, которые могут использоваться на уроке РКИ, охарактеризовать их особенности и условия применения.

Согласно определению Т.А. Климовой, «театральная педагогика – это целостная система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающая в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах, и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах» [3, с. 2]. Театральная педагогика «опирается на целостно-образное мышление и различные способы «проживания» содержания изучаемой дисциплины, организованного вокруг нее образовательного процесса» [4, с. 189].

Школьная театральная педагогика, являясь частью театральной педагогики и существуя по ее законам, преследует иные цели. Так, целью театральной педагогики является «профессиональная подготовка актеров, а школьной театральной педагогики – воспитание личности ученика средствами театрального искусства» [5, с. 7]. Школьная театральная педагогика позволяет трансформировать обычный школьный урок, на котором будут созданы условия для развития воображения и творческих способностей учащихся, обучения свободному выражению мыслей и чувств.

Под лингвотеатральными приемами понимаются «действия и операции преподавателя, заимствованные из области театральной педагогики с целью развития речевых умений и навыков и формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке» [6, с. 4].

Как отмечается в научной литературе, использование приемов театрализации на уроках РКИ позволяет повысить интерес учащихся к изучению русского языка, превращает учебную деятельность в творческий процесс, стимулирует воображение, помогает преодолевать языковой барьер, развивает навыки социального общения.

Лингвотеатральные приемы могут быть включены в работу учащихся с начальным уровнем языка. Они позволяют «осуществить коммуникацию даже при небольшом словарном запасе, так как обучающиеся могут задействовать невербальные средства – жесты, мимику, язык тела» [7, с. 120].

Назовем лингвотеатральные приемы на уроке РКИ, определим их особенности.

Прием «Персонификация» подразумевает участие в ходе урока реального исторического персонажа, вымышленного героя или предмета. Его методические возможности связаны с развитием коммуникативной и лингвокультурологической компетенций. В рамках данного приема можно реализовать игру «Кто я?», где ученик от имени персонажа рассказывает о его жизни, выстраивая характер-

ный монолог, а учащиеся угадывают персонажа. Другой пример – игра «Вымышленная встреча», в ходе которой создаются воображаемые условия встречи двух персонажей, и требуется принять участие в диалоге. Обучающимся можно предложить выбрать любого любимого литературного персонажа либо задать тематические границы для выбора, например «герои русской классики» (А. Болконский – Е. Базаров).

Буктрейлер – короткий видеоролик, рассказывающий в произвольной художественной форме о какой-либо книге или фильме [8, с. 20]. Приведем пример задания: «Расскажите о вашей любимой книге так, чтобы ваши одноклассники захотели ее прочитать». Учащиеся создают видеоролик с иллюстрациями, вставками из экранизаций, цитатами, а затем озвучивают его.

Создание комиксов, мизансцен сюжета предусматривает организацию работы с учебным текстом, по итогам которой его необходимо преобразовать в комикс, а затем озвучить. Одной из тем для создания комикса на начальном этапе может стать «Этикетные слова русского языка».

Вернисаж – прием, направленный на создание декораций, афиш, эскизов костюмов к произведению. Он может быть включен в процесс подготовки спектакля, когда нужно задействовать всех учащихся: «Придумывая афиши, костюмы, создавая портреты, подбирая музыку, ученик вновь и вновь анализирует произведение и создает творческий продукт, целью которого является личностное интерпретирование текста» [8, с. 22]. Также вернисаж может быть использован отдельно, например, ученикам может быть предложено выполнить задание: «Посмотрите фильм “Иван Васильевич меняет профессию” (реж. Л. Гайдай) и нарисуйте афишу для кинопоказа».

Инсценирование текста – это перевод текста в сценический вариант или написание оригинального сценария по заданной теме с использованием логики характера и поведения персонажа, с сохранением предлагаемых обстоятельств произведения. Данный прием способствует формированию и развитию речевых умений, умений создавать связные и логичные тексты. Текст для инсценирования подбирается учителем в соответствии с возрастом и уровнем владения русским языком учебной группы.

Прием «Шарж» – это создание рисунка или портрета героя, где специально преувеличены черты, выражающие его характер. Данный прием можно использовать, когда учащиеся изучают фразеологизмы и идиомы, например, можно предложить учащимся нарисовать шарж по фразеологизмам «семи пядей во лбу», «зарубить на носу» или «душа ушла в пятки».

Прием «Пантомима» требует создания истории или описания ситуации через телодвижения, мимику и жесты без использования слов. Главная задача приема – обучить передавать чувства и мысли невербальным способом, чтобы в дальнейшем в процессе коммуникации инофоны могли быть более успешными в коммуникации. Данный прием может реализовываться в формах индивидуальной или групповой работы. Приведем примеры тем: «Здесь покрашено», «Осторожно! Возможен сход снега с крыши», «Проход в здание закрыт. Ведутся ремонтные работы».

«Читательский театр» – форма широко используется как в отечественной, так и в зарубежной методической практике. Она возникла с целью развития беглости чтения, артикуляции, выразительности и улучшения понимания прочитанного. Читательский театр – это художественное чтение истории или пьесы без дополнительного реквизита, костюмов и заучивания ролей. В отличие от традиционного театра, читательский не требует костюмов, грима, мебели и заучивания текста. Нужен только текст, который учащиеся читают вслух, включая свои эмоции, мимику. Сначала учащиеся выразительно читают текст вместе с учителем, затем в группах преобразуют текст в сценарий и исполняют его. Благодаря данному приему инофоны не просто тренируют навыки выразительного чтения, но и учатся передавать смысл текста.

Прием «Музыкальный ряд» характеризуется подбором музыкальных произведений, отражающих образы и характеры литературных героев или произведения в целом. При подборе подходящей музыки, учащиеся анализируют прочитанный текст, пытаются понять мотивы персонажей. Музыкальные произведения помогают лучше раскрыть образ героя (Наташа Ростова, Обломов) или глубже передать атмосферу произведения («Станционный смотритель» А.С. Пушкина, «Анна на шее» А.П. Чехова).

Прием создания скульптур и статуй предполагает создание образа какого-то чувства, эмоции или концепции, истории персонажа в виде скульптурного изображения, невербального действия. Одним из упражнений в рамках данного приема является «угадай эмоцию». Одни учащиеся показывают противоположные эмоции (например, «страх» и «храбрость»), а другие должны интерпретировать смысл статуй и назвать эмоции. Другое упражнение – это «оживи картину/фотографию». Группа учащихся воссоздает в скульптуре изображение с репродукции или фотографии, другая группа озвучивает мысли скульптур.

Как видно из представленной характеристики, приемы театральной педагогики направлены на оптимизацию процесса обучения устному общению на русском языке. Интегрирование приемов в ход урока РКИ помогает не только развивать языковую, речевую и коммуникативную компетенции, но и способствует развитию творческих способностей иностранных учащихся. Большинство представленных приемов предусматривает обращение к художественным произведениям, что создает условия для осмысления ценностей, быта, традиций русского народа, и, безусловно, способствует более мотивированному и осознанному изучению русского языка.

Список источников

1. Заречнева Н.Г., Пилукова А.В. Коммуникативный подход в преподавании иностранных языков // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 4. С. 2255–2264.
2. Солнцева Е.М. На уроках английского языка // Слагаемые профессиональной компетентности педагога. 2021. С. 90.
4. Косинец Е.И., Климова Т.А., Никитина А.Б. Театральная педагогика в современной школе // Искусство. Все для учителя. 2012. № 8. С. 2–6.

5. Кейш А.Р. Театральная педагогика как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся на занятиях по иностранному языку // Язык, культура, образование: художественная литература военно-исторической тематики в образовательном процессе вуза. 2019. С. 188–193.
6. Димитрова Р.И., Тодорова Р.В. Приглашаем «Театр» на урок РКИ // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. 2015. С. 304–308.
7. Цотова Д.Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2017. 26 с.
8. Набоких Е.М. Организация внеаудиторной деятельности как способ решения учебных задач на начальном этапе обучения РКИ (из опыта руководства кружком в МГУ–ППИ в Шэньчжэне) // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов. 2023. С. 119–129.

Игровые технологии в развитии слухового восприятия при подготовке к Основному государственному экзамену по английскому языку

Game technologies in the development of auditory perception in preparation for the main state exam in English

Алина Станиславовна Ступина

Alina Stanislavovna Stupina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Светлана Валерьевна Когут

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

skogut@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается использование игровых технологий в процессе развития аудитивных навыков у обучающихся средней ступени общего образования в рамках подготовки к Основному государственному экзамену по английскому языку. Приводится определение игровых технологий, изучается эффективность их применения на практике и влияние на освоение аудитивных навыков у обучающихся. На заключительном этапе предлагаются пути оптимизации применения игровых технологий в подготовке к Основному государственному экзамену по английскому языку в девятом классе.

Ключевые слова: игровые технологии, обучение иноязычному аудированию, Основной государственный экзамен

Key words: gaming technologies, teaching foreign-language listening, the Main state exam

Вопрос развития аудитивных навыков в контексте подготовки к Основному государственному экзамену является актуальным в современной методике обучения иностранному языку. Без овладения аудитивными умениями и навыками невозможно выучить иностранный язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим для коммуникации. Поскольку сформированность умений воспринимать иноязычную речь на слух проверяется в ОГЭ по английскому языку и является его первым разделом, его успешная сдача невозможна без овладения в полной мере данным видом речевой деятельности.

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, под аудированием принято понимать сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, которая содержится в устном речевом сообщении. Аудирование тесно связано с целым рядом психических свойств личности: слушающий опирается на свой альтернативный опыт и психологические механизмы при прослушивании аудиотекста. Процесс восприятия строго личностный и трудоемкий, так как он зависит

от множества факторов, например, развитости у обучающихся речевого слуха и памяти, навыка вероятностного прогнозирования, от наличия внимания и интереса к данной деятельности [1, с. 161–162].

Таким образом, можно сделать вывод, что аудирование, являясь сложным многогранным видом речевой деятельности, играет немаловажную роль в изучении иностранного языка, однако, как и любой другой процесс, может иметь сложности в его понимании и освоении. Основные факторы появления сложностей могут быть разнообразного характера:

1) экстралингвистические (внешние шумы, помехи, плохая акустика, темп, качество звукозаписи, речевые дефекты, особенности дикции, тембра, темпа, паузы и т.д.);

2) индивидуально-личностные (речевые и языковые знания обучающихся, развитость слуховой и кратковременной памяти, умение прогнозировать, скорость реакции на сигналы устной коммуникации);

3) лингвистические (языковая, структурная, содержательная характеристика текстов) [2, с. 126–127].

В свою очередь лингвистические трудности могут подразделяться на фонетические, лексические и грамматические. Фонетические трудности подразумевают наличие отличных от родного языка или отсутствующих вовсе фонем, качеств звука (долгота, краткость, широта). Большое затруднение у обучающихся вызывает ритм и интонация вопросительных, отрицательных и утвердительных предложений, так как в английском существует два основных типа интонации, отличающихся от русскоязычной.

Основными лексическими трудностями восприятия английской речи на слух являются наличие незнакомых слов, омонимов (saw – so), слов, выражающих парные понятия (give – take), паронимов (career – carrier), слов, значение которых не совпадает в русском и английском языке. Незнакомая лексика, идиоматические выражения, термины в аудиотексте мгновенно затрудняют процесс слушания у обучающихся. К грамматическим трудностям относятся аналитические формы в языке (составная форма, которая включает в себя два основных компонента: вспомогательный глагол, который лишен лексического значения и выражает только грамматическое значение, и безличная форма глагола, которая имеет как лексическое, так и грамматическое значение), а также согласование времен [3, с. 272–273].

К числу трудностей можно отнести ограниченное время, отведенное обучающимся на выполнение заданий ОГЭ по аудированию, неправильное чтение формулировок заданий и невнимательное вписывание выбранных вариантов в бланки ответов. Кроме того, учащиеся пытаются использовать свой жизненный опыт при выборе варианта ответа.

Проблема поиска эффективных методик, направленных на развитие аудитивных навыков при подготовке к ОГЭ по английскому языку, актуальна для обучающихся, учителей и методистов. Среди обширного арсенала методических инструментов одними из наиболее эффективных образовательных технологий в обучении являются игровые технологии. Их использование на занятиях по анг-

лийскому языку обеспечивает взаимное общение всех участников учебной деятельности, мотивирует речевую деятельность с учетом психолого-педагогической природы, потребностей и интересов обучающихся за счет создания имитации реальных коммуникативных ситуаций во время учебного занятия.

Игровые технологии занимают важную часть в образовательном процессе обучающегося и включают в себя большое количество методов и приемов организации учебного процесса в форме учебных игр. В свою очередь учебная игра – это обучающая деятельность (чаще в развлекательной форме), организованная особым образом и предполагающая наличие определенной проблемы и возможных путей ее разрешения [4, с. 111].

Рассмотрим более подробно задания раздела «Аудирование» ОГЭ по английскому языку. Он включает в себя 11 заданий и оценивается в максимум 15 баллов за их верное выполнение (1–4-е задание – 4 балла, 5-е – 5 баллов, 6–11-е задание – 6 баллов).

В первых четырех обучающимся дается четыре высказывания по одному вопросу с тремя вариантами ответа на каждый, задания направлены на понимание в аудиотексте запрашиваемой информации. В пятом задании первого раздела обучающимся предлагается соотнести высказывания с рубриками, выражающими их содержание, оно направлено на понимание основного содержания прослушанного сообщения. Оставшиеся задания с шестого по одиннадцатое предполагают составление таблицы, которую необходимо заполнить в соответствии с информацией из прослушанного интервью. Данные шесть заданий направлены на понимание в прослушанном аудиотексте запрашиваемой информации и оформление ее в виде несплошного текста (таблицы) [5].

Согласно выявленным результатам статистики в заданиях раздела «Аудирование», к типичным ошибкам относятся:

1) трудности в восприятии аутентичного аудиотекста (в основном быстрый темп звучащей речи);

2) ошибочное соотношение ключевых слов в вопросах задания и аудиотекстах (выбор варианта ответов, потому что они прозвучали в тексте, однако верный ответ, как правило, выражается синонимами);

3) заикленность обучающихся на каждом слове, а не информации, представленной в целом;

4) выбор ответа без опоры на текст (ошибочная опора на свой жизненный опыт) [6].

К сожалению, во многих школах подготовка к ОГЭ сводится к решению «вариантов», часто без последующего анализа ошибок и причин их возникновения. А это значит, что корнем проблемы при сдаче ОГЭ по английскому языку является не сам экзамен, а способ подготовки к нему. Чтобы подготовить учащихся к выполнению раздела по аудированию ОГЭ необходимо придерживаться определенных стратегий по работе с каждым отдельным заданием. К тому же в современной практике обучения английскому языку все шире применяются игровые технологии, которые помогают сделать процесс подготовки к ОГЭ более интересным и вовлекающим.

При использовании игры в процессе обучения аудированию могут быть достигнуты следующие цели:

- обучающиеся понимают смысл однократного воспроизведения аудиоматериала;
- обучающиеся различают главную и второстепенную информацию друг от друга;
- обучающиеся выделяют ключевые слова и словосочетания в потоке речи;
- обучающиеся развивают слуховую память [7, с. 192].

Одним из примеров таких игр является игра «Clap – Clap», где учитель называет возможные подходящие слова по теме аудиотекста. Обучающиеся должны сделать хлопок после каждого подходящего слова, тем самым предвосхищая лексику перед первым прослушиванием аудиозаписи. Если учитель называет неподходящее слово, обучающиеся не делают хлопок. В следующем виде игры – *Simon says* – обучающийся встает перед одноклассниками и дает им быстрые команды на английском языке. Обучающиеся должны выполнять команды только тогда, когда «ведущий» говорит перед озвучиванием команды *Simon says*. Таким образом, обучающиеся начинают воспринимать на слух быстрый темп звучащей речи.

В игре «Творческий диктант» целью является облегчение понимания аудиотекста и составление общего представления о материале. Преподаватель включает отдельные отрывки аудиозаписи, а обучающиеся рисуют то, что слышат, затем делают пометки под рисунками (слова, фразы, предложения, рассказ), концентрируясь на информации в целом.

В игре *Who's next?* все одноклассники, кроме одного, получают набор карточек с фразами из прослушанного ранее текста, с помощью которых должны пересказать ту часть текста, к которой они относятся. Все обучающиеся внимательно следят друг за другом и за логикой изложения, так как каждый должен определить свое место в пересказе. Тот, кто не получил карточки, является контролером и следит за ходом и логикой изложения. В конце он делает вывод, удался пересказ или нет. Так обучающиеся развивают слуховую память.

С целью проверки эффективности использования игровых технологий в развитии аудитивных навыков при подготовке к ОГЭ по английскому языку было проведено экспериментальное обучение среди обучающихся МБОУ Гимназия № 73 в количестве 25 человек (экспериментальная группа – 12 человек подгруппы 1, контрольная группа – 13 человек подгруппы 2). Средний возраст участников составил 15–16 лет. В экспериментальной группе обучающимся были предложены задания по аудированию, включающие в себя трехэтапный подход обучения с использованием игровых технологий: предтекстовый, текстовый и послетекстовый (*pre-listening, while-listening, post-listening*). Таким образом, включение игровых технологий и заданий экзаменационного формата по аудированию повысило работоспособность и концентрированность обучающихся на овладении аудитивными навыками в процессе обучения на уроках английского языка.

По результатам сравнения результатов констатирующего и контролирующего тестирования экспериментальной группы можно сделать несколько выводов. Количество обучающихся, имевших низкий уровень сформированности

слухового восприятия по итогам предэкспериментального среза, сократилось в 2 раза. Уровень ниже среднего после апробации использования игровых технологий сократился в 1,2 раза. Средний уровень развития аудитивных навыков остался без существенных изменений. Количество обучающихся с высоким уровнем развития аудитивных навыков увеличилось в 2 раза. Результаты контрольной группы повысились минимально: уровень ниже среднего повысился в 1,5 раза выше результатов предэкспериментального среза. Из этого следует, что при систематическом использовании игровых технологий при формировании аудитивных навыков при подготовке к ОГЭ по английскому языку значительно повышается уровень сформированности данных навыков.

На сегодняшний день использование игровых технологий требует продуманной стратегии, учитывающей уровень языковой подготовки обучающихся. Необходимо выбирать подходящее наполнение игр и целесообразно включать игровые элементы в учебную программу. Также необходимым условием является регулярное отслеживание прогресса обучающихся для дальнейшей коррекции учебной деятельности и сохранения заинтересованности материалом. Игровые технологии – это эффективный инструмент, способный оказывать существенное влияние на результаты подготовки к экзамену. Игра может значительно облегчить процесс обучения аудированию, сделать его более вовлекающим и эффективным.

Список источников

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов иностранных языков высш. пед. учеб. заведений. М., 2006. 336 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студ. пед. вузов и учителей. М., 2005. 239 с.
3. Агеенко Н.В. Способы преодоления трудностей при обучении аудированию. Сборник научных трудов Международной научно-методической конференции: образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона. Самара, 2014. С. 272–274.
4. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. Методическое пособие: обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 111–119.
5. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2024 году основного государственного экзамена по иностранному языку. ФИПИ, 2023. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/173801626-11> (дата обращения: 30.04.2024).
6. Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников 2023 года общеобразовательных организаций Томской области в форме Основного государственного экзамена. ЦОКО Томской области. URL: http://coko.tomsk.ru/files/reports/report_9_2023_eng.pdf (дата обращения: 30.04.2024).
7. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб., 2008. 192 с.

Переводческие аспекты креолизованного текста: способы перевода реплик комикса с английского языка на русский

Translation aspects of creolized text: methods of translating comic book lines from English into Russian

Владимир Николаевич Шугрин¹, Александра Аркадьевна Ким²
Vladimir Nikolayevich Shugrin¹, Aleksandra Arkadyevna Kim²

^{1,2}Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2}Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Цель работы – выявление наиболее эффективных способов перевода реплик в креолизованных текстах с английского языка на русский на материале комикса *Solo Leveling*. Раскрыты термины «креолизованный текст», «комикс» и «реплика», представлены классификации креолизованного текста и реплик, установлены способы перевода реплик, проведен анализ креолизованных текстов, реплик и переводческих трансформаций. Проанализировано 63 примера английских реплик и их переводы на русский язык. Переводческими трансформациями выступают опущение, синтаксическое уподобление, целостное преобразование, контекстуальная замена. Среди типов креолизованных текстов часто встречаются частично креолизованные, полностью креолизованные тексты и редко – тексты с нулевой креолизацией. По типам реплик выявлены комбинированные, интродуктивные, вопросительные и ответные реплики, а также реплики-реакции.

Ключевые слова: креолизованный текст, комикс, перевод реплик в креолизованных текстах, реплика, переводческие трансформации

Key words: creolized text, comics, utterances in creolized texts, translation transformations

Актуальность работы заключается в высокой потребности в переводе креолизованных текстов, а также ввиду отсутствия разработанной методологии переводческих процедур касательно передачи креолизованных текстов в целом и реплик в таких текстах в частности. Материалом исследования послужили 63 примера реплик комикса *Solo Leveling* на английском языке с эквивалентами на русском языке, отобранные методом сплошной выборки, размещенные на открытых онлайн-ресурсах. Материал для исследования подбирался пошагово. Для исследования был выбран комикс «Поднятие уровня в одиночку», который медленно, но верно набирал популярность по всему миру [<https://mangalib.me/i-alone-levelup?section=info&ui=1366707>]. Для последующего анализа с сайта Mangalib.me (клуб любителей комиксов, где пользователи предоставляют свои переводы комиксов, получая возможность загружать и читать мангу, манхву и делиться ею с другими членами клуба) был выбран перевод команды 'Assley Team', так как именно эта команда передала полноценный перевод данного комикса на русский

язык, и он является наиболее распространенным переводом данного комикса. Анализ реплик осуществлялся по классификации реплик, согласно которой выделяются реплики: 1) побудительные (интродуктивные); 2) реактивные (реагирующие); 3) вопросительные и ответные реплики; 4) реактивно-побудительные (реагирующие); 5) иницирующие комбинированного характера [1, с. 227] и переводческих трансформаций. За основу были взяты переводческие трансформации по В.Н. Комиссарову [2, с. 254], сами тексты были проанализированы согласно классификации Е.Е. Анисимовой [3, с. 36].

Проиллюстрируем произведенный анализ реплик креолизованного текста (табл. 1).

Таблица 1

**Анализ реплик креолизованного комикса по речевому акту
и по степени креолизации *Solo Leveling***

№	Текст оригинала (англ.)	Классификация реплики по речевому акту	Классификация реплики по степени креолизации
(1)	<i>Wait, Bak! What are you doing here?</i> [Глава 1, с. 6]	Вопросительная реплика	Частичная креолизация
(2)	<i>Didn't you leave because you didn't want to become a hunter?</i> [Глава 1, с. 6]	Вопросительная реплика	Частичная креолизация
(3)	<i>True, there's nothing like a raid to earn a fortune.</i> [Глава 1, с. 6]	Реакция	Частичная креолизация
(4)	<i>Haha, it's nothing... I'll be in your hands today too.</i> [Глава 1, с. 7]	Ответ	Частичная креолизация
(5)	<i>I've been hearing you, old geezers...</i> [Глава 1, с. 8]	Реакция	Полная креолизация

Далее проиллюстрируем произведенный анализ реплик с точки зрения переводческих трансформаций для установления наиболее частотных переводческих трансформаций (табл. 2).

Таблица 2

**Анализ способов перевода реплик креолизованного текста комикса
Solo Leveling с английского языка на русский**

№	Текст оригинала (англ.)	Текст перевода (рус.)	Переводческий прием
(1)	<i>Wait, Bak! What are you doing here?</i> [Глава 1, с. 6]	‘Постой, Бак! Что ты здесь делаешь?’	Синтаксическое уподобление
(2)	<i>Didn't you leave because you didn't want to become a hunter?</i> [Глава 1, с. 6]	‘Разве ты не ушел, потому что больше не хотел быть охотником?’	Синтаксическое уподобление
(3)	<i>True, there's nothing like a raid to earn a fortune.</i> [Глава 1, с. 6]	‘Правда, тогда нет ничего лучше рейда, чтобы заработать.’	Синтаксическое уподобление с транслитерацией, опущение

№	Текст оригинала (англ.)	Текст перевода (рус.)	Переводческий прием
(4)	<i>Haha, it's nothing... I'll be in your hands today too.</i> [Глава 1, с. 7]	‘Ха-ха, ничего страшного... Полагаюсь на вас сегодня’	Опущение, синтаксическое уподобление, контекстуальная лексическая замена
(5)	<i>I've been hearing you, old geezers...</i> [Глава 1, с. 8]	‘Я слышал вас, чертовы старикашки.’	Синтаксическое уподобление, контекстуальная лексическая замена, конкретизация, эмфатизация

На рис. 1 представлена диаграмма, иллюстрирующая типы реплик по степени креолизации, на основе данной классификации можно сделать вывод, что чаще всего текст выступает частично креолизированным и может быть понят без невербального компонента.

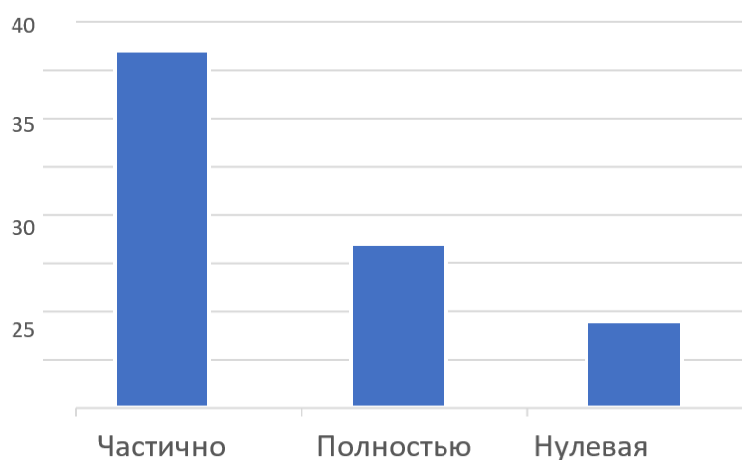


Рис. 1. Классификация креолизированных текстов комикса *Solo Leveling* по степени креолизации

Рис. 2 иллюстрирует разновидности реплик комикса *Solo Leveling* по речевому акту, где можно увидеть, что наиболее часто в данном комиксе можно встретить именно реплики комбинированного характера.

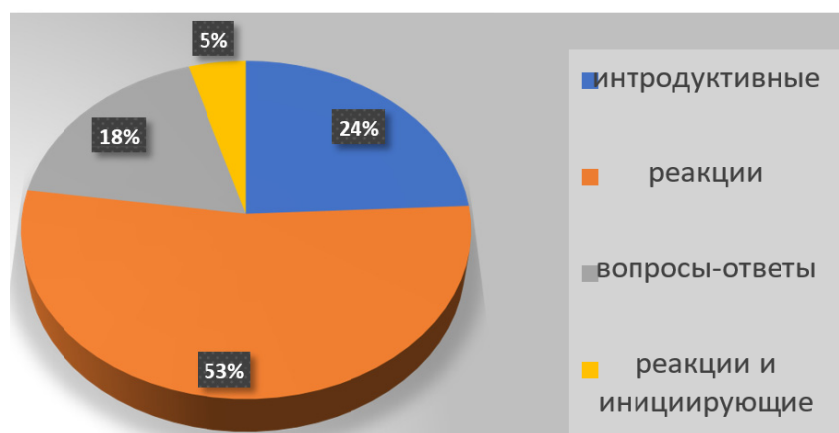


Рис. 2. Классификация реплик креолизованного текста комикса *Solo Leveling* по речевому акту

Далее в виде диаграммы проиллюстрировано процентное соотношение способов перевода, установленных при передаче креолизованного текста комикса с английского языка на русский язык (рис. 3).

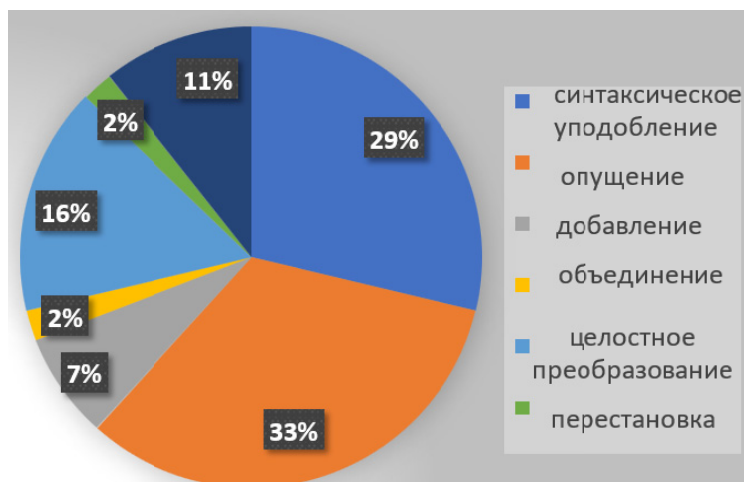


Рис. 3. Способы перевода реплик креолизованного текста комикса *Solo Leveling* с английского языка на русский язык

Анализ материала показал, что наиболее частотными на основе классификации реплик по речевому акту являются реплики-реакции и иницирующие реплики комбинированного характера. На основе же классификации креолизованных текстов в креолизованных текстах рассмотренного комикса наиболее часто можно увидеть частично креолизованный текст. С точки зрения применяемых приемов перевода установлено, что наибольшей частотностью при передаче креолизованного текста комикса обладают такие переводческие трансформации, как синтаксическое уподобление и опущение, затем менее частотными выступают целостное преобразование и контекстуальная замена и совсем редко встречаются такие переводческие трансформации, как добавление, перестановка и объединение.

Список источников

1. Заешникова В.В., Капкова С.Ю. Лексико-грамматические особенности языка детских английских комиксов // «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: сб. ст. по материалам XL студ. междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 19 марта 2016 г. / под ред. Н.В. Дмитриевой. Новосибирск, 2016. № 3 (40). С. 225–229.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Высш. шк., 1990. 254 с.
3. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 128 с.

УДК 82.091

Характеристическая функция фольклорных элементов в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на примере образов Раскольникова и Разумихина

The characteristic function of folklore elements in F.M. Dostoevsky's novel “Crime and Punishment” using the example of the images of Raskolnikov and Razumikhin

Светлана Игоревна Агапова

Svetlana Igorevna Agarova

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy, Kemerovo State University,

Novokuznetsk, Russia

Научный руководитель: Виктория Викторовна Трубицына,

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия,

vik-tru@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается характеристическая функция фольклорных элементов в романе Ф.М. Достоевского на примере образов Раскольникова и Разумихина.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, фольклоризм, Раскольников, Разумихин

Key words: F.M. Dostoevsky, folklorism, Raskolnikov, Razumikhin

Вопрос о роли фольклорных элементов в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» ставился неоднократно. Исследователи обращают внимание на то, для чего автор использует фольклор в своем произведении, и предлагают различные классификации. Так, В.А. Михнюкевич отмечает, что композиционные формы введения фольклорного материала в художественный текст романа разнообразны: «это может быть фольклорная реминисценция, отфольклорная ассоциация, реже – фольклорная цитация». Функционально фольклорные включения выполняют, во-первых, изобразительную роль, это так называемые «этнографизмы», «фразеология языка простолюдинов» и т.п. Во-вторых, фольклорные элементы могут выполнять характеристическую функцию. В-третьих, особую роль фольклор может играть в проявлении авторской позиции [1, с. 33].

К оценочно-характеристической функции фразеологических единиц обращается и Н.А. Семенова в работе «Фразеология и ее функции в романе Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание”». В широком смысле в состав фразео-

логии включают все устойчивые выражения, в том числе пословицы, поговорки. Основанием для отнесения пословиц и поговорок к фразеологии является общность их характеристик: устойчивость компонентного состава, структуры и значения, воспроизводимость в речи в готовом виде, общеупотребительность. Н.А. Семенова отмечает, что фразеологизмы в романе Ф.М. Достоевского, с одной стороны, способны выражать положительную или отрицательную оценку какого-либо явления, с другой – помогают охарактеризовать персонажа произведения. В исследовании также отмечается, что фразеологические единицы могут трансформироваться под воздействием авторского замысла, и это вносит дополнительные смыслы в трактовку образа того или иного персонажа [2, с. 9–10].

Наше исследование посвящено анализу фольклорных элементов в «Преступлении и наказании» как способу характеристики образов Раскольникова и Разумихина.

Для начала обратимся к фольклорным элементам в речи Раскольникова.

Суждение Раскольникова о Лужине, произнесенное еще до непосредственного знакомства с ним, является вариантом пословицы *«Это ещё цветочки, а ягодки будут впереди»*¹ [3, 4] – *«И как подумать, что это только цветочки, а настоящие фрукты впереди»*² [5]. Здесь «ягодки» заменяются «фруктами», что, предположительно, преувеличивает в глазах Раскольникова предстоящую беду от родства с Лужиным.

Пословица *«Дружба дружбой, а табачок врозь»*, означающая нежелание человека делиться всем, что у него есть, звучит у Раскольникова злобно-скептически: *«Хлеб-соль вместе, а табачок врозь»*. Так герой оценивает поведение Лужина по отношению к будущей невесте, сестре Дуни и Пульхерии Александровне, матери Родиона Раскольникова. Готовясь стать частью семьи Раскольниковых, Лужин все еще не считает этих людей для себя настолько близкими, чтобы позаботиться об их проезде до Петербурга. Он берет на себя лишь доставку багажа, которое может выйти ему совершенно бесплатным. Этой очевидности поведения жениха своей сестры и поражен Раскольников.

Поговоркой *«держи карман»*, означающей «не рассчитывай на что-либо», герой отрезвляет свою мать, ожидающую щедрость Лужина в будущем. А поговоркой *«по одежке протягивай ножки»* Раскольников оценивает общее положение Дуни с матерью и их способ путешествия в Петербург на собственные средства без помощи жениха Лужина.

Пряча после преступления вещи старухи-процентщицы, Раскольников использует выражение *«Вошло! Всё с глаз долой и кошелек тоже!»*, что является отсылкой к пословице *«С глаз долой – из сердца вон»* (в значении «забыть того, с кем долго не видятся и не общаются»). Убирая кошелек и прочее из поля зрения, преступник, с одной стороны, пытается скрыть улики, с другой – забыть об этих вещах и возможно, самом убийстве.

¹ Здесь и далее пословицы и поговорки приводятся по указанным источникам.

² Здесь и далее текст романа цитируется по указанному источнику.

Отправляясь к Порфирию Петровичу по собственному желанию для того, чтобы отвести от себя подозрения, Раскольников произносит: *«бабочка сама на свечку летит»*, близкое к афористическому выражению «как бабочка на свет», что означает опасность, верную гибель, которой герой сам себя подвергает. Выражение является авторской поговоркой, отфольклорной ассоциацией. Свое состояние после предположительно ожидающих его двадцати лет острога Раскольников характеризует поговоркой литературного происхождения *«вода камень точит»* в значении «даже незначительное воздействие, прилагаемое постоянно, может привести к значительным результатам», имея в виду, что и с ним произойдут существенные изменения.

Отдельное внимание нужно уделить суевериям и приметам, которые окружают Раскольникова. Так, помогая вносить задавленного лошадью Мармеладова в его дом, Раскольников говорит: *«Сюда, сюда! На лестницу надо вверх головой вносить; оборачивайте... вот так!»* Известно, что покойников принято выносить вперед ногами, поэтому герой и настаивает на том, чтобы Семёна Захаровича повернули вперед головой, ведь он еще живой. Этот эпизод демонстрирует, что Раскольников в принципе верит распространенным суевериям.

Остальные суеверия конструируются Раскольниковым самостоятельно на основе подслушанных разговоров, которые якобы предвещают и подталкивают человека к определенным действиям. Это может являться реминисценцией святочных гаданий и суеверий, связанных с сюжетами о встрече человека с нечистой силой. Так, например, после знакомства с Алёной Ивановной, в голове главного героя сразу появляется мысль об убийстве этой никому не полезной старухи во имя благих дел, а затем он слышит, как два совершенно незнакомых ему человека рассуждают о том же: *«Убей ее и возьми ее деньги, с тем чтобы с их помощью посвятить потом себя на служение всему человечеству и общему делу: как ты думаешь, не загладится ли одно, крошечное преступленье тысячами добрых дел? За одну жизнь – тысячи жизней, спасенных от гниения и разложения»*. В этом Раскольников видит определенный знак.

Когда главному герою, уже приготовившемуся идти на преступление, не удастся забрать топор из кухни, он случайно находит его в каморке дворника, дверь в которую осталась открытой. Эту случайность Раскольников оценивает как очередную «примету» неизбежности задуманного: *«Не рассудок, так бес!» – подумал он, странно усмехаясь»*.

Далее обратимся к образу Разумихина.

Фразеологические обороты, употребляемые в речи рассматриваемого нами персонажа, можно разделить на четыре группы, исходя из ситуаций, в которых они произносятся. К первой группе можно отнести пословицы и поговорки, при помощи которых герой характеризует сам себя (свои мысли, состояние и т.п.).

Такова, например, поговоркой *«лезть на стену»* герой описывает свои действия при отстаивании мысли, что красильщики Миколка и Митрей никак не могут быть причастными к убийству старухи-процентщицы. Другие же герои выражали противоположную точку зрения, что Разумихина раздражало. Когда же Миколка совершает явку с повинной, Разумихин заключает: *«Но как я-то, я-то*

тогда влопался! За них на стену лез!» (значение: «приходить в крайнее раздражение, исступление»)¹ [6].

В момент первой в романе встречи Разумихина и Раскольникова, последний предстает очень бедным и болезненным. Разумихин, проникнувшись состраданием к другу, предлагает вместе заняться переводами текстов для книгопродавца Херувимова, чтобы заработать. Раскольников сначала безмолвно уходит с предложенными бумагой и деньгами, но затем так же молча возвращается и кладет их на стол другу. Недоумевающий Разумихин произносит: *«Чего ты комедии-то разыгрываешь! Даже меня сбил с толку... Зачем же ты приходил после этого, черт?»*. «Сбить с толку» имеет значение «приводить в замешательство, в растерянность, в заблуждение кого-либо». Этой поговоркой герой четко и ясно характеризует свое положение.

Так и не поняв странного душевного состояния Раскольникова, мотивов его некоторых поступков, грубого отношения к матери и сестре, Разумихин принимает решение больше не разбираться с тем, что происходит в жизни его друга: *«Итак, черт с вами со всеми, потому что тут какая-то тайна, какой-то секрет; а я над вашими секретами ломать головы не намерен. Так только зашел обругаться, – заключил он, вставая, – душу отвести»*. Здесь «ломать голову» значит «усиленно, напряженно думать, стараясь понять, разрешить что-нибудь трудное, сложное»; «отвести душу» – «находить для себя утешение, разрядку, удовлетворение в чем-либо». Мы видим, как героя беспокоит данный ход событий.

Вторая группа фольклорных элементов используется героем для характеристики поведения других людей. При помощи некоторых оборотов можно проследить отношение героя к тому или иному лицу.

Снова вернемся к душевному состоянию Раскольникова, которого Разумихин никак не понимал. В одну из встреч, когда герой еще пытался помочь своему другу (но снова лишь пришел в раздражение), он произносит: *«Объявляю тебе, что все вы, до единого болтунишки и фанфаронишки! Заведется у вас страданице – вы с ним как курица с яйцом носитесь!»*. Фразеологизм «как курица с яйцом» имеет значение «уделять слишком много внимания тому, кто (или что) такого внимания не заслуживает; переоценивать кого-либо, что-либо». Этой фразой Разумихин пытается показать другу, что тот склонен видеть все ситуации только в отрицательном ключе, словно это и составляет весь предмет его существования.

Выражает он свое отношение и к Лужину, которого в первый раз встретил в комнате Раскольникова: *«Ораторствовал здесь, знания свои выставлял, да и ушел, хвост поджав...»* (значение: «испугавшись последствий своих действий, поступков, становиться осмотрительным, осторожным»). Этот человек сразу ему не понравился своей неискренностью.

Интересным является момент, когда Разумихин пытается уговорить Дуню и ее мать не уезжать из Петербурга (помолвка Дуни с Лужиным расторгнута, поэтому им нет нужды больше оставаться в этом городе). Понимая, что при этом им нужно будет искать источник средств к существованию, герой предлагает заняться переводами. Свою мысль он завершает такими словами: *«Вот уже два года*

¹ Здесь и далее значение фразеологизмов приводится по указанному источнику.

скоро по издателям шныряю и всю их подноготную знаю: не святые горшки лепят, поверьте!» При помощи данной поговорки Разумихин говорит о том, что не все люди занимаются честными делами, в частности, работники издательства.

У данной фразы про издательства есть продолжение *«И зачем, зачем мимо рта кусок проносить! <...> Помаленьку начнем, до большого дойдем, по крайней мере прокормиться чем будет, и уж во всяком случае свое вернем»*, в котором фразеологизм и пословица выступают уже не в качестве характеристики другого лица, а как подтверждение и донесение до адресата собственной мысли. Фразеологизм «проносить кусок мимо рта» имеет значение «упускать возможность получить что-либо, попользоваться чем-либо». Выражение «Помаленьку начнем, до большого дойдем» по смыслу напоминает пословицу «Тише едешь, дальше будешь» (значение: чем меньше поспешности в чем-либо, тем лучше). В связи с этим можно выделить третью группу пословиц и фразеологизмов, которые помогают Разумихину утвердить свою мысль. Эти обороты могут располагаться в конце реплики как определенный итог вышесказанному. Можно предположить, что использование народной мудрости помогает придать значимость его мысли и доказать, что она правильна.

Когда Лужин в комнате Раскольниковых говорит о том, что в людях Петербурга в последнее время появилось больше деловитости, то Разумихин выражает противоположное мнение и снова при помощи фразеологизма: *«Деловитость приобретается трудно, а с неба даром не слетает. А мы чуть не двести лет как от всякого дела отучены...»* (значение: «неожиданно получен»). По мнению Разумихина, чтобы быть деловитым, нужно заниматься настоящим делом, а общество от этого давно отвыкло.

В четвертую группу мы отнесем фразеологизмы, которые помогают Разумихину коротко и ясно охарактеризовать ту или иную ситуацию или сделать определенный вывод о событии. Такова, например, поговорка «много воды ушло» (значение: «много изменилось, переменилось в жизни за прожитые годы»), которой герой пытается в очередной раз успокоить мать и сестру Раскольниковых. Разумихин объясняет, что причина резкого изменения в поведении их родственника никак не связана с тем, что мать и сестра ему неприятны, или сделали что-то плохое: *«Матери у меня нет, ну а дядя каждый год сюда приезжает и почти каждый раз меня не узнает, даже снаружи, а человек умный; ну а в три года вашей разлуки много воды ушло»*.

Встретив в доме Раскольниковых артельщика, который принес деньги, переданные от матери, Разумихин обрадовался, так как деньги другу были необходимы. Желая поскорее узнать суть всего дела, он произносит: *«А впрочем, я теперь замечая, что и вы тоже толковый человек. Ну-с! Умные речи приятно и слушать»* (говорится тогда, когда услышали то, чего ждали, с чем согласны, что приятно слышать). При помощи данной пословицы герой дает понять, что ожидает хорошего расположения дел.

Таким образом, фразеологизмы (в том числе пословицы и поговорки), приметы (суеверия) вводятся Ф.М. Достоевским в речь Раскольниковых и Разумихина и очевидно выполняют характеристическую функцию. Раскольников чаще всего использует фольклорные или отфольклорные тексты, когда оказывается в эмо-

ционально напряженных ситуациях, и их использование отличается спонтанностью и искаженными (сознательно или бессознательно) формулировками и может означать разлад в душе героя.

В исследовании В.А. Михнюкевича говорится, что страдания Раскольникова обусловлены тем, что он «отпал» от матери – сырой земли, совершив убийство [1]. Это отдаление от «родной почвы» и восстание против человечества приводят к тому, что герой не может использовать пословицы, поговорки, отражающие народную мудрость в традиционном виде. В этом проявляется инаковость Раскольникова.

Раскольников в отличие от Разумихина склонен верить приметам и суевериям. Ориентируясь на существующие суеверные приметы и сконструированные самостоятельно, Раскольников свое преступление объясняет как неизбежное явление будущей действительности, вытекающее из настоящего без активного действия самого Раскольникова, без его воли. Находясь в постоянных сомнениях, он пытается услышать четкий ответ извне.

Если мы сравним речь Раскольникова и Разумихина, то увидим, что последний использует малые фольклорные жанры именно в традиционном варианте без изменений. Разумихину удастся с первого знакомства заметить сильные и слабые стороны того или иного человека. Использование фольклорных элементов в его речи говорит и о том, что нашему герою близка народная мудрость. С ее помощью он подтверждает свои мысли, а не пытается идти вразрез с ней. То, что является значимым для русского народа, ценно и для Разумихина, что подтверждает включенность героя в коллективную систему ценностей.

Введенные автором фольклорные элементы помогают глубже понять специфику образов двух персонажей-антиподов.

Список источников

1. Михнюкевич В.А. Художественные функции фольклора в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» // Вестник Челябинского государственного университета. 1993. С. 33–38.
2. Семенова Н.А. Фразеология и ее функции в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01. М., 2004. 24 с.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа в 2 ч. Ч. 1. М., 2024. 411 с. URL: <https://urait.ru/bcode/540931>.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа в 2 ч. Ч. 2. URL: <https://urait.ru/bcode/540932>.
5. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание // Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 6. Л., 1973. 423 с.
6. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13 000 фразеологических единиц. М., 2008. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-literary-dictionary/index.htm>

**Трансформация сказочных образов в цикле Л.С. Петрушевской
«Кукольный роман»**

The artistic world in the story “Puppet Novel” by L.S. Petrushevskaya

Елизавета Евгеньевна Балабанова

Elizaveta Evgenievna Balabanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Олеговна Чернявская

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

chernyavskaya@tspu.edu.ru

Аннотация. Исследуется трансформация сказочных образов в цикле рассказов Л.С. Петрушевской «Кукольный роман»; анализируются имена героев, волшебные атрибуты.

Ключевые слова: сказочные персонажи, литературная сказка, Л.С. Петрушевская, трансформация образов

Key words: folklore, L.S. Petrushevskaya, names, transformation, attributes

В своей работе «Исторические корни волшебных сказок» В.Я. Пропп выделил основные функции волшебных помощников и определил круг действий для каждого из них [1, с. 139–170]. Исследователи уже обращались к изучению фольклорной основы в сказках Л.С. Петрушевской. В частности, Е.А. Плотникова в диссертации «“Настоящие сказки” Л.С. Петрушевской в контексте традиционной культуры» [2], а также в статье «Новые тенденции в литературном фольклоризме (на материале сказочного творчества Л.С. Петрушевской)» [3] описала характерные особенности фольклоризма в сказках писательницы.

В своей работе мы попытаемся проанализировать функции героев и волшебных предметов в цикле рассказов «Кукольный роман».

Имена. В первую очередь следует обратить внимание на характер имен персонажей сборника. В народных сказках герои часто остаются безымянными (добрый молодец) либо получают распространенные, обиходные в народе имена (Иван, Марья, Машенька, Лутоня). Л.С. Петрушевская использует уже укоренившуюся традицию: ее героиню зовут Машей, иногда Барби, или Барби-Машей одновременно. К традиционному русскому имени писательница прибавляет имя популярной в послеперестроечное время куклы, тем самым делая свою героиню опознаваемым в культурно-историческом контексте персонажем.

Имя «Иван» также является одним из традиционных в сказках: Иван-дурак, Иван-царевич. Во многих сказках Иван выступает как герой протагонист – обладатель физической и духовной силы, восстанавливающий недостачу

и воцаряющийся в конце сказки. Л.С. Петрушевская дарует это имя одному из своих героев – деду Ивану. Изначальная форма имени Ивана – Иоанн, пришла в русскую культуру из Византии. После обрусения имя стало ономастическим национальным символом. Согласно словарю В. Даля, «каждый шестой день в году приходился на Ивана, отсюда и множество Иванов среди православных» [4, с. 19]. Традиционные имена главных героев, таким образом, определяемы/опознаваемы не только в фольклорном (Иван), но и современном культурном контексте.

Имя «Игорь» относится к обиходным именам, однако эпизодического героя Л.С. Петрушевская наделяет говорящим прозвищем – Чума, имеющим богатую культурную и литературную традицию. В романе «Мастер и Маргарита» М. Булгакова этим прозвищем награждается одна из самых неприятных героинь – Аннушка, сварливая, скандальная, озлобленная и завистливая женщина-змея. Игорь-рек-чума выступает в сказке в качестве антагониста – вредителя. Мальчик не случайно получает эту кличку, поскольку вредит беззащитным собакам, птицам и кошкам.

Валька (Валентина Ивановна, волшебница Валькирия). Валькириями называли в скандинавских сагах дев-воительниц, связанных с войной и смертью. Они сопровождали погибших на поле боя воинов в мир мертвых. Л.С. Петрушевская наделяет этим именем героиню, маркируя ее как чудовищного в своей жестокости персонажа. Имя «Валентина» пришло на Русь из Византии. Произошло оно от «Валентин» (от лат. Valens), в переводе означающее «сильная», «здоровая», «крепкая». Героиня Петрушевской обладает сильным и злобным характером и пытается навредить главной героине – кукле Маше.

Волшебник Амати является создателем волшебной куклы. Согласно энциклопедии Britannica [5], в XVI–XVII вв. в Кремоне проживала семья знаменитых итальянских скрипичных мастеров. Андреа Амати – основатель кремонской школы изготовления скрипок. Петрушевская использует фамилию знаменитого мастера в качестве имени персонажа, дарит ему не только умение создавать музыкальные инструменты (он «продолжал делать свои скрипочки, виолончели и гитары» [6]), но также способность творить чудеса. Таким образом, Петрушевская использует фамилию реального человека и его профессию, приписывая его качества герою сказки.

Трансформации, превращения. Мотив оборотничества является одним из самых распространенных в фольклоре. Герои Л.С. Петрушевской подвергаются разного рода трансформациям, однако если в фольклоре эта способность свидетельствует о волшебном происхождении героя и является знаком его связи с тотемом [7, с. 154], то в литературной сказке превращениям герои подвергаются в качестве наказания либо трансформации совершают сами герои с целью навредить протагонисту (кукле Маше).

В качестве наказания кукла Барби превращает Игорька-чуму в лисенка. Лиса в народных сказках характеризуется как хитрое и умело маскирующееся животное: «Лиса и волк», «Лиса и тетерев», «Колобок» и др. Т.В. Зуева и Б.П. Кирдан приводят примеры самых популярных сказок с участием лисы: «Лиса крадет рыбу с воза (саней)», «Кот, петух и лиса» и др. [7, с. 146]. Лисе присущи такие

качества как хитрость, способность обманывать, приводящие героя к победе и выгоде. Однако в литературной сказке Л.С. Петрушевской трансформация Игорька в лису приводит к прямо противоположному результату – попав в капкан, лисенок понимает, что приносил животным страдания и боль. Он обещает исправиться, за что Барби возвращает ему его первоначальный человеческий облик. Автор хочет донести до читателей мысль о том, что «чумой» Игорек стал не по рождению, а вследствие воспитания. Злым и безжалостным он стал благодаря матери – алкоголичке, не способной позаботиться о своем ребенке.

Аналогичную трансформацию претерпевает и мать Чумы Александра (Шура, Шашка). Поступки, совершаемые этой женщиной, приводят к тому, что она превращается в волчицу. В сказках волк является олицетворением кровожадности, алчности и лицемерия, но в то же время этот зверь не обладает умом, в его характере преобладает наивность («Волк и семеро козлят» братьев Гримм, народная сказка «Лиса и волк» и др.). Обнаружив в капкане лисенка, волчица вначале хочет его загрызть, но, поняв, что перед ней ее собственный сын, меняется и, в результате, превращается из волчицы в человека. После трансформации Александра-Шашка бросает пить, устраивается на работу, т.е. превращение имеет двойственный характер. На сказочном уровне герои трансформируются в зверя и обратно, на уровне сюжетно-смысловом меняются их личные, душевные качества. Герои оказываются способны изменить образ жизни, за что и вознаграждаются волшебной куклой.

Трансформации Валькирии происходят по ходу всего сюжета: из крысы в человека, из человека в ворону, затем опять в крысу. В культуре и литературе крыса олицетворяла собой разрушение, смерть, болезнь. В фольклорных текстах это животное практически не фигурирует, но ее образ встречается в литературных сказках: «Золушка» Ш. Перро, «Приключения Буратино» А. Толстого, «Щелкунчик» Э.Т.А. Гофмана. Еще одна ипостась Вальки – ворона. Ворона ассоциируется с недобрыми вестями, связью с миром мертвых. В русском фольклоре ворон символизирует смерть («Вижу смерть моя приходит – Черный ворон, весь я твой» [8]). В советской энциклопедии ворону описывают так: «всеядная птица», у которой в питании главное место занимает животная пища, «падаль» [9]. В рассказе Петрушевской мотив смерти интерпретирован: ворона Валька только предпринимает попытку принести в жертву куклу Барби, но оказывается не в состоянии убить ее.

Атрибуты. К сказочным атрибутам, используемым в цикле, относятся: волшебный телефон, машина, зеленка, хрустальный лифт, телевизор.

Игрушечный телефон становится средством связи между куклами Барби. Важной особенностью является то, что использовать его могут только куклы: в сказке говорится о том, что «телефон был сломан для всех, кроме нее». В сказках функцию связи между персонажами осуществляют такие предметы, как зеркало [10, с. 201–205], блюдо [11, с. 260–262].

Машина – атрибут, служащий средством быстрого передвижения Барби-Маши. Это еще один волшебный предмет, который был невидим для обычных людей. Барби-Маша «ездила на своем скоростном автомобиле по улицам совер-

шенно свободно, никто ее не замечал» [12]. В фольклорных сказках прообразом машины может выступать печь из сказки «По щучьему велению», сапоги-скороходы, ковер-самолет. Такими же функциями в «Кукольном романе» обладает лифт волшебника Амати, перемещающий его в «заоблачные высоты Гималаев» [13] из любого места на земле.

Телевизор также выполняет функцию транспорта. С помощью него антагонисты перемещают людей из одного места в другое. Так, Валька-Валькирия собирается перемещать людей путем переключения каналов.

Волшебная зеленка – атрибут, возвращающий к жизни. В повести Петрушевской зеленка заживляет руку деда Ивана, попавшего в капкан. Зеленка, подобно сказочной живой воде, оживляет и исцеляет героя.

В литературной сказке Л.С. Петрушевской используются традиционные мотивы и образы. В центре повествования оказываются столяр дед Иван и кукла Маша. Главным антагонистом выступает волшебница Валькирия (крыса/ворона). Дед Иван выполняет ритуальные действия: он находит куклу Машу на помойке, моет, чистит, одевает, строит для нее домик со всеми удобствами, заботится о ней в ущерб собственным интересам. В ответ благодарная кукла (волшебное существо, выступающее в качестве заменителя предков, родителей) благодарит своего спасителя. Кукла Маша не только кормит деда Ивана, ремонтирует его дом, но и исцеляет его. Традиционные сказочные образы и мотивы оправляются в современный, реалистический контекст: кукла устраивает деду Ивану лечение у лучшего офтальмолога, приглашает телевизионщиков для того, чтобы отремонтировать обветшалую квартиру. Тем самым Л.С. Петрушевская напоминает читателям о том, что настоящее волшебство происходит не по мановению волшебной палочки, а является следствием заботы людей друг о друге, напоминает об утраченных нравственных ориентирах: милосердии, доброте, заботе, которые и становятся настоящим чудом.

Среди важных проблем, обозначенных в сказке, обозначены забота о пожилых людях, не способных позаботиться о себе самостоятельно, забытых детях, брошенных на произвол судьбы; вредное влияние телевидения, способствующего развитию таких качеств, как жестокость и алчность. Характерно и то, что отрицательные герои не наказываются. В доброй сказке Л.С. Петрушевской алкоголичка Шашка и ее сын становятся хорошими людьми, даже бессердечная Валькирия превращается в заботливую мать, обретающую своего любимого сына. В отличие от фольклорной сказки, где зло всегда наказывается, а добро побеждает, в сказке «Кукольный дом» счастье приходит к каждому герою.

Список источников

1. Пропп В. Исторические корни волшебной сказки. М., 2000. С. 336.
2. Плотникова Е.А. «Настоящие сказки» Л.С. Петрушевской в контексте традиционной культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/111571/0-791884.pdf?sequence=-1> (дата обращения: 18.05.2024).
3. Плотникова Е.А. Новые тенденции в литературном фольклоризме (на материале сказочного творчества Л.С. Петрушевской). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii>

v-literaturnom-folklorizme-na-materiale-skazochного-tvorchestva-l-s-petrushevskoy (дата обращения: 19.05.2024).

4. Шмелёва Т.В. Ономастика: учеб. пособие. Славянск-на-Кубани, 2013. 161 с.

5. Amati Family // Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/Amati-family> (дата обращения: 05.05.2024).

6. Петрушевская Л.С. Кукольный роман. URL: <https://magazines.gorky.media/october/1996/1/malenkaya-volshebnicza.html> (дата обращения: 07.04.2024).

7. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: учеб. для вузов. М., 1998. 401 с.

8. Черный ворон. Казачья народная песня. URL: <https://rustih.ru/chyornyj-voron/?ysclid=lvkpg3oqls784638867> (дата обращения: 02.05.2024).

9. Большая советская энциклопедия: в 30 т. 3-е изд. URL: <https://booksite.ru/fulltext/1/001/008/006/638.htm> (дата обращения: 16.04.2024).

10. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. Т II. М., 1985. 490 с.

11. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. Т III. М., 1985. 510 с.

12. Петрушевская Л.С. Темный лес // Кукольный роман. URL: <https://magazines.gorky.media/october/1996/1/malenkaya-volshebnicza.html> (дата обращения: 17.04.2024).

13. Петрушевская Л.С. Мастер Амати // Кукольный роман. URL: <https://magazines.gorky.media/october/1996/1/malenkaya-volshebnicza.html> (дата обращения: 19.04.2024).

**Роль и функции подготовительного этапа в квест-технологии
(на материале апробации цикла игровых уроков
по роману Е.И. Замятина «Мы» в 11-м классе)**

**The role and functions of the preparatory stage in quest technology
(testing of a series of game lessons based on the novel
by E. Zamyatin “We” in 11th grade)**

Максим Сергеевич Гончаров

Maksim Sergeevich Goncharov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Марина Леонидовна Левченко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

marinalevchenko@tspu.edu.ru

Аннотация. Представлен опыт реализации подготовительного этапа цикла игровых уроков по роману Е.И. Замятина «Мы» с использованием игровой технологии в рамках преддипломной производственной практики с обучающимися 1-го класса общеобразовательной школы; описана структура, основные типы заданий, используемые на учебных занятиях.

Ключевые слова: игровая технология, игра, задание, системно-деятельностный подход, рабочий материал

Key words: game technology, game, task, system-activity approach, working material

В современной образовательной среде перед педагогом стоит задача разнообразить и обогатить учебный процесс, внедрять интерактивные формы работы, которые могли бы способствовать глубокому и осмысленному усвоению материала.

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) нового поколения особо подчеркивается необходимость подготовки учащихся школы к жизни и деятельности в условиях информационного общества, подчеркнута важность процесса информатизации в отечественной системе образования, а также реализации системно-деятельностного подхода в обучении, который предусматривает комплексный, системный подход, учитывающий связи между учебными предметами и их влияние на жизнь учащихся. Согласно ФГОС, реализация этого подхода призвана решить ряд задач, среди которых на первых план выдвигаются следующие:

- установление эмоциональных контактов между учащимися, развитие навыков коммуникации;
- развитие общеучебных умений и навыков (поиск, структурирование, анализ информации и др.);

– навыки плодотворной командной работы, умение самостоятельно оценивать и принимать решения, обсуждать позицию каждого члена команды и приводить ее к общему решению;

– смена форм деятельности, обеспечение доброжелательной атмосферы в коллективе и др. [1].

Основная идея ФГОС в сфере целеполагания – формирование результата-полифонии. В то же время акцент сделан на том, что этот процесс происходит за счет накопления деятельностного ресурса школьников: формирования у них УУД различного содержания (познавательных, коммуникативных, регулятивных) [1]. В предметной области «Литература» формирование этих ресурсов возможно, например, при изучении жанра антиутопии в старшей школе с использованием игровой технологии.

Игровая технология, на наш взгляд, отвечает запросам современного образования, в том числе системно-деятельностного подхода, который является методической основой ФГОС. Актуальность применения игровой технологии в процессе образования сегодня обусловлена также и спецификой обучающихся, для которых игра, в том числе виртуальная, является понятной и привлекательной формой проявления активности. В.А. Сухомлинский, советский педагог-новатор, создатель педагогической системы, основанной на признании личности ребенка высшей ценностью, в научной разработке «Сердце отдаю детям» дает такое определение игре: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [2, с. 104].

В рамках данного исследования интерес представляет именно учебная игра, используемая в целях обучения новому или же актуализации и применения уже полученных знаний на практике при помощи полного погружения в поставленную проблематику. Учебная игра от игры в целом отличается «четко поставленной обучающей целью и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью» [3, с. 135].

Основная проблема, с которой сталкивается педагог при планировании игровых уроков в старшей школе, – недостаточная методическая база при планировании учебного занятия. Выражается это, в частности, в описании типов учебных игр для старшеклассников. В исследовании «Учебные игры: анализ и систематизация» (Н.К. Ахметов, А.Р. Нурахметова, О.Б. Тапалова) в старшей школе описан только контролирующий тип учебных игр [4]. Недостатком этих уроков, по нашему мнению, является однообразность заданий (чаще всего: определение автора по названию и (или) фрагменту произведения, литературного героя по описанию и т.д.), а также преобладание заданий по типу викторины с вопросно-ответной формой, тестирование и др.

В рамках нашего исследования мы обратились к игровым технологиям в обучении литературе, в частности, к квест-технологии при изучении романа Е.И. Замятина «Мы» в 11-м классе общеобразовательной школы. Основная зада-

ча, которую мы ставили перед собой, – проверить эффективность адаптации методики преподавания литературы под требования ФГОС и ФРП, так как игровая технология позволяет ученику быть активным субъектом освоения новых знаний в учебной деятельности. Общая структура изучения жанра антиутопии разделена на два этапа:

1. Подготовительный этап – проведение двух предварительных учебных занятий.

2. Основной этап – проведение учебной игры с применением квест-технологии.

Особое внимание обратим на подготовительный этап. Основная цель этого этапа – введение обучающихся в контекст предлагаемого к изучению материала. Кроме этого, предварительные занятия позволяют учащимся приобрести необходимые навыки и знания, которые понадобятся участникам во время основной игры. Сама же игра является формой итогового среза полученных знаний в рамках подготовительного этапа.

Отметим, что на подготовительном этапе основной задачей является включение игровых элементов в структуру учебных занятий. В рамках производственной преддипломной практики была проведена апробация цикла игровых уроков по следующим темам:

1. «Мир антиутопии: жанр и поэтика».

2. «Роман Е. Замятина “Мы”: поэтика и проблематика».

Цель первого занятия – знакомство учащихся с литературным жанром антиутопии, его основными характеристиками и каноническими жанровыми образцами. Основные планируемые предметные результаты в ходе данного занятия соответствуют требованиям ФРП по литературе, среди них: составление лексических и историко-литературных комментариев на основе справочной литературы (заполнение таблицы при просмотре видеолекции), участие в коллективном диалоге, дискуссии (обсуждение на уроке, выполнение заданий на рефлексии) [5]. Особенно важным на данном занятии для нас являлся основной этап, на котором ученики прослеживали историю формирования жанра, важнейшие черты поэтики формульных произведений, а также имели возможность сравнить классическую антиутопию с актуальной и популярной молодежной дистопией. Это позволило подчеркнуть значимость жанра не только в истории литературы, но и его актуальность на сегодняшний день, а также помогло проследить, как меняются черты жанра в зависимости от времени написания, авторской идеи и контекста эпохи. На первом этапе был проведен формирующий опрос, который позволил определить первичный уровень знаний в предлагаемой тематике.

Предлагаем ознакомиться со структурой урока:

1. Раздача рабочих материалов. В данном случае материалом послужили дневники, которые были выданы индивидуально каждому ученику. Работа с ними продолжалась весь цикл занятий. Выбор такой формы не случаен: форма романа «Мы» – дневниковая, следовательно, использование данного формата рабочих материалов оправдано спецификой литературного материала, носит игровой

характер. Это не академический конспект, не банальная форма для записи, которая послужит инструкцией/методичкой для выполнения дальнейших задач.

2. Просмотр интерактивной видеолекции с параллельным заполнением таблицы по определенным основаниям. Особенностью такой формы подачи материала является его игровой характер: активное участие ученика в задании, где он должен обращать внимание на ключевую информацию, выделять основные пункты и вносить их в таблицу. Этот процесс подобен игре, где ученик стремится собрать все необходимые «компоненты» для завершения задания.

3. Рефлексивная часть – заполнение рефлексивного интеграла, на котором необходимо отметить уровень доступности информации/мотивации к дальнейшему изучению материала, а также формулировка совместно с учителем «формулы» антиутопии. Данный формат также включает в себя игровые элементы (визуальная рефлексия, составление формулы жанра) с целью закрепления изученного материала на занятии.

Таким образом, использование игровых элементов (визуальных, ассоциативных) позволило выполнить цель первого учебного занятия – знакомство учащихся с литературным жанром антиутопии, его основными характеристиками и образцами. В ходе занятия были использованы визуальные, аудиальные игровые элементы (видеолекция, визуальная рефлексия), которые позволили в интерактивной форме изучить тематический материал.

На втором уроке подготовительного этапа перед нами стояла цель исследовать основные аспекты поэтики и проблематики романа «Мы» Евгения Замятина, таких как образ главного героя, государственное устройство, критика романа. На данном занятии мы использовали игровые формы активнее, так как внедрение игрового формата проводилось постепенно намеренно, по мере погружения учащихся в тему. Обращаем внимание, что все задания учащиеся выполняют в своих рабочих материалах (дневниках).

На уроке были использованы следующие задания игрового формата: задания на дешифровку, творческое задание на создание портрета героя, прием «Облако тегов», работа с текстом критической статьи по роману «Мы» методом смыслового чтения, интерактивная рефлексия. Как мы отмечали выше, на занятии учащиеся погружаются в анализ романа, следовательно, игровые форматы обогащаются и дополняются, так как аспектов анализа становится больше; на каждый из них мы предлагаем новую игровую механику.

Предлагаем ознакомиться с основными заданиями:

1. «Код». Учитель предлагает ученикам собрать зашифрованную математическим кодом фразу из романа «Мы».

2. «Образ». Учитель предлагает поработать с образом главного героя через анализ цитат из дневниковых записей романа и заполнить схему.

3. «Облако тегов». Организует работу с помощью приема «Облако тегов» для анализа государственного устройства, изображенного в романе.

4. «Критика». Предлагает выполнить анализ критической статьи Дж. Оруэлла по роману «Мы» методом смыслового чтения (заполнение пробелов в тексте при чтении фрагментов статьи без использования дополнительных источников).

5. Рефлексивная часть. Рефлексивная таблица «Индекс». Отмечают свое состояние в индексе от +1 (интерес) до –1 (скука) по 10 критериям.

Цель урока была достигнута через внедрение игровых элементов на каждом этапе.

В рамках преддипломной производственной практики, была проведена апробация методической разработки с учащимися 11-го класса общеобразовательного профиля, количество учащихся в экспериментальной группе – 26 человек.

На основе рефлексии в ходе занятий, а также анкетирования учащихся мы получили следующие результаты:

- 16 учащихся (61,5%) отметили, что их мотивация перед изучением нового материала находилась на отметке 1–3 (максимум 5);

- 22 учащихся (84%) отметили, что их уровень первичных знаний по теме цикла уроков находился на отметке 1–2;

- 25 учащихся (96%) оценили уровень визуального материала (дневники, презентации, видеолекции) на отметку 4–5.

На вопрос «Как вы оцениваете игровую составляющую занятий?», средний балл по шкале от 1–5 составил 4,1, что соответствует высокому уровню оценки.

В ходе самоанализа результативности проведенных занятий мы отметили изначальную немотивированность классного коллектива в изучении нового материала. Формирующий опросник показал низкую первичную осведомленность в изучаемом материале. Однако по мере включения игровых элементов (в частности, многих учащихся заинтересовали рабочие дневники) активность учеников возрастала, так как каждая игровая форма предполагала смену деятельности (работа в группах, парах, работа с интернет-ресурсами, работа с графическими элементами), тем самым давая возможность ученику в нетривиальной форме присваивать новые знания. В ходе рефлексии после каждого из занятий ребята отмечали высокий уровень заинтересованности в последующем изучении материала.

Таким образом, подготовительный этап в цикле игровых уроков имеет важную задачу – поэтапное, грамотное включение и наращение игровых элементов на занятиях, которое позволяет сохранить и закрепить интерес ученика, освоить основной материал занятий согласно ФРП и ФГОС. Логичным продолжением этого этапа в рамках нашего цикла стала итоговая игра-квест на закрепление изученного материала.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013. С. 24–36.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974.
3. Пак Л.Г. Игровая деятельность и социализация школьников. Оренбург, 2015.
4. Ахметов Н.К., Нурахметова А.Р., Тапалова О.Б. Учебные игры: анализ и систематизация. Новосибирск, 2012. С. 3.
5. Примерная рабочая программа среднего общего образования, профиль «Литература» (углубленный уровень). М., 2022. С. 83–84.

Социалистический реализм в школьном изучении: современный взгляд

Socialist realism in school studies: a modern view

Кристина Юрьевна Евграфова

Kristina Yuryevna Evgrafova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Оксана Николаевна Юрченкова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

oksanikol@yandex.ru

Аннотация. Представлена концепция изучения соцреализма как художественного направления в рамках внеурочной программы по литературе в 11-х классах общеобразовательной школы; описан опыт апробации методической разработки внеурочного занятия по изучению и выявлению характерных черт соцреализма на материале пьесы «Машенька» А. Афиногенова; описаны результаты его внедрения в педагогическую практику.

Ключевые слова: соцреализм, черты, пьеса, урок

Key words: socialist realism, features, play, lesson

В советское время при изучении литературы, относящейся к различным историко-культурным эпохам, течениям и направлениям, оценка художественных явлений и культурно-исторических фактов осуществлялась с позиций вульгарно-социологической трактовки в категориях «народность», «партийность», «идейность». Логика литературного процесса выстраивалась линейно, в направлении к самому совершенному художественному методу – социалистическому реализму. Так, в школьном учебнике по литературе для 10-х классов под редакцией Т.Ф. Курдюмовой [1] за 1982 г. включены статьи В.И. Ленина («Партийная организация и партийная литература» (1914), «О пролетарской культуре» (1920), а также Постановление Политбюро ЦК РКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» (1932) и другие. Для чтения предлагались фрагменты произведений А.С. Макаренки «Педагогическая поэма», Ю.М. Крымова «Танкер “Дербент”», Н.А. Островского «Как закалялась сталь».

В 1990-е гг. программа по литературе претерпела серьезные изменения вследствие становления новой образовательной парадигмы: в программе появилась «возвращенная» литература (запрещенные ранее произведения А. Платонова, М. Булгакова, В. Набокова и других авторов).

На предметы гуманитарного цикла больше не возлагали функции идеологического воспитания ученика. Цель предмета «Литература» стали видеть «в становлении духовного мира человека, в создании условий для формирования внутренней личности в непрерывном совершенствовании, в реализации своих творче-

ских возможностей» [2]. Также наметились и другие тенденции. О. Золотухина в статье «Изучение литературы в постсоветской школе» пишет: «разбор статей журнала “Литература в школе”» показал, что в периодике, ориентированной на систему образования, в 1990-х – начале 2000-х годов явно наметился поворот к изучению русской литературы в контексте православия» [3], тем самым расширяя интерпретационные коды понимания авторской позиции. Например, при изучении романа «Преступление и наказание» Ф. Достоевского делали акцент не только на логике развития сюжета от замысла преступления главным героем, но и на драматический раскол в его душе, ставший результатом безверия.

В 2023 г. вновь произошли перемены в основаниях образовательного процесса в предметной области «литература»: в списке для обязательного чтения вновь появилось соцреалистическое произведение Н. Островского «Как закалялась сталь» [4]. А в примерной программе по литературе для 10–11-х классов написано, что ученики должны знать и понимать такие литературные понятия, как «историко-литературный процесс; литературные направления и течения: романтизм, реализм, модернизм (символизм, акмеизм, футуризм), постмодернизм» [4]. Социалистического реализма в этом ряду нет. Следовательно, учащиеся старших классов при изучении историко-литературного процесса упускают нечто существенное, что определяло магистральные пути развития искусства. Вследствие этого мы предлагаем концепцию изучения соцреализма как художественного направления в рамках школьного изучения литературы на примере произведений советской эпохи.

Соцреализм стал официальным термином в 1932 г., а в 1934 г. на Первом съезде советских писателей М. Горьким был утвержден как основной литературный метод в СССР, что нашло отражение в учебной литературе и в справочной: «...художественный метод литературы и искусства, сложившийся на рубеже XX в., утвердившийся в годы начавшегося социалистического переустройства мира, ставший основным методом советской литературы; отражение современного исторического процесса в свете идеалов социализма определяет и содержание и художественно-структурные принципы социалистического реализма, проявляющиеся каждый раз в национально-историческом своеобразии литературного мира в самых различных стилях и формах» [5].

Несмотря на то, что многими исследователями этот термин определяется как метод, мы добавим, что соцреализм является и литературным направлением, так как представляет собой инвариантную художественную модель мира с определенным типом героя, предлагаемыми обстоятельствами и событиями, с характерными чертами мироустройства. Герой соцреализма строит новое государство, берет на себя ответственность за других людей, за свой народ и свою страну. Он достигает вершин не для себя, а для общества (на заводе, в поле, в профессиональных, научных, спортивных достижениях или в художественных исканиях, в мирное время и на войне). Преодолевая различные обстоятельства жизни, герой остается верным своим идеалам и нужным своему народу. Соцреализм как направление сочетает в себе романтический дух, веру в силу человека, детерминированность обстоятельствами, психологизм, как в классическом реализме.

Поскольку в рабочей программе дисциплины «Литература» календарно-тематический план не подразумевает изучения соцреализма в рамках аудиторных занятий, мы предлагаем включить этот материал в программу внеурочной деятельности.

В качестве педагогического эксперимента (в рамках производственной педагогической практики) обучающимся 11-х классов было предложено прочитать пьесу «Машенька» А. Афиногенова. Эта пьеса не входит в школьную программу, но является репрезентативным произведением, отражающим типичную для драматургии 1930-х гг. систему персонажей, сюжетную интригу. Ее можно рассматривать на фоне изучения романа «Как закалялась сталь» Н. Островского или пропедевтически, предваряя этот материал.

Психологическая драма «Машенька» А. Афиногенова поднимает проблему отцов и детей, первой любви и верности дружбе, которые актуальны для подростков в любых исторических обстоятельствах.

Цель внеурочного занятия – познакомиться с художественным явлением «соцреализм», научиться выявлять его характерные черты при анализе литературных произведений.

Занятие открытия новых знаний было проведено в шесть этапов согласно требованиям ФГОС. На этапе актуализации знаний и фиксирования затруднений учителем был задан вопрос: «Что такое соцреализм?» Большая часть учеников не была знакома с понятием, некоторые высказали мнение о том, что это был «способ влиять на людей в СССР», т.е. обнаружилось отсутствие четких представлений об этом художественном явлении. Задачей следующего этапа урока (построения выхода из затруднений) стало выявление характерных тематических и формально-содержательных особенностей соцреализма. Учащимся было предложено для сравнения несколько репродукций картин («Бегуны» А. Дейнека, «На мирных полях» А. Мыльникова, «Утро» Т. Яблонской и др.), на основе анализа которых методом «мозгового штурма» на доске создавалось «смысловое поле», выписывались типичные черты: герой – лидер, стремится к высоким результатам в разных сферах общественной жизни, его цель – принести пользу обществу, государству; типичные сюжетные ситуации: герой показан на фронте, заводе, в поле или в семье; семья – часть, «ячейка» общества, она воспитывает достойного гражданина; тема труда является ведущей.

На четвертом этапе (реализация проекта) учитель предлагает ученикам выявить черты социалистического реализма в пьесе «Машенька» А. Афиногенова, которую к этому занятию они должны были прочитать. Ученики рассматривают сюжетный путь центральных героев – Машеньки, девушки, которая приехала учиться в вузе и только начинает работать, и Окаёмова, профессора, уже многого достигшего в своей профессиональной деятельности, но упустившего нечто важное – сохранения теплых отношений в семье. Действие пьесы, в логике которого эти два родственных, но не знакомых человека становятся близкими людьми, друзьями, помогающими и уважающими друг друга, выявляет авторскую идею – консолидированные усилия людей на уровне частной жизни являются залогом успешного развития общества и страны в целом.

Далее проводится закрепление изученного материала, обобщение и систематизация: ученики составляют карточки, в которых дополняют перечень характерных черт соцреалистической картины мира (например, то, что в произведении могут быть представлены разные поколения семьи, демонстрируется преемственность в формировании ценностных установок).

Запланированных образовательных результатов внеурочной деятельности получилось достичь. Ученики познакомились с понятием «соцреализм», смогли выявить его характерные черты в пьесе «Машенька» А. Афиногенова. Структура занятия была выстроена таким образом, чтобы дать возможность ученикам самим разобраться в особенностях направления и самостоятельно проанализировать художественный текст. Ученики не проявляли активности в диалоге с преподавателем в начале занятия, однако на стадии работы с текстом, когда потребовалась творческая активность, а также при заполнении карточек, интерес их к материалу заметно возрос. Рефлексия об эмоциональном восприятии материала урока и форм работы с ним подтвердила успешность нашего эксперимента.

С учетом единичности проведенного занятия мы можем говорить об определенной ограниченности выводов, тем не менее, успешность внедрения методической разработки позволяет проектировать образовательный процесс с этой группой обучающихся с учетом полученных результатов.

Список источников

1. Русская советская литература. Хрестоматия для 10 класса национальных школ РСФСР / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. Л., 1982. 640 с.
2. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Литература / Сост.: Т.Ф. Курдюмова, В.Я. Коровина и др. М., 1991.
3. Золотухина О. Изучение русской литературы в постсоветской школе. URL: <http://russian-literature.com/ru/education/krasnoyarsk/olesya-zolotuhina-izuchenie-russkoy-literatury-v-postsovetskoy-shkole/> (дата обращения: 18.03.2024).
4. Федеральная рабочая программа среднего общего образования по литературе (базовый уровень) для 10–11 классов. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_%D0%A4%D0%A0%D0%9F-%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0-10-11-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (дата обращения: 20.03.2023).
5. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Социалистический реализм // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. Т. 7. М., 1972. С. 92–101.

Отсылки к творчеству И. Бродского в современных рэп-текстах

References to the work of I. Brodsky in modern rap texts

Полина Алексеевна Егорова

Polina Alekseevna Egorova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Анатольевна Сафонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

safonova_k@mail.ru

Аннотация. Иосиф Бродский, выдающийся русский поэт и лауреат Нобелевской премии по литературе, оказал значительное влияние на современных поэтов своим мировоззрением и уникальным творческим стилем. Его лирика отличается глубокой философией и метафоричностью. Современные рэп-музыканты часто обращаются к творчеству Бродского как к источнику вдохновения и учатся у него мастерству использования языка для выражения сложных эмоций и мыслей. Влияние Бродского проявляется в эстетике, тематике и технике стихосложения, что делает его одним из самых значимых поэтов для молодого поколения.

Ключевые слова: Иосиф Бродский, рэп-тексты, современная поэзия

Key words: Joseph Brodsky, rap lyrics, modern poetry

Многие рэперы цитируют или используют отсылки к поэзии Иосифа Бродского в своих текстах. Например, Баста – один из музыкантов, который представил песню «Каждый перед Богом наг» на стихотворение Бродского «Стихи под эпитафией» – получилась красивая баллада (здесь и далее орфография и пунктуация сохранены):

«Каждый перед Богом наг
Жалок, наг и убог
В каждой музыке, Бах
В каждом из нас, Бог
Ибо вечность, Богам
Бренность, удел быков
Богово станет нам
Сумерками Богов» [1].

Исполнительница Ralіna в своем треке «Бродский» обращается к стихотворению «Я всегда твердил, что судьба – игра»:

«Я всегда твердил, что судьба – игра.
Что зачем нам рыба, раз есть икра.
Что готический стиль победит, как школа,
как способность торчать, избежав укола.

Я считал, что лес – только часть полена.
Что зачем вся дева, раз есть колено.
И, устав от поднятой веком пыли,
русский глаз отдохнет на эстонском шпиле.
Я сижу у окна. За окном осина.
Я любил немногих. Однако – сильно.
Я сижу у окна» [1].

Еще одна отсылка на стихотворение Бродского «Я всегда твердил, что судьба – игра» есть в треке рэпера Gone Fludd «Форма»:

«Пустота внутри меня темней,
чем пустота снаружи.
Я сижу в темноте.
И она не хуже в комнате,
Чем темнота снаружи» [1].
В треке певицы Mary Gu тоже есть отсылка к Бродскому:
«Она читает Бродского по ночам
Никого не ждет, ни о ком не скучает.
Только от чего-то в глазах печаль
Кому-то повезет с ней, но не сейчас» [1].

Героиня читает именно Бродского, потому что его стихи вызывают чувство тоски, утраты, ностальгии и боли, так как Бродский часто затрагивал темы времени и смерти. В тексте есть указание на время суток – «ночь». Это то время, когда многие чувствуют острую необходимость в теплых отношениях, физическом контакте; возникает чувство одиночества, которое особо не ощущается в дневное время.

Рэпер Слава КПСС в треке «Комар-парижанин» пишет:

«Я никто, ты никто, догорит весенний пух.
Скоро кончится бухло, а ты портянка или друг?» [1].
Это отсылка к стихотворению И. Бродского «В горах»:
«Ты в коричневом пальто,
Я, исчадь распродаж.
Ты – никто, и я – никто.
Вместе мы – почти пейзаж» [2].

Современный исполнитель Пирокинезис свой альбом «Питер, чай, не Франция» посвящает Бродскому. Особенно выделяется его трек «Нефть (Письмо к Иосифу)», включающий аллюзии и цитаты из стихотворения «Только пепел знает».

Доцент филфака МГУ П.В. Спиваковский считает, что это стихотворение И. Бродского о смерти и о том, что останется после нас [3]. Бродский будто вспоминает стихотворение А.С. Пушкина «Памятник» (вольный перевод Горация). От нас останутся неразложимые частицы, они не сгниют, а превратятся в куль-

турный пласт, который когда-нибудь в будущем будут изучать археологи, открывая погибшую цивилизацию. Человек превратится в падаль, которая будет распространять зловоние, однако душа будет далеко, как птицы от земли. И в этом и есть преодоление деструкции и разложения. Пепел, оставшийся от человека, не только апофеоз безоговорочной и окончательной гибели, но и выход к свободе.

Произведение Пирокинезиса является переосмыслением философии И. Бродского. Во многом он согласен со своим предшественником, только в его треке главными символами являются не падаль и пепел, а нефть. От человека останется сгусток энергии:

«Какая разница кто мы если все мы умрем и ляжем в землю?
Кровь земли – нефть.
Показались глаза родни
И в них слеза растекалась, как лужа нефти» [1].

Есть у Пирокинезиса и размышления о творчестве как о возможности преодоления разложения: «У слов тоже есть свой распад, но они могут повязнуть во рту и будут на вкус как нефть». В данном контексте фраза «слова на вкус как нефть» может символизировать, что слова могут быть такими же горькими и тяжелыми, как нефть. Также это может указывать на то, что слова могут быть ядовитыми и причинять вред, если они используются неправильно.

Делая обзор творчества современных исполнителей, мы заметили, что чаще всего цитируется стихотворение И. Бродского «Пилигримы»:

«Мимо ристалищ, капищ,
мимо храмов и баров,
мимо шикарных кладбищ,
мимо больших базаров,
мира и горя мимо,
мимо Мекки и Рима,
синим солнцем палимы,
идут по земле пилигримы» [2].

Рэп исполнитель Big Baby Tape в соавторстве с White Punk в треке «Coldfront» обращается к этому стихотворению:

«Я трэпую возле улиц, мимо кладбищ,
Мимо бэндо, мимо капищ и ристалищ» [1].

Baby Tape неожиданно сочетает современный сленговый язык с языком Иосифа Бродского. Строфа из стихотворения «Пилигримы» И. Бродского описывает путешествие пилигримов, которые идут куда-то, но не доходят до цели, проходя мимо опасностей и соблазнов, но и мимо важных моментов и событий. Пилигримы символизируют людей, стремящихся к духовному совершенствованию и поиску смысла жизни. Они идут по дороге, но часто упускают то, что действительно важно, проходя мимо возможностей для развития.

Анафора «мимо» подчеркивает, что человек неоднократно упускает возможности и совершает ошибки, будто попадает в «петлю времени». Он идет, но словно топчется на месте или совершает движение по кругу. Дорога символизирует и жизненный путь человека, и внутренний поиск самого себя.

Особенно популярным в период пандемии COVID-19 стало произведение И. Бродского «Не выходи из комнаты», в котором рассматривается тема одиночества и отчуждения. Оно было написано в 1970-х гг., когда Бродский уже пережил ссылку и ограничение в своей свободе передвижения и размышлял об эмиграции. В этом контексте закрытое пространство комнаты символизировало тесные рамки, в которых находился поэт.

Комната, о которой идет речь, это и реальное помещение в коммунальной квартире, и вся страна – СССР, об отъезде из которого рассуждал поэт. Это и метафора внутреннего мира человека, зона комфорта – убежище, место уединения и защиты от внешнего мира. Но в то же время – это плен и ограничения. Лирический герой стихотворения боится выходить из комнаты, сталкиваясь с неизвестностью и опасностями вне ее стен. Его страх может быть связан с неспособностью адаптироваться к окружающей среде, потерей контроля над собой или страхом перед переменами.

Обращение к невидимому собеседнику, возможно, является попыткой найти поддержку или понимание. Лирический герой обращается к другому, чтобы поделиться своими мыслями и чувствами, найти опору или ответы на свои внутренние вопросы. Это может быть и обращение к самому себе.

Пример из трека «Комната» группы «25/17»:

«Белый шум на мониторе пыльного окна
Расскажет нам
Что за стеною в коридоре зацвела война
А ты не вооружена
Не выходи, не совершай ошибку
За дверью ад жаркий и липкий
Не выходи из комнаты
Тебе не понравится
Не выходи из комнаты
Поверь, там не Франция
Запрись со мной» [1].

В текстах современных исполнителей лирический герой часто боится неизвестности, будущего, имеет страх перед общественным давлением, критикой и негативным воздействием окружающих.

Ильин Александр – российский поэт-рэпер в треке «Не выходи из комнаты» полностью процитировал стихотворение Бродского:

«О, не выходи из комнаты. Танцуй, поймав, боссанову
В пальто на голое тело, в туфлях на босу ногу
В прихожей пахнет капустой и мазью лыжной
Ты написал много букв; еще одна будет лишней» [2].

Мы можем заметить разные взгляды исполнителей на одно и то же стихотворение. Одни просят не выходить из комнаты, быть только в ней. А другие призывают к действию. Исполнители дают понять, что совершать ошибки – нормально, без этого нет никакого роста. Просят, чтобы ты вышел на улицу и обратил внимание на жизнь, что кипит за пределами квартиры.

В результате обзора было выявлено, что отсылки к творчеству И. Бродского в современных рэп-текстах играют значительную роль. Они свидетельствуют о сохранении актуальности поэзии поэта и ее влиянии на новое поколение музыкантов, которые в свою очередь имеют большое влияние на современную молодежь. Таким образом, обзор доказывает, что идеи и образы Иосифа Бродского живут и продолжают вдохновлять молодых авторов.

Список источников

1. Русский рэп и литература в интерактивной карте Яндекса. URL: <https://yandex.ru/project/gigi-za-mozgi#hero1> (дата обращения: 01.03.2024)
2. Бродский И. Малое собрание сочинений. М., 2022. 880 с.
3. Спиваковский П. Агностическая метафизика Иосифа Бродского. Анатомия веры и неверия / Правмир. 9 июня 2004. https://youtu.be/YwMSLAEEI9U?si=DKL4z_fHc1q9UmIP (дата обращения: 01.03.2024).

**Границы реального и фантастического миров в рассказе
Е. Долгопят «Гардеробщик»**

**The boundaries of the real and fantasy worlds in the story
by E. Dolgopyat “The Wardrobe Keeper”**

Елизавета Александровна Едигарева

Elizaveta Aleksandrovna Edigareva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Анатольевна Сафонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

safonova_k@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ диалектической взаимосвязи фантастики и реальности в рассказе Е. Долгопят «Гардеробщик».

Ключевые слова: фантастика, реализм, сон, Е. Долгопят

Key words: fiction, realism, dream, E. Dolgopyat

Рассказ «Гардеробщик» Е. Долгопят, на первый взгляд, относится к реалистичной прозе [1]. Главная героиня – студентка узнает о внезапной смерти гардеробщика вуза, в котором учится. Но практически сразу в текст начинают проникать детективно-фантастические элементы. Вместе с героиней читатель задается вопросом: почему гардеробщик решил завещать ей, незнакомой девушке, свое наследство, а точнее совершенно обычные вещи? Среди оставленных им вещей обнаруживаются пленки, на которых запечатлены странные события. Самым фантастичным становится то, что героиня видит на старых кадрах за 1937 г. женщину, которую она видела месяц назад на трибуне во время футбольного матча в феврале 1983 г. Женщина выглядела точно так же и была снята с того же ракурса. Как это оказалось возможным, читатель узнает в финале.

В ходе расследования оказывается, что гардеробщик был не так-то прост. Будучи молодым, он работал киномехаником на сверхсекретном объекте, где снимали сюрреалистичные картины. Для этого приглашали самых разных людей и сканировали их сновидения; получившиеся данные при помощи формул переводили в сценарий, по которым и снимали фильмы-сны. Главной задачей ученых было выяснить значение снов и определить, будет ли сновидец воспринимать снятый сон как настоящий. Догадался об этом герой только после того, как ему самому приснился сон, его бессознательное дало ему ответ.

Герой и сам принимает участие в съемках, но роль актера ему дается с трудом из-за сильных переживаний. Во сне к нему приходит мать, которая видит

«витые провода, шедшие от выключателя к лампе» и просит включить свет, а затем спрашивает, слышит ли, как по ним идет ток. Включение света во сне подразумевает озарение героя, а провода – условную связь сна и реальности.

Одна из сотрудниц говорила герою, что они служат одному богу. Под богом подразумевается желание познания. Герой задавался вопросом: «Зачем нужно воплощать чужие сны, сотканные из дневных впечатлений, давних страхов, затаенных надежд? Кому они нужны, наши надежды, боль и страхи? Да и кто их сможет понять?». Он начал подробно изучать феномен сна, но вынужден был резко прекратить изыскания после убийства сотрудницы. В разговоре со следователем герой пытался доказать, что исследование снов очень важно, что они – это не просто хаос, созданный из дневных впечатлений, и что «реальность – ложь, а сон – правда». Но на логичный вопрос следователя, куда может это вывести человека, герой ответить не смог. Затем он, опасаясь быть убитым, уходит в бега, меняет имя и проживает совершенно обычную жизнь. От прошлого у героя остались только обрывки пленок – сны, которые он бережно хранил.

Любопытно, что в прошлом «необычном мире» героя звали обычно – Ваня. Себя он тоже считал обыкновенным: «Я же не зритель. Шофер автобуса, он ведь тоже по одному и тому же пути изо дня в день гоняет». Но после того, как герой прозревает, меняется и его имя. Гардеробщика зовут Серафим. Это библейское имя означает «приближенный к богу», в данном контексте – приближенный к познанию.

В тексте есть эпизод, связанный с уборщицей Валентиной, которая была знакома с гардеробщиком, жила с ним в одном дворе. Она вспоминает, что когда ей было 15 лет, дядя Серафим работал дворником, двор был подобием «райского сада», а «мир двигался ладно-складно, как самый точный часовой механизм. Правильно». Но только не ей Серафим оставляет «ключи от райского сада», где растет древо познания, избранной становится Соня.

Гардеробщик понял, что Соня – очень наблюдательная девушка, поэтому он выбрал ее хранительницей пленок. Сама героиня говорит о себе: «Я даже не стараюсь успеть вовремя. Я прихожу раньше или позже. Я человек без времени. Без бремени. Не счастливые не наблюдают часов, а наблюдатели». Созерцательность героини подмечают и окружающие: «С первого взгляда ты вроде девица простая, деревенская, а приглядишься – ничуть не бывало. <...> Очень уж сама в себе пребываешь. Вроде бы здесь сидишь, со мной рядом, а вроде витаешь где».

Парень, с которым встречается Соня, тоже отмечает, что она как будто отдалена от других людей, ее существование он связывает с тайной. На что Соня отвечает: «Ты все придумал. Во мне нет ничего особенного. И существую я не только здесь». Свою необычность она отрицает так же, как и когда-то киномеханик.

Когда героиня рассматривает вещи гардеробщика, она размышляет, что после смерти человека «все, что он хранил, берег, из чего пил и ел, все его – уже ничье, не имеет ни значения, ни смысла». В этом таится основная нравственно-философская проблематика рассказа. Никакая даже самая незаметная жизнь не должна уйти в небытие, она должна быть запечатлена. И поэтому автор дает возможность своей героине частично прожить жизнь другого человека.

Однако вещный мир мало что может рассказать о человеке: важны не вещи, а лица, которые мы храним в памяти. Большая часть жизни человека посредственна и обыденна. Куда больше о человеке может рассказать не его жизнь, а его сон, в котором мы видим запомнившихся людей. Сон – это некое пространство свободы, где можно заглянуть внутрь себя, встретиться со своим бессознательным и найти некую правду. Сон – это и отражение наших страхов, например, утраты близких. Суть героя раскрывается после описания его сна об отце, которого он боялся потерять: «Я остаюсь один. Совершенно один, внизу, под насыпью. И редкий больной ельник вокруг. И какое-то черное унылое болото, в котором поросший белым мхом ельник. Я проснулся в ужасе».

Композиция произведения рамочная. О жизни гардеробщика мы узнаем из рукописи-исповеди, которую он оставляет Соне. Такой вид композиции помогает провести условную границу между реальным миром и фантастическим. После прочтения исповеди Соня заключает: «Я увидела обрывки их снов. Так что и я могу сказать: жизнь есть сон, а вернее – сны. Бывшие когда-то и будущие». В рассказе Долгопят мы видим бессмысленную и пустую реальность и правдивую, наполненную смыслом, иллюзию – сон. Концовка исповеди оставляет чувство неопределенности, которое обычно появляется после оборванного сна.

В рассказе описан мир прошлого – 1937 (пространство Ивана) и мир настоящего – 1983 (пространство Сони). Соня пребывает в неудобном пространстве большого города, который пытается обжить, сделать своим. На даче родственника она скрывается от действительности, и очень не хочет, чтобы наступила весна. Зимой она словно видит сны, не случайно и ее имя – Соня. В ее обыденный мир проникает эфемерное и ирреальное. Не случайны рассуждения: «Никогда не возвращается к нам раз увиденное, запечатленное нашей памятью на короткий миг». Но затем сразу же говорится о том, что способ вернуться все-таки есть, «нужно только знать ход».

Один из важнейших эпизодов рассказа – посещение Соней киноклуба, в котором люди после просмотра короткометражки должны были сказать, что они увидели. Все называли лишь то, что было показано, но суть задания состояла в том, чтобы увидеть то, что осталось за кадром. Заведующий клубом говорит: «Видим мы не то, что нам показывают, а то, что за этим стоит». В тексте указано, что «это все напоминало тайную вечерю». Как ученики Христа не видели будущего, так и обыватели не видят главного. Не всем дано понять запутанный фильм или сон. Не случайно свою исповедь героиня заканчивает фразой: «Бог знает...».

Рассказ Е. Долгопят завершается третьей частью. Это описание мира будущего – 3156-й год. В произведение вставлены выдержки из последней книги, которую читал гардеробщик. Это время, когда люди перестанут видеть сны. Люди начнут придумывать себе их, снимать их как фильмы, так как жить только явью невозможно.

В будущем появятся охотники за снами. Возможно, Соня – лишь первый собиратель снов других. Ей открывается возможность наяву увидеть сон, запечатленный на пленке, – женщину на стадионе.

Один коллекционер чужих снов написал в своих мемуарах: «Даже если соберу сны всех людей, бывших, нынешних и будущих, в ней всегда будет не хватать того, последнего. Этот сон не украдешь. И каждый увидит в конце концов только свой». Чтобы понять чужие сны, нужно сначала разгадать свои, а значит, понять, какие люди в твоей жизни главные.

Таким образом, граница реального и фантастического мира у Долгопят проходит там же, где граница между сном и явью. Провести эту границу невозможно, так как сны базируются на образах, взятых из реального мира. Сны покидают замкнутое пространство «внутри» человека и становятся отдельными и самостоятельными. Сны – пространство свободы и правды. Однако гардеробщик в своей рукописи говорил, что «с удовольствием отрешался от снов, и самые простые, ясные дневные заботы доставляли большую радость». Нельзя жить только снами, как нельзя переменить прошлое или спроецировать будущее. Но и в реальности постоянно пребывать нельзя.

В целом герои Е. Долгопят говорят о том, что человек и его мир познаваем, надо только внимательно приглядеться к этому миру, заглянув за грань.

Список источников

1. Долгопят Е. Гардеробщик // Новый Мир. 2005. № 2.
2. URL: <https://dolgopyat.ru/gardrobshchik> (дата обращения: 01.03.2024).

Флорообраз «береза» в шорском фольклоре и поэзии

The flora image “birch” in Shor folklore and poetry

Юлия Евгеньевна Зосимова

Julia Evgenievna Zosimova

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy, Kemerovo State University,

Novokuznetsk, Russia

Научный руководитель: Елена Николаевна Чайковская

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия,

tchaikovskaya2010@yandex.ru

Аннотация. Анализируются основные флорообразы шорской поэзии, такие как «кедр», «береза», «кандык», «ковыль». В качестве приоритетного выбран флорообраз «береза», поскольку является основополагающим для понимания национальной картины мира шорского народа. Береза в шорском фольклоре – священное дерево, неразрывно связанное с традиционными шорскими обрядами и церемониями.

Ключевые слова: флорообраз, шорская поэзия, береза

Key words: flora image, Shor poetry, birch

Актуальность изучения флорообразов шорской поэзии в школе обусловлена рядом причин. По данным ФГОС, требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования предметной области «Литература» и «Родная литература» должны обеспечивать понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, отражающих разные этнокультурные традиции.

Для Кузбасса данные положения особенно актуальны, поскольку на территории Кемеровской области проживают коренные малочисленные народы – шорцы и телеуты. Именно литература этих этносов включена в программы по русской литературе в качестве этнорегионального компонента в разделе «Родная литература» для школ в местах локального проживания шорцев.

Шорская литература в 5–7-х классах изучается по трем основным линиям: тема природы и родного края (5-й класс); тема экологического мировоззрения шорцев (6-й класс); тема прошлого и мифоэпическое время в поэзии (7-й класс). Флорообразы встречаются почти в каждом из программных текстов во всех трех представленных темах, что закономерно. Шорцы издавна живут в тесной связи с природой и со всем, что их окружает.

Кроме того, растительные образы занимают одно из ключевых мест в мировой культуре. Растения становятся проводниками национальной картины мира, отраженной на страницах поэтического текста.

Изучение текстов в школе с помощью обращения к флорообразу может способствовать развитию креативного мышления у обучающихся. Анализ флористических образов в художественных текстах является продуктивным способом формирования культурологической компетенции и повышения уровня мотивации к изучению литературы.

Относительно флорообраза мы будем придерживаться определения С.Г. Горбовской: флорообраз – это вариант фитонима, который функционирует в качестве многозначного, сложного образа только в художественной литературе [1, с. 8]. Фитоним – это изначальное обозначение флорообраза, его ядро, которое является основой для многих смысловых сфер: сфера художественного или культового значения, сфера исторических фактов, сфера эстетики и сфера авторских ассоциаций.

В художественных текстах флорообраз может выступать в составе различных литературных тропов (например, сравнений, гиперболы, метафор, персонификаций, гротеска), а также фигурировать в роли символа, художественной аллюзии и реминисценции [1, с. 8]. В каждой традиции выделяется одно или несколько растений, которые обязательно формируют особый круг текстов, в которых флорообраз помогает осознать принадлежность к определенному этносу, культуре.

В стихотворении «Березы» шорская поэтесса Т.В. Тудегешева, создавая свой образ-символ, задает читателю вопрос: «Расскажите – что для сердца русского березы?» [2, с. 86], который актуализирует возможность найти и прочувствовать эти слова на уровне знакомых тем, образов и сюжетов, эмоциональной тональности. Поэтесса воспроизводит лирическое восприятие березы жителем средней полосы России и тех, кто живет глубоко в Сибири. Автор актуализирует литературную традицию: вспоминаются «березовые кудри, разметавшиеся в грусти-тоске» С. Есенина, «отрешенные, засмотревшиеся в гладь пруда», «с опадающими тихо листьями» березы у А. Пушкина в сравнении с той березой, «перед которой деда в Шории склонялись, с «которой делились мыслями весной на берегах» [3].

Образ березы у шорцев связан с историей этноса и с далеким мифологическим прошлым, с миром шаманов и Ульгения, с живым миром звуков и таинств, с «памятью предков рода».

Береза – центральный символ, стержень мироздания; «березонька с золотой листвою» [4, с. 65] – дерево неба и его главного хранителя – Бога-Кудая, Ульгения, священного и высшего существа. Золотой цвет является значимым в картине мира шорцев, отраженной в народной культуре, традициях кая (эпических сказаниях, горловом пении).

Обладая определенными границами, эпическое пространство обязательно включало в себя «золотое пространство». В эпосе шорцев золотая береза вырастает до небес, что символизирует связь всех трех миров. Отношение к березе было любовное, почтительное. «Береза» в стихотворениях шорских поэтов – женщина и девушка – оберег, «белоствольная», приносящая «благословение»,

«красавица», перед ней совершается обрядовое действие, рядом с ней озвучиваются благопожелания [3]:

«Белоствольная береза-красавица.
Радуюсь солнцу, листвою колышет.
Пока береза растет на шорской земле
Народ мой
Благословеньем
Обделен не будет» [4, с. 29].

В этнокультурных традициях шорцев вера в березу возвышает ее образ и делает его символом святости. Береза является деревом Ульгения, и это отражается в шорской обрядовой поэзии, где она представлена в образе березы-матери всех тюркских народов. С березой связана коммуникативная функция обряда и ритуальное его значение, она же – основной элемент обрядового действия и шаманской практики, в которой кам (шаман) выступает посредником между мирами [3]:

«Верят: духи в ней витают,
Вкруг березы обитают,
Человек знал наперед:
Рано ль, поздно к ней придет
Тот, кому жить одиноко,
Кто ошибся ненароком.
У кого случилось горе,
Кто грустит с подругой в ссоре.
К мать-березе приходили,
Утешенье находили» [5, с. 23].

Она – «Пай-казын», «Священная береза». Как отметила Е.Н. Чайковская, отсюда «моление», «просьба», «почитание» – главные характерные действия, связанные с березой в прошлом, когда народ еще верил и почитал установленные задолго предками традиции и миропонимание, жил в полном согласии с природой от рождения и до смерти [3].

В стихотворении Г.В. Косточакова «Я иду к Белой березе» присутствует мотив личной и национальной утраты, отражается частная судьба человека во всеобщей судьбе народа, частью которой является «Белая», «Священная» береза: «Когда мне становится скверно, // я иду к нашей Белой Березе. // Поглупевшую бедную голову // Прислоню к ней, еще – // Свои слезы <...> И молюсь» [6, с. 15]. Задаваясь горестными вопросами о будущем своего народа, лирический герой обращается к березе как к главному хранителю и спасителю.

Мать-березу считали помощницей и защитницей, оберегающей народ и заботящейся об его благополучии. Моление березе в поэтических строчках – это обобщенное действие, передающее кратко, но емко суть всего уклада и образа жизни коренного народа, в котором традиция – незыблемое явление [3].

С почитанием березы связан традиционный обряд «шачыҥ» (ритуальное кропление). К березе обращаются с просьбами и повязывают на ее ветви разноцветные ритуальные ленты – чалама – с мыслями о благополучном будущем. С давних времен бытовало поверье о том, что таким образом до Ульгения быстрее доходят просьбы людей: «В лентах просьбы и приветы, // Каждый знал на них ответы, // Ведь священная береза // Понимает боль и грезы» [5, с. 23].

Однако Шория прошлого и нынешняя Шория – это не одно и то же. По мысли Е.Н. Чайковской, береза, сохраняя свою вековую «священную» ценность и мифологическую роль, в реальном времени становится символом уходящей этнической идентичности, ухода от традиции и отказа от всего, что связано с сакральными объектами и смыслами культуры. Береза, «Небесную синь пронзая, растет», «Шорию оберегая растет» [4, с. 15]. Но увы, «она своему народу // Уж не нужна. // Увы, и шамана нет, // Ветка священной березы // Ему не нужна» [4, с. 15].

Однако в современных реалиях береза противопоставляется тому чистому и светлому образу, который несет в себе дерево Ульгения, погружая еще в большую печаль. Береза «с золотой листвою» и «гибкими корнями», уходящими глубоко в царство Эрлика, символизирует смерть родной земли, в которой не осталось ничего, кроме глухого леса:

«Осины, березы с золотой листвою
По моему заброшенному чурту
Гибкими корнями прошлись,
К миру Нижнему крепко пришли...» [7, с. 12].

Шория гибнет, народ гибнет, родной язык и культура гибнут. Береза священная высыхает, замолкает шаманский голос: «Сознание всеобщее выпало // Птенцом из седого гнезда. // Береза небесная высохла, // А корни сточила вода» [6, с. 15].

Вместе с тем шорский народ не только бросил своего Бога, но и свою природу, беречь которую завещали предки: «В тайге не осталось уже березы, // Не остается уже и кедра, – // Одна лишь пихта, проклятье и слезы, да с корнем выкорчеванные недра» [8, с. 18]. Подобно тому, как Қазың¹ не мыслит жизни без Қузуқа, так и без березы не может быть и кедра. Это потеря связи с Кудаем и силой, которая исходит от корней могучего, крепкого дерева, неразрывно связанного с самим народом. Они сопряжены и соединены нитью жизни навечно в преданиях, сознании, наследии предков. И если случается так, что один из них теряет опору, то и другой тоже неизбежно рухнет, сломается, потеряется в огромном мире [3].

Физическая смерть в художественном измерении становится метафорой забвения всего народа, потери самобытности культуры, разрушением того, что «жило и цвело веками» [6, с. 25].

¹ К числу текстов легенд, в которых береза этимологизируется как главное дерево Шории, относится легенда «Кузук и Қазың» (кузук ағаш – кедр; қазың – береза) [9, с. 96].

Список источников

1. Горбовская С.Г. Флорообраз во французской литературе XIX века. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2017.
2. Тудегешева Т.В. Небесный полёт девятиглазых стрел. Новокузнецк, 2007. 192 с.
3. Чайковская Е.Н. «Владыки» и «Исполины» Горной Шории в стихотворениях С.С. Торбокова // Кемеровская региональная общественная организация «Ассоциация шорского народа» «Шория». URL: http://шория.рус/_ld/0/47.pdf (дата обращения: 29.04.2024).
4. Арбачакова Л.Н. Тернии души. Онзас черим / Любовь Арбачакова. Новокузнецк: Кузнецкая крепость, 2001.
5. Тудегешева-Каныштарова Т.В. Элимай: поэтический сборник. Кемерово: Примула, 2013.
6. Косточаков Г.В. Я последний шорский поэт: книга стихотворений. Новокузнецк: Кузнецкая крепость, 2003. 199 с.
7. Арбачакова Л. На берегу Мрассу-реки = Прастың қажында / Л. Арбачакова ; ред. Алия Каримова. Кемерово: Принта, 2023. 219 с.
8. Косточаков Г. Ветка родимого кедра. Книга созвучной лирики. Томск: Ветер, 2013. 142 с.
9. Чудояков А.И. Девять бубнов шамана: шорские легенды и предания / Сост. А.И. Чудояков. Кемерово: Технопринт, 2018. 152 с.

**Мотивы средневековой немецкой легенды о Фаусте в драме
Джорджа Байрона: «Манфред» как романтический аналог
гётевского «Фауста»**

**Motives of the medieval German legend of Faust in the drama
of George Byron: “Manfred” as a romantic analogue of Goethe’s “Faust”**

Ирина Александровна Ключник

Irina Alexandrovna Klyuchnik

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Евгения Константиновна Макаренко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

andre@tspu.edu.ru

Аннотация. Представлен сравнительный анализ произведений И.В. Гёте «Фауст» и Д.Г. Байрона «Манфред»; проанализированы образы Фауста и Манфреда; на конкретных примерах рассмотрены сходства и различия драм.

Ключевые слова: романтизм, драма, Гёте, Байрон, Фауст, Манфред, мотив, образ

Key words: romanticism, drama, Goethe, Byron, Faust, Manfred, motive, image

В 1817 г. выходит философско-символическая поэма-трагедия Джорджа Байрона «Манфред», посвященная теме скорбного одиночества мятежной личности. Итальянский период (1816–1824) творчества Байрона, к которому принадлежит «Манфред», определяется появлением иронического взгляда на мир и поиском нравственной альтернативы индивидуалистическому эгоизму.

Характеризуя творчество Байрона, Н. Котляревский отмечает, что в его поэзии в красивое литературное одеяние облеклась знаменитая «болезнь века». Основной чертой явления стало явное охлаждение чувств человека – за верой и любовью могла следовать мизантропия во всех ее видах и проявлениях. Враждебное, едкое, мрачное мировоззрение, направленное против человечества, в «Манфреде» доходит до пика – это отчаянная философия Байрона, настоящий байронизм. Но в то же время поэт уже как бы прощается с пережитым настроением и с «болезнью века», которая охватила не только его, но и все поколение [1].

Исследователь Г.В. Аникин в «Истории английской литературы» описывает героя Байрона так: «Манфред стремится постичь смысл жизни, понять судьбу человечества, но он с презрением относится к людям и замыкается в своем эгоистическом “я”. Интеллект и воля Манфреда подчинены его индивидуалистическим страстям» [2, с. 214].

Как памятник большой художественной ценности, драма «Манфред» Байрона не раз обращала внимание исследователей на возможную связь с какими-либо предшествующими или современными ей произведениями, которые были

схожи с ней по смыслу и идее. Читая драму, можно заметить некоторые аналогии с «Фаустом» Иоганна Вольфганга Гёте: схожие первые сцены действия, типаж героя, мотив одиночества, вопрос о границах познания и пр.

Легенда о Фаусте возникла в Германии в эпоху Возрождения и подытожила в своем сюжете многочисленные европейские средневековые истории о союзе человека с дьяволом. А Гёте как бы вобрал в себя всю предшествующую устную и книжную традицию описания Фауста.

В.М. Жирмунский в «Истории легенды о Фаусте» дает такую характеристику первому периоду творчества Гёте: «В первоначальной рукописной редакции 1773–1775 годов Фауст Гёте мятежный индивидуалист, “бурный гений”, стремящийся к напряженному и страстному переживанию жизни, “сверхчеловек”, как называет его сам поэт. Отвлеченному, рассудочному книжному знанию Гёте противопоставляет, в духе “бури и натиска”, непосредственное переживание творческой полноты бытия» [3]. Отсюда следует, что и Манфред, и Фауст в начале трагедии – одинокие затворники, непонятые, мятежные личности. Оба героя чернокнижники, которые посвятили свою жизнь освоению знаний, накопленных человечеством. Байрон и Гёте описали их как обуреваемых своими страстями, угрюмых человеконенавистников.

Так, Фауст возносит себя над всеми, даже считает себя равным Земному духу: *«Хотя я разумнее многих хватов, / Врачей, попов и адвокатов, / Их точно всех попутал леший, / Я ж и пред чертом не опешу, – / Но и себе я знаю цену...»* [4, с. 21].

«Нет, дух, я от тебя лица не прячу. / Кто б ни был ты, я, Фауст, не меньше значу» [4, с. 25].

А Манфред считает себя не только равным бессмертным духам, но и выше них: *«Но властью чар, мне давших власть над вами, / Я царь для вас. – Рабы, не забываетесь!»* [5, с. 10].

Но Манфред, как и Фауст, тяготится своим существованием, он мучится отчаянием из-за того, что поиск знаний и ученость, которой он обладает, не удовлетворяют его стремлениям овладеть сутью жизни и не делают его счастливым: *«Я все познал, и все постиг мой разум, – / Что пользы в том?»* [5, с. 6].

Но в двух произведениях существенно различается концепция знания. Гёте в первом акте второй части «Фауста» говорит о невозможности познания абсолютной истины человеком. Байрон обращает внимание на то, что знание приносит только разочарование: *«Скорбь – знание, и тот, кто им богаче, / Тот должен был в страданиях постигнуть, / Что древо знания – не древо жизни»* [5, с. 6].

То есть Фауста мучает ограниченность человеческого ума, который не может выйти за границы тела, в то время как Манфреда – отсутствие простого человеческого счастья, которое он заменил учением: *«И осужден до гроба я не знать / Ни трепета надежд или желаний, / Ни радости, ни счастья, ни любви»* [5, с. 6].

Особенно примечательна в сравнении первая сцена «Манфреда», где герой вызывает духов, в надежде получить от них «забвение». В то время как Фауст хочет «покоя», он устал от вечных желаний и хочет отдыха.

Стоит обратить внимание на семантику слов «забвение» и «покой». В словаре С.И. Ожегова понятию «забвение» дается такая характеристика:

ЗАБВЕНИЕ, -я, ср. 1. Утрата памяти о чем-н. (книжн.). Предать забвению (перестать помнить, забыть). 2. То же, что забытье (устар.). (ЗАБЫТЬЕ-я, ср. Дремота, полусон; беспмятство). В минуту забвенья.

В переводе И. Бунина строки из первой сцены первого акта звучат так: «Манфред. *Забвения*», «*Забвенья – лишь забвенья. / Вы мне сулите многое, - ужели / Не в силах дать лишь одного?*» [5, с. 9].

В оригинальном тексте драмы можно прочитать: «*Man. Forgetfulness*», «*Oblivion, self-oblivion* – / *Can ye not wring from out the hidden realms / Ye offer so profusely what I ask?*» [6].

Опираясь на «Новый большой англо-русский словарь» под редакцией Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой, можно определить значение слов *forgetfulness*, *oblivion* и *self-oblivion*.

«Forgetfulness»: 1. Забывчивость (to suffer from ~ – быть забывчивым, страдать забывчивостью). 2. Поэт. Забвение (to save from ~ – спасти от забвения).

«Oblivion»: 1. Забвение (to go to /to pass into/ ~ – быть преданным забвению, быть забытым). 2. Забытьё (to sink /to fall/ into ~ – а) впадать в забытьё; б) предаться забвению.

«Self-oblivion»: сущ. Самозабвение

Таким образом, в переводе использовано то же значение, что и в оригинальном тексте, поэтому в дальнейшем можно опираться на это понятие.

Понятию «покой» в словаре С.И. Ожегова дается следующее определение:

ПОКОЙ, -я, м. 1. Состояние относительной неподвижности, отсутствия движения (спец.). 2. Состояние тишины, отдыха, бездеятельности, отсутствие беспокойства.

Стоит обратить внимание на два популярных перевода Фауста. Так, в переводе Б.Л. Пастернака можно заметить, что синонимом к слову *покой* выступает слов *застой*: «*Ступай, расшевели его застой, / Вертись пред ним, томи, и беспокой, / И раздражай его своей горячкой*» [4, с. 18].

В словаре С.И. Ожегова понятию «застой» можно найти такое определение:

ЗАСТОЙ, -я, м. 1. Застояться. 2. Остановка, задержка, неблагоприятная для развития, движения чего-н.

Таким образом, в переводе Б.Л. Пастернака у слова появляется отрицательная коннотация.

В переводе Н.А. Холодковского приведенные выше строки звучат так: «*Он рад искать покоя, – потому / Дам беспокойного я спутника ему: / Как бес, дразня его, пусть возбуждает к делу!*» [8, с. 17].

В оригинале на немецком языке: «*Er liebt sich bald die unbedingte Ruhe; / Drum geb' ich gern ihm den Gesellen zu, / Der reizt und wirkt, und muß, als Teufel, schaffen*» [9].

Опираясь на большой немецко-русский словарь, можно дать такое определение слову *Ruhe*: 1. Покой, неподвижность; тех. нерабочее положение. 2. Покой;

отдых; сон (die ewige Ruhe – вечный покой). 3. Спокойствие (in Ruhe – спокойно, без помех). 4. Тишина; мир; порядок; затишье.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что понятия «забвение» и «покой» не отождествляются, т.е. Фауст и Манфред желают не одно и то же.

Но из-за невозможности выполнения желания создается положение, в котором герой находится на грани самоубийства. Гёте рисует мрачную сцену: тесная готическая комната со сводчатым потолком, в которой стоит Фауст с чашей с ядом и колеблется между желанием покоя и жизнью.

Но попытка покончить с жизнью не удалась: Фауст слышит колокольный звон и хоровое пение, герой вспоминает детство, в котором он был счастлив: *«Река гудящих звуков отвела / От губ моих бокал с отравой этой»* [4, с. 32].

Байрон изображает не менее трагическую картину: Манфред стоит у обрыва на горе Юнгфрау ранним утром, погруженный в мучительные размышления о том, почему он все еще жив: *«Скажите мне, зачем над ней я медлю, / Когда одно движенье, лишний шаг / Навеки успокоили бы сердце / В скалистом ложе горного потока?»* [5, с. 14]. Спасает его проходящий мимо охотник, который распознает желание Манфреда сброситься со скалы.

Н. Котляревский в предисловии к «Манфреду» пишет, что «из всех созданных Байроном типов это образ самой сильной и могущественной личности, вооруженной умом и знанием, страшной силой воли и способностью необычайно глубоко чувствовать; и кроме этого, он же – самый полный выразитель отчужденности, самый глубокий символ того одиночества, на которое осудил себя человек, порвавший все связи с окружающим его миром» [1].

Характерный для романтизма инцестуальный мотив находит свое выражение и в драме Джорджа Байрона. На протяжении всего произведения Манфреда мучает какая-то роковая тайна: он становится причиной гибели его возлюбленной сестры Астарты. Но по ходу повествования тайна так и остается неразрешенной, противоречие между могуществом интеллекта и невыносимыми страданиями приводят Манфреда к отчаянию и гибели.

До конца произведения Манфред остается романтическим героем, чего не происходит с Фаустом. Появляется различие концовок, поскольку вторую часть «Фауста» Гёте пишет спустя длительный промежуток времени. Он заканчивает работу над «Фаустом» спустя 25 лет после окончания первой части, уже в период веймарского классицизма.

Таким образом, можно сделать вывод, что хоть оба произведения с первого взгляда являются схожими, но совпадения могут объясняться общими литературными приемами эпохи романтизма и движения «Бури и натиска», под влиянием которого была полностью написана первая часть «Фауста». Аналогии, которые можно отыскать в «Манфреде», ничуть не умаляют оригинальность байроновского произведения. Потому что это поэма мрачная, недосказанная, туманная – это выражение идей и чувств Байрона, который находится еще в полной власти пессимизма и мизантропии, он еще не переболел «болезнь века», но написанная им драма стала ее завершением.

Список источников

1. Котляревский Н.А. Манфред. Предисловие. СПб., 1917. URL: <http://ino-lit.ru/lit/text/334/6101/Byron/manfred-kotlyarevskij.htm> / (дата обращения: 02.04.2024).
2. Аникин Г.В., Михальская Н.П. История английской литературы: учеб. пособие. 1975.
3. Жирмунский В.М. История легенды о Фаусте // Легенда о докторе Фаусте. М., 1958. URL: <https://facetia.ru/node/1864?ysclid=ltrbar2nyj893352841> (дата обращения: 02.04.2024).
4. Гёте И.В. Фауст // Собрание сочинений в десяти томах. Т. 2. М., 1976. 510 с.
5. Байрон Д.Г. Манфред // Полное собрание сочинений в четырех томах. Т. 4. М., 1981. С. 3–53.
6. Byron G.G. Manfred. 1817. URL: https://en.wikisource.org/wiki/Manfred,_a_dramatic_poeem (дата обращения: 02.04.2024).
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка М., 2018. 736 с.
8. Гёте И.В. Фауст. М., 2020. 544 с.
9. Goethe J.W. Faust. 1832. URL: https://de.wikisource.org/wiki/Faust_-_Der_Trag%C3%9Bdie_erster_Teil (дата обращения: 02.04.2024).

**Структурно-семантические и функционально прагматические особенности
сравнения в повести Н.А. Внукова «Один»**

**Structural-semantic and functionally pragmatic features of comparison
in the novel by N.A. Vnukov's "One"**

Татьяна Алексеевна Кузнецова

Tatyana Alekseevna Kuznetsova

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy, Kemerovo State University,

Novokuznetsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Алексеевна Пушкарева

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

irina_pushkareva2016@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются основные типы сравнений в повести Н. Внукова «Один» и их разнообразие в семантическом и грамматическом планах. Определяются возможности, функции данных конструкций при создании художественного текста и образа литературного героя.

Ключевые слова: сравнение, функционально-семантическое поле, повесть, речевая характеристика

Key words: comparison, functional-semantic field, novel, speech characteristics

Образное сравнение играет значимую роль в малоизученной повести Н.А. Внукова «Один» [1]. Всего в тексте путем сплошной выборки было найдено 201 сравнение. Важно отметить, что в одном предложении может быть несколько случаев использования данного тропа.

На рисунке видно, что самым популярным способом выражения сравнения в произведении является синтаксический – использование сравнительного оборота (89 случаев, что составляет 44% от общего числа). Например: «*Я так обрадовался, что заработал, как машина, очищая ее от мусора*». Придаточные сравнения встречаются в тексте гораздо реже (21 случай, что составляет 11% от общего числа). Данные предложения занимают третье место по количеству. Приведем пример: «*Дождь барабанил по парусине так, будто палатку снаружи забрасывали камнями*». Частое использование синтаксического способа можно объяснить, во-первых, простотой использования, а во-вторых, мировоззрением героя (так как повесть написана от первого лица), который ближе к науке и технике, чем к искусству. Опираясь на это, можно утверждать, что Н. Внуков проделал большую работу по разработке речевой характеристики героя.

Второе место занимает лексический способ построения сравнений (в тексте всего 69 случаев, что составляет 34% от общего числа). Например: «*Надо мной*



Рисунок. Соотношение видов сравнения в тексте, %

бледно голубело небо, и на этой голубизне застыло плотное белое облако, похожее на несколько снежных комьев, слепленных вместе». Данные сравнения тоже можно назвать типичными для повести.

На четвертом месте находятся сравнения, построенные морфологическим путем (с помощью существительного в творительном падеже, сравнительных частиц и предлогов). Приведем примеры: *«На подводных частях скал, открывшихся, когда вода отходила, мидии сидели гроздьями, чуть ли не друг на друге»* (существительное, выраженное именительным, родительным или творительным падежом со значением сравнения); *«А силища-то какая: одним движением сбил меня с ног! Как будто бревном ударил»* (сравнительная частица); *«Кругом равнодушный мокрый мир, для которого ты ничего не значишь, вроде комара, барахтающегося в ручье»* (сравнительный предлог). Данные случаи сравнения встречаются реже всего (22 случая использования, что составляет 11% от общего числа).

Всего было выделено девять семантических полей сравнений в повести. Охарактеризуем каждое семантическое поле. Одни из самых ярких и необычных сравнений связаны с **техникой (строительной, промышленной и военной)**. Приведем примеры: *«Я так обрадовался, что заработал, как машина, очищая ее от мусора»*; *«Только облака покачиваются над тобой и проносятся, как истребители, любопытные чайки»*. Данные предложения характеризуют языковую картину мира главного героя. Так, мы можем сказать, что он хорошо осведомлен о различных видах техники, в том числе и военной.

Интересны в повести сравнения, связанные с **космическими объектами**. В них четко виден прагматический склад ума главного героя. Например: *«Солнце похоже на ослепительную дыру, вырезанную в голубом небе»*. Подобные сравнения могут показаться читателю грубым, но оно ярко отражает мышление рассказчика, они создают речевую характеристику героя.

В тексте очень много сравнений, связанных с **предметами бытового обихода**. Например: *«Брючины облепили колени и бедра, как пластырь»*; *«Темнота залила все вокруг, как тушь»*. Данные предложения характеризуют рассказчика как приземленного человека.

Отдельный блок сравнений посвящен тому, как герой сравнивает себя **с животными**. Например: *«Ни в каком шалаше не спасся бы от потоков воды и замерз бы теперь, как щенок»*. Стоит обратить внимание на то, что в большинстве случаев Александр Бараш сравнивает себя с маленькими животными. Скорее всего, такие конструкции призваны возбудить в читателе сопереживание к мальчику, они показывают его беспомощность.

Главный герой сравнивает себя не только с животными, но и **с людьми** (представителями разных профессий, возраста или наций). Например: *«Я гордился, что отыскал мидий и умею складывать нодью, как таежник»*. Данные сравнения описывают действия героя и основаны на ассоциативных связях. Отдельно можно выделить следующие предложения: *«Придерживая сучок ногой, совсем как первобытный человек на картинке (кстати, это было удобнее всего), я осторожно повел лук сначала вправо, потом влево»*. Сравнения себя с первобытным человеком кажутся органичными в этой робинзонаде в силу того, что герой практически повторяет образ жизни пещерного человека.

Рассказчик использует этот троп, чтобы описать свои ощущения: *«Шея горела, будто ее натерли наждачной бумагой»*. Здесь стоит отметить, что главный герой часто использует для сравнения предметы бытового обихода, что также говорит о нем как о приземленном человеке.

В тексте есть сравнения, которые дополняют языковую картину мира и отражают **«морскую» биографию** Александра Бараша. Приведем примеры: *«Другая сторона острова слегка закруглялась – ну прямо корма»*. Появление данных сравнений связано с тем, что главный герой вырос на океанологической станции, часто путешествовал на катерах, хорошо знает географию и т.д.

Очень интересной и неожиданной является группа сравнений, где что-то сопоставляется **с грибами**. Например: *«В конце концов я нашел камень **наподобие шляпки гриба** – с небольшим углублением с плоской стороны...»*. Чаще всего эти конструкции появляются к концу произведения. Возможно, их появление связано с тем, что главный герой на необитаемом острове был ограничен в еде и подобные сравнения являются плодом навязчивой идеи.

Важными **субъектами** сравнений становятся в повести **водная стихия и чайки**. Именно море отделяет главного героя от остального мира. Он часто любит им и в его описании тоже использует сравнения. Например: *«Вода уходила из бухты, как будто ее что-то **отсасывало в открытое море!**»*; *«Добрался до вершины, до самой тонкой развилки, и посмотрел на море. Оно лежало внизу **серо-стальной пустыней**»*; *«Опять из-под ног стайками сыпались маленькие крабы, и настороженно смотрели на меня три чайки, как **часовые, сидящие на камнях**»*. Чайки ассоциируются у рассказчика с часовыми скорее всего потому, что герой чувствует себя на острове, как в тюрьме. На примерах этого семантического поля можно увидеть, что сравнения одного и того же субъекта могут быть разными: «грубыми» (первый пример) и «поэтичными» (второй пример). Можно даже разделить данные конструкции на собственные и несвойственные рассказчику.

Отдельно можно выделить сравнения, в которых рассказчик предается размышлениям. Например: *«Кругом равнодушный мокрый мир, для которого ты ничего не значишь, вроде комара, барахтающегося в ручье»*. В подобных предложениях главный герой, размышляя о своем месте в этом мире, соотносит себя с чем-то маленьким. Причем объект сравнения почти всегда представлен в единственном числе.

В результате исследования были выявлены следующие функции сравнений [2, 3] в повести: разработка речевого портрета, отражение языковой картины мира, экспликация философских размышлений героя, отражение характера; сравнения выполняют функцию художественно-образной конкретизации при создании образов местности, различных предметов, ощущений, актуализации эмоций у читателя.

Список источников

1. Внуков Н.А. Один. СПб., 2022. 224 с.
2. Ефимов А.И. Стилистика русского языка. М., 1969. 262 с.
3. Прияткина А.Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения. 2-е изд. М., 2019. 175 с.

Тема семьи в повести Дины Рубиной «Бабий ветер»

The theme of the family in the novel by Dina Rubina “Female Wind”

Элга Павловна Лехнер

Elga Pavlovna Lekhner

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Олеговна Чернявская

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

chernyavskaya@tspu.edu.ru

Аннотация. Анализируется образ семьи в повести Дины Рубиной «Бабий ветер». Особое внимание уделяется художественному пространству дома, типам семей. Выделяются характерные особенности современной атомарной и советской «коммунальной» семьи.

Ключевые слова: семья, дом, Дина Рубина, «Бабий ветер»

Key words: family, home, Dina Rubina, “Female wind”

Творчеству Дины Рубиной посвящены многие научные работы. К.Н. Паранук отмечает ее особый вклад в «женскую прозу» [1, с. 93]. Э.Ф. Шафранская описывает специфичную для творчества Дины Рубиной национальную картину мира евреев [2, с. 6–7]. Д.Д. Зиятдинова определяет место «русского» текста в прозе Д. Рубиной [3, с. 7]. Ю.А. Кумбашева рассматривает такие характерные для произведений Д. Рубиной особенности, как мозаичная композиция и мотивы двойничества [4, с. 759–764]. Е.В. Меркель и Е.С. Тулушева подробно описывают систему персонажей в трилогии Дины Рубиной 2000–2010-х гг. в соотношении рода и родовой программы [5, с. 185–192]. А.В. Бутовой [6] был отмечен характерный для семейной хроники хронотоп, используемый Диной Рубиной в трилогии «Русская канарейка», который, во-первых, содержит в качестве обязательного элемента топос дома как семейного очага, а во-вторых, структурирован идеей неразрывности, сопричастности личного и исторического времени. Цель же нашего исследования – определить, как в повести Дины Рубиной «Бабий ветер» реализуется образ семьи.

В повести главная героиня – рассказчица постоянно рефлексировала о прошлом: Галина вспоминает свою семью, дом, в котором прошло ее детство. Домом в повести становится не просто пространственный локус, а место, в котором люди, не являющиеся друг другу родственниками, проводят свободное время, заботятся друг о друге.

Таким пространством можно считать не только дом, но и парикмахерскую, в которой работала тетя героини-рассказчицы. В описании пространства ключевым является притяжательное местоимение «наш», которое в тексте выделяется

курсивом: «в *нашей* парикмахерской я ошивалась с тех пор, как себя помнила – ведь там работала тетя-Таня, мамина сестра» [7, с. 18]. Через это местоимение воплощается образ семьи и отражается отношение главной героини к ней; она чувствует свою причастность, связь с семьей. Для главной героини это не просто место, где оказывают парикмахерские услуги, это – «малая родина» [7, с. 22]. Пространство парикмахерской – единственное место, в описании которого акцентируется запах: «Мне в нашей парикмахерской нравилось все. Особенно запах <...> текучая ядерная смесь запахов» [7, с. 19]. Примечательно, что такие запахи оказываются привлекательными для маленькой Галины, несмотря на «легкую вонь». Галина отмечает, что самым «сильно-и-дивно благоухающим был уголок тетя-Тани» [7, с. 20], ведь там были разложены все бутылочки, баночки, которые было так интересно открывать, рассматривать. На счастливые, семейные отношения также указывает факт совместного потребления пищи, устанавливающий отношения особой близости, семейных уз: «Но когда наступало время обеда, всю химию перешибали запахи еды <...> ибо никто не уходил на обед домой! Все приносили кастрюльки, <...> и угощалось» [7, с. 19]. Особенное внимание работницы уделяли ребенку, т.е. маленькой Галине – каждый стремился дать ей самое лучшее и вкусное. Также образ счастливой семьи складывается за счет отношений, которые возникли между людьми в парикмахерской: Галина отмечает, что все они были евреями, поэтому так крепко держались друг за друга, им всем нравилась «атмосфэра»: «эта теплая домашняя толкотня среди своих, эта малая родина» [7, с. 22]. Для Галины парикмахерская была особенной, семейной, потому что там работала ее тетя. Несмотря на это, после переезда в Америку Галина перестала поддерживать связь с тетей. Возможно, героиня не смогла простить тетю за то, что после смерти матери она вступила в связь с отцом Галины. Таким образом, счастливая семья главной героини осталась в прошлом, в детстве. В реальности Галина, не способная простить своих близких, осталась в одиночестве, без семьи.

В противовес «семейной» парикмахерской Галина описывает «настоящий американский» [7, с. 60] салон красоты, в котором она работает косметологом. Главная героиня подробно описывает свой рабочий день, акцентируя внимание на профессиональных инструментах, косметических средствах, которые «чем дороже и бессмысленней, тем лучше» [7, с. 69]. И здесь уже не добродушные люди, которые стали членами семьи, а клиенты. Или с точки зрения рассказчицы, «переносчики бактерий, самых разных» [7, с. 65]. Если в семейной парикмахерской люди собирались не столько ради услуг, сколько ради теплой, дружеской «атмосфэры», то здесь главное – обслуживание строго по тарифу. Галина отмечает и разницу в отношении клиентов к сотрудникам. В советской парикмахерской они терпели любые неудобства ради результата, американских клиентов может разгневаться любая мелочь: капля краски, невежливое обращение и т.д. В современном салоне важно не общение, душевная близость, а выполнение определенного набора услуг. Здесь царствуют строгие законы, согласно которым «клиент не просто всегда прав, за него идет борьба» [7, с. 73]. Такая работа не приносит никакого удовольствия, как это было в случае с тетя-Таней, и это уже не «вирту-

озное» срезание кутикулы, а «унылая прерия из расширенных сальных пор пожилой дряблой кожи» [7, с. 69]. Сами косметические процедуры призваны не скрыть недостатки, а подчеркнуть, сделать из них отличительную особенность, причем окружающие должны воспринимать это как норму, естественное проявление «индивидуальности». Так, в ответ на вежливое предложение убрать уродливую «козлиную бороду» на «девичьем розовощеком личике» [7, с. 101] героиня ловит уничижительно-недоуменный взгляд: здесь не принято обращать внимание, тем более указывать другим на их недостатки. В современном американском салоне Галина имеет дело с людьми, которым разрешено делать со своей внешностью и телом что угодно, быть кем угодно. Внутреннее, душевное и духовное начало уступает место толерантности, иначе говоря, терпимости к самым нелепым и уродливым проявлениям человеческой природы.

Помимо салона красоты/парикмахерской в романе можно увидеть еще одну оппозицию – советская квартира и современные американские дома. Коммуналка – это место, где прошло детство главной героини, место, о котором она вспоминает с любовью, называя его «подлинным счастьем» [7, с. 28]. Рассказчица подробно описывает каждую комнату, открывая читателю особый, сокровенный мир. У каждого жителя здесь своя история, и все они связаны между собой. Вместе они образуют настоящую семью, в которой все заботятся друг о друге. Повествовательница отмечает, что «это была единственная из известных мне коммуналок, где никто не проклинал соседа в спину» [7, с. 36]. И всех их объединяет не столько место жительства, сколько общая боль: каждая семья, проживающая в коммуналке, лишилась родных во время войны, поэтому для них так важно сосуществовать всем вместе: «все пережили катастрофу – и личную, и народную» [7, с. 36]. Коммуналка тетя-Тани вмещала в себя множество разных семей: русских, евреев, немцев, несмотря на это все они жили дружно. Все вместе проводили собрания, вечера в танцевальной зале, где проживала семья Губерман: именно там, как отмечает Галина, проходило все веселье: танцы, музыка, игры. Именно поэтому семья сохранилась в памяти главной героини как «компания веселых сумасбродов» [7, с. 31]. За детьми коммуналки ухаживала Буся Абрамовна по кличке «Бусинка»: она не только следила за ними, но и лечила. Общность семей также подчеркивает и национальность: большинство из них были евреями, но представителей других национальностей никто не притеснял, наоборот, все жители коммуналки встречались на общих собраниях и обсуждали различные темы вместе, примечательно, что разговаривали они на одном языке: «русский родной, а идиш стал двоюродным» [7, с. 38]. Семья построена не по принципу родственных связей, а по принципу коллектива. Люди в коммуналке не просто соседи, но семья, их сблизило общее горе, потеря близких людей. Трудности и испытания, выпавшие на их долю, укрепили связи между ними.

Совершенно иначе рисуется типичная американская квартира, в которой живет Галина. Квартира оснащена современными удобствами, а роскошная двенадцатиметровая прихожая – совсем не тот крошечный коридор, заваленный хламом, который был в коммуналке. Однако эта квартира совершенно пуста и ничего в ней нет родного, семейного. Единственное напоминание о счастливом

прошлом – это шкаф «с переплетами и бронзовыми ручками-гирьками» [7, с. 61], который ей достался от соседки. В новой квартире Галина не стремится создать семью, уют, она чувствует себя в ней квартирантом.

То же самое можно сказать и о других героях, оказавшихся в Америке. У них нет своего дома, наполненного семейным теплом. Например, мать-одиночка Оливия покупает старые аварийные дома, чинит их и затем продает, каждый раз переезжая с места на место. Она не создает дом, в котором может жить ее семья, не создает семейный быт, очаг. Оливия выступает в роли реставратора, строителя, декоратора, не вкладывает в дом свою душу и не создает для своих детей семейного гнезда.

Следующий «одиночка» без семьи и дома – это Джонатан/Мэри, мужчина, стремящийся скрасить последние дни своего умирающего брата Генри присутствием в его жизни женщины, для чего перенимает феминные черты, используя макияж, надевая нелепую «женскую» одежду. Оба брата больны и искалечены, не способны создать семью: Генри по причине своей болезни, Джонатан потому, что не понимает, в чем заключается суть семейных отношений. Джонатан живет в роскошном дворце, но не считает его своим домом: «...он так нелепо, неестественно выглядел в пространстве этого дома, так неловко двигался, точно не я, а он впервые сюда попал» [7, с. 223]. Джонатан не только не ориентируется в пространстве, он не может приготовить себе пищу или даже найти ее уже готовую, стоящую на плите. Джонатан – несчастный ребенок, не готовый к взрослой жизни, и не сумевший построить семью. Он берет на себя несвойственные ему функции, так как ориентируется на укорененные в культуре стереотипы, согласно которым успешная семья должна состоять из мужчины и женщины. Он не понимает, что их семья должна строиться по модели братских отношений, но никак не по модели мужа и жены. И причина такого поведения заключается в родовой программе: тетя бросила братьев в одиночестве, вследствие чего бедный подросток наедине с больным братом начал сходить с ума. Их родители погибли, когда братья были еще детьми, тетя оставила их на попечение прислуги, формально выполняющей возложенные обязанности. По сути, никто из их окружения не проявил к детям сочувствия, сострадания. Вот почему Джонатан выбирает ложный путь, не способный осчастливить ни его, ни его брата.

Изображение семьи реализуется через художественное пространство дома. Если в маленькой забитой коммуналке люди заботятся и помогают друг другу, то в шикарных современных домах семейная жизнь не вмещается. Люди, проживающие там, не могут обустроить семейный быт и близкие отношения.

Стоит обратить внимание на ключевой образ в повести – семьи Галины и ее мужа Санька. Их объединило общее дело – парашютный спорт. На протяжении повествования Галина вспоминает свои полеты на воздушном шаре вместе с Саньком, называя его «воздушным человеком» [7, с. 185]. Но и эта счастливая семья разрушилась. Муж погиб, спасая людей на воздушном шаре. Смерть любимого человека заставила ее сбежать в другую страну. Галина как будто лелеяла мысль, что Санек жив в прошлом, в Киеве, а вернувшись туда, и поняв, что его там нет, ей пришлось бы смириться со смертью.

Галина даже после гибели мужа вспоминает о нем, как о живом человеке, более того, в ее духовном мире, он обладает способностью слушать: «И все эти ночи я говорила-говорила с Саньком, так легко, так жадно, захлеб говорила» [7, с. 289]. Даже после его смерти главная героиня боится чем-либо его обидеть, например свои белокурые волосы, которые ее муж так любил, она отрезать не в состоянии: «...каждый раз думаю, что надо бы их остричь <...> но всякий раз боюсь огорчить Санька» [7, с. 292].

Особенную боль причиняет главной героини мысль, что именно она виновата в том, что не сумела сохранить свою семью. Семья Галины разрушилась, когда ее муж погиб, единственное, что могло сохранить ее, это нерожденный ребенок главной героини. Но потеряв мужа, она потеряла и ребенка: «Я пробиралась через всех... упала, ползла к нему... обезумела. Сейчас понимаю: лучше бы думала о ребенке, ведь он... она была единственным, что у меня оставалось. Что могло бы остаться от Санька» [7, с. 311]. В памяти Галины ребенок жив, как и ее муж: «Я по-прежнему проговаривала ее имя-тройняшку мысленно или шепотом, наедине с собой: Саша-Наташа-Даша. Мне нравилось, понимаешь, что у моей призрачной девочки целых три имени!» [7, с. 299]. Несмотря на то, что воспоминания о разрушенной семье приносят Галине нестерпимую боль, она не в состоянии о них забыть, только память о родных позволяет ей жить дальше.

Стоит отметить, что пространство дома их семьи в повести описано фрагментарно и не так подробно, как это было в случае с парикмахерской и коммуналкой. Единственное упоминание сообщает о том, что они снимали квартиру в «самом блошином киевском районе» [7, с. 185], что в свою очередь позволяет нам предположить, что истинный дом, где вся семья может собраться вместе, это воздушный шар, высоко поднятый в небеса: «Потом, может, и улечу одна под “бабьим ветром” без возврата, не дожидаясь третьей старости» [7, с. 347]. Именно поэтому в повести так подробно Галиной описываются воздушные шары, ветры, полеты.

Итак, в повести Дины Рубиной «Бабий ветер» образ семьи реализуется через художественное пространство дома. Счастливой является семья, проживающая в скромных условиях: коммуналка, старая парикмахерская. Здесь принято заботиться друг о друге, совместно решать бытовые и прочие вопросы, здесь взаимовыручка и взаимопомощь сами собой разумеются. В коммунальной квартире тетя-Тани умели прощать, что, по-видимому, является одним из главных качеств счастливой семьи. Галина не смогла простить своих близких, и, в конечном счете, осталась в одиночестве. Поэтому образ счастливой семьи, идиллии возможен только в прошлом главной героини.

В ультрасовременном американском мире люди, несмотря на достойное финансовое положение, не в состоянии обустроить семейный быт, близкие отношения и родственные связи. В современной семье люди чувствуют себя одинокими, друг друга они не поддерживают и не понимают, примеряют несвойственные им роли, не выполняют семейные обязанности, оставляют своих родных в одиночестве.

Главная героиня, пережившая трагические события (смерть близких, предательство отца и тети), потеряла смысл жизни, свою семью. В новом мире без близких она несчастна, ощущает свою неприкаянность. Единственное, что позволяет ей жить дальше, – это мечта о воздушном шаре, который унесет ее в мир иллюзорного счастья.

Список источников

1. Паранук К.Н. Роль и функции хронотопов дома и города в гендерном пространстве романов Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы» и Л. Улицкой «Медея и ее дети» // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2019. Вып. 4. С. 247.
2. Шафранская Э.Ф. Мифопоэтика «иноэтнокультурного текста» в русской прозе Д. Рубиной. М., 2007. 239 с.
3. Зиятдинова Д.Д. Художественная репрезентация национального мифа в творчестве Д. Рубиной 1990–2010-х гг.: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2014. 237 с.
4. Кумбашева Ю.А. Особенности композиции произведений Дины Рубиной (на примере повести «Бабий ветер») // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6.
5. Меркель Е.В., Тулушева Е.С. Персонажная систематика в трилогиях Дины Рубиной 2000–2010-х годов // Научный диалог. 2020. № 12. С. 185–195.
6. Бутымова А.В. Традиции жанра семейной хроники в трилогии Дины Рубиной «Русская канарейка» // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2023. № 11 (103). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/traditsii-zhanra-semejnoj-khroniki-v-trilogii-diny-rubinoj-russkaya-kanarejka.html> (дата обращения: 20.04.2024).
7. Рубина Д.И. Бабий ветер. М., 2021. 352 с.

**Виртуальная книжная выставка как форма
медиапроектной деятельности обучающихся вуза**

Virtual book exhibition as a form of media project activity of university students

Ксения Мартюшова

Kseniya Martyushova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Оксана Николаевна Юрченкова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

oksanikol@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается изучение методического потенциала и типологических особенностей виртуальной выставки как формы медиапроектной деятельности обучающихся высших учебных заведений.

Ключевые слова: медиапроектная деятельность, виртуальная книжная выставка, форма обучения, обучение литературе

Key words: media project activity, virtual book exhibition, form of education, teaching literature

Образование постоянно развивается и адаптируется к новым требованиям и реалиям современного мира. Одним из инновационных направлений этого развития являются медиапроекты, которые позволяют студентам и учащимся активно использовать различные медиаресурсы для создания и реализации своих творческих идей, научных и образовательных проектов.

В образовательном пространстве медиапроектная деятельность приобретает распространенный характер и становится популярной формой обучения. Медиапроект может быть рассмотрен и как средство обучения (небольшие образовательные/обучающие видеоролики, подкасты, буктрейлеры и многое другое) [1], и как способ обучения (индивидуальная и групповая работа, развитие речи, написание сценария, умение работать с техническими средствами и другое) [2], помогающий достигать предметных, метапредметных и личностных результатов в зависимости от образовательной цели.

Виртуальная выставка как форма медиапроектной деятельности в образовании – явление, имеющее потенциал и перспективы применения не только в общеобразовательном, но и в высшем учебном учреждении.

В школах виртуальные выставки разрабатывают преимущественно в качестве средства повышения читательской активности и формирования интереса к чтению у обучающихся [3].

Целесообразной и эффективной видится работа над созданием виртуальной книжной выставки со студентами, поскольку позволяет решить несколько образовательных и компетентностных задач:

1. Обеспечивается освоение учебной программы предмета (в предметной области «Литература») в плане усвоения фактических данных о творчестве автора, публикации его произведений, работе с художниками-оформителями, издательствами и т.д.

2. Формируются умения осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации, работать с различными видами и типами изданий (художественная, учебная, научная; книжная, периодическая и др.). При подборе материала для книжных выставок обучающиеся приобретают навык поиска информации по определенной теме, осуществления выборки источников. Приобретенный опыт будет необходим в дальнейшем для выполнения рефератов, научных докладов, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

3. Вырабатывается навык библиографического описания.

Мало просто найти необходимые для выставки книги, их еще нужно суметь правильно оформить – это навык библиографического описания, т.е. оформления списка литературы согласно требованиям действующего ГОСТ, без которого не обходится ни одно серьезное научное исследование.

4. Формируется навык аннотирования.

Любая представленная на виртуальной выставке книга требует аннотированного описания, создания информационных справочных текстов на основе изученного материала, что также является неотъемлемой частью любого научного исследования, будь то статья или монография.

В этом контексте обучение созданию виртуальных выставок и шире – медиапроектная деятельность как форма обучения – имеет значительный образовательный потенциал.

Алгоритм создания виртуальной выставки со студентами представляет собой следующую структуру:

1. Теоретическая часть.

На этом этапе обучающиеся должны сформировать представление о виртуальной выставке как одной из форм медиапроекта, требующей соблюдения определенных условий и навыков для реализации: какова ее общая структура, этапы, ресурсы и приемы ее оформления. Теоретическая часть также должна включать информацию о видах виртуальных экспозиций, критериях поиска и подбора экспонатов для выставки, инструментах, подходящих для решения той или иной микрозадачи проекта.

Обязательными элементами должны быть:

1. Обучение поиску экспонатов для тематической выставки.

Наиболее эффективный способ поиска книг для выставки – воспользоваться ресурсами фондов специализированной научной библиотеки университета. Любая современная библиотека имеет электронные ресурсы и подписки в электронных библиотечных системах, где можно найти последние издания. Такие системы имеют обширные электронные базы данных – электронные каталоги, являющиеся основным инструментом поиска книг и в разы упрощающие его. Как правило, главный прием – поиск по ключевым словам, именно ему и стоит обучать.

2. Обучение составлению библиографического описания презентуемой книги.

Когда экспонаты для выставки выбраны, необходимо описать основную информацию о книгах, чтобы читатели с легкостью могли найти их. Обучающихся необходимо познакомить с понятием обязательного библиографического описания и требованиями ГОСТа, содержащего подробную информацию о правилах составления описания в списках литературы и ссылках, и дать им возможность потренироваться составлять это описание самостоятельно.

3. Обучение написанию аннотации.

Экспонаты любой выставки имеют небольшие пояснительные тексты, раскрывающие их историю, содержание и т.д. Для книг таким пояснением служит аннотация, в которой содержится основная информация о книге. Умение «сжимать» тексты, находить основные мысли, анализировать и описывать их – один из фундаментальных навыков филологического образования. Обучение аннотированию должно начинаться с рассмотрения существующих типов таких текстов, в определении структуры и плана ее написания.

4. Обучение поиску мультимедийных и электронных ресурсов для оформления выставки.

Оформление виртуальной выставки требует привлечения технических, мультимедийных и электронных средств. Поиск таких ресурсов зависит от конкретной цели, т.е. необходимо научить обучающихся определять, какие именно ресурсы нужны для решения той или иной оформительской задачи. Формат виртуальной выставки может быть различный – сайт, презентация, видеоролик и т.д. – и средства для их воплощения нужны специализированные. Для создания сайтов необходим онлайн-конструктор сайтов (Tilda, Google Сайты и т.д.), для презентаций – программы и сайты (PowerPoint, Google Презентации т.д.), для видеороликов – видеоредакторы (Windows Movie Maker, Movavi Video Editor и т.д.). Обучение их поиску и использованию – важный элемент медиапроектной деятельности.

Когда этапы теоретической части будут освоены, можно приступать к непосредственному практическому воплощению выставки.

2. Практическая часть.

Создание виртуальной выставки – многозадачная работа, поэтому эта форма медиапроектной деятельности подходит для групповой работы не менее, чем для индивидуальной. Предлагать идеи, выстраивать концепцию всей выставки обучающиеся могут совместно, чтобы деятельность была интересна всем, а выполнение конкретных задач – индивидуально.

Предложенные методические рекомендации для организации работы основаны на опыте создания виртуальной выставки «В.В. Маяковский. 130-летие» со студентами-филологами 4-го курса в рамках изучения дисциплины «История русской литературы Серебряного века и зарубежья».

На этапе практической реализации проекта работа велась в четырех командах:

1. Агенты (поиск экспонатов для выставки).

2. Редакторы (аннотирование, составление библиографического описания).
3. Иллюстраторы (подбор изображения, создание фото обложек книг).
4. Оформители (оформление сайта выставки).

Каждая команда формировалась, исходя из личной заинтересованности студентов в том или ином виде работы. Однако принцип распределения на команды может быть и другим.

Результатом стал сайт виртуальной выставки, выполненной на платформе Tilda и размещенной в сети Интернет (<https://130mayakovsky.tilda.ws/>).

Работа над выставкой показала, что создание виртуальной выставки как способ медиапроектной деятельности студентов имеет ряд положительных сторон, а полученный результат позволяет эффективно оценивать формирование навыков и умений. Важным преимуществом является возможность обучить не только непосредственно медиапроектной деятельности, но и формировать комплекс навыков, относящихся к научно-исследовательской работе.

Список источников

1. Гаранина И.Ф. Медиапроект «Буктрейлер» как средство повышения читательской активности современных школьников // Богатство финно-угорских народов: материалы VIII Междунар. финно-угорского студенческого форума, Йошкар-Ола, 13–14 мая 2022 года. Йошкар-Ола, 2021. Вып. 8. С. 57–59.
2. Жирков Д.Д. Технология подкастинга в обучении литературе: аксиологический аспект // Литература в школе. 2021. № 6. С. 101–109.
3. Пересада О.В., Корепина Н.А. Формирование читательского интереса младших школьников средствами инновационных технологий буктрейлера и виртуальной книжной выставки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 6. С. 981–989.

Этапы организации театральной студии в МАОУ СОШ № 19 г. Томска

Stages of organizing a theater studio at school № 19 in Tomsk

Ксения Александровна Мирскова

Ksenia Alexandrovna Mirskova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Оксана Николаевна Юрченкова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

oksanikol@yandex.ru

Аннотация. Описан опыт организации театральной студии «Маска» в МАОУ СОШ № 19 г. Томска (этапы, сопроводительная документация, разные виды деятельности). Проанализированы образовательные эффекты театральной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: школьный театр, этапы организации, дополнительное образование

Key words: school theater, stages of organization, additional education

Министр просвещения России С.С. Кравцов в 2021 г. говорил о том, что школьная система театров – очень важный инструмент для воспитания подрастающего поколения [1]. Театр – особая сфера творчества, способная приобщить к общечеловеческим духовным ценностям и сформировать творческое отношение к окружающей действительности. Акцентируется внимание на всестороннем развитии личности школьника: патриотическом, гражданском, физическом, духовно-нравственном, экологическом и эстетическом [2]. Еще один немаловажный плюс школьного театра – освобождение от эмоций, которые накапливаются у школьников. Также участие в театральных постановках помогает преодолевать комплексы, ребята становятся более раскрепощенными, легче раскрывают свои творческие способности. Они учатся держаться на сцене, без страха выступать перед большой аудиторией [3].

На сегодняшний день большая часть образовательных учреждений Томской области вошла в федеральный «Перечень образовательных организаций, в которых созданы и функционируют школьные театры». При этом возникает проблема нехватки компетентных кадров, педагогов, которые знакомы с театральной сферой или имеют соответствующее образование в данной области. У педагогов могут возникать различные трудности с организацией школьного театра, поиском качественного методического материала и наставников, готовых помочь и скорректировать последующую деятельность руководителей школьных театров.

Министерство культуры Российской Федерации совместно с театральным институтом имени Бориса Щукина в 2022 г. разработали методические рекомендации «В помощь начинающему руководителю театральной студии, педагогу

дополнительного образования по театральной деятельности в образовательной организации» [4]. Авторы методического пособия рекомендуют опираться на следующие основные этапы организации театральной студии.

1. Подготовительный этап.

Данный этап включает определение целей и задач создания школьного театра, составление его основных принципов и ценностей, разработку концепции, определение примерного репертуара.

Важным аспектом этапа является поиск заинтересованных учеников и учителей-руководителей. Руководителем школьного театра может стать активный педагог, равнодушный к театральному искусству и готовый развиваться и совершенствоваться в этой сфере, пробовать новые для себя форматы, отличающиеся от привычной для многих классно-урочной системы. Также руководителем школьного театра может быть педагог дополнительного образования, имеющий соответствующую квалификацию.

Важно определить формы и структуры работы школьного театра. Это может быть кружок, студия, объединение, клуб, лаборатория, театр, творческий коллектив.

В МАОУ СОШ №19 была организована театральная студия; для учащихся, посещавших ее, важно было учиться актерскому мастерству, заниматься сценической речью и пластикой. Большую часть занятий составляли тренинги и мастер-классы, а не только репетиции предстоящих спектаклей [5].

Основная цель театральной студии «Маска» – развитие творческих способностей личности ребенка средствами театрального искусства. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) создать условия для развития творческой активности детей, участвующих в театральной деятельности;
- 2) совершенствовать артистические навыки детей в плане переживания и воплощения образа;
- 3) формировать у детей простейшие образно-выразительные умения, обучать элементам художественно-образных выразительных средств: имитированию характерных движений персонажей, интонированию, работе с мимикой и пантомимикой;
- 4) формировать опыт социальных навыков поведения;
- 5) знакомить с различными видами театральных представлений (кукольный, музыкальный, детский, театр зверей и др.);
- 6) развивать интерес к театральной игровой деятельности.

Планируемые результаты театральной деятельности включали *личностные* (понимание театра как ценности культуры; расширение самосознания и мировоззрения личности посредством сохранения культурных традиций; знание различных форм рефлексии и самооценки деятельности), *предметные* (представление о театральной постановке, ее особенностях, о роли авторских ремарок в производстве; умение анализировать пьесы с точки зрения состава действующих лиц, логики драматического действия; умение выявлять в пьесах черты разных литературных жанров); *метапредметные* (умение вести самостоятельный поиск

информации, ее анализ и отбор; способность к преобразованию, сохранению и передаче информации; коммуникативно-целесообразное взаимодействие с окружающими людьми в процессе речевого общения, совместного выполнения какой-либо задачи, обсуждениях).

2. Этап оформления документации.

На этом этапе происходит оформление необходимых разрешений и документов от учебного заведения, главным из которых является сертификат о включении театра во Всероссийский перечень (реестр) школьных театров. Сертификат МАОУ СОШ № 19 выдан в 2022 г.

Сопроводительная нормативная документация разделена на три уровня: федеральный, региональный и школьный.

Федеральный уровень включает следующие нормативные документы:

1) Протокол расширенного совещания по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации от 27.12.2021 № СК-31/06пр;

2) О разработке плана мероприятий по созданию и развитию школьных театров от 08.02.2022 № ДГ-333/06 (приложение к протоколу от 27.12.2021 № СК-31/06пр);

3) План работы (дорожная карта) по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации на 2021–2024 годы. Утвержден 21.01.2022 (приложение к Плану мероприятий от 08.02.2022 № ДГ-333/06).

Региональный уровень включает следующие нормативные документы:

1) Распоряжение ДО администрации Города Томска от 17.05.2023 № 517р. (с приложениями);

2) Распоряжение ДО администрации г. Томска от 06.09.2023 № 885р «О внесении изменений в Распоряжение ДО администрации г. Томска от 17.05.2023 № 517р»;

3) Приложения к Распоряжению ДО администрации г. Томска от 17.05.2023 № 517р: Муниципальный проект «Создание и развитие школьных театров в общеобразовательных организациях города Томска» на 2023–2024 гг.; Дорожная карта по созданию и развитию школьных театров в г. Томске на 2023/24 учебный год.

Школьный уровень включает следующие нормативные документы:

1) Дорожная карта по созданию и развитию школьной театральной студии «Маска» МАОУ СОШ № 19 г. Томска;

2) Положение о школьном театре МАОУ СОШ № 19 г. Томска;

3) Программа дополнительного образования «Закулисье» МАОУ СОШ № 19 г. Томска.

3. Этап проведения набора участников.

На этом этапе создается реклама и проводится информирование учеников о возможности присоединиться к театральной студии.

Руководители театральной студии «Маска» создали рекламный видеоролик, который анонсировал процесс подготовки к предстоящему спектаклю и роли, которые могут «примерить» на себя будущие участники коллектива. Видеоролик

был продемонстрирован учащимся 5–11-х классов на первом занятии «Разговоры о важном».

Для записи в театральную студию было проведено отборочное испытание (прослушивание), включающее несколько заданий.

Первое задание – пантомима продолжительностью не более одной минуты. Каждому участнику было предложено с помощью пластики и жестов объяснить смысл известных пословиц; пословица или поговорка выпадала случайным образом. На подготовку было выделено 5 минут.

Второе задание – инсценировка сказки «Репка». Время на подготовку также ограничивалось и составляло 10 минут. Жюри акцентировало внимание на умениях участников организоваться, коммуницировать и импровизировать. Жюри оценивало коллективную и индивидуальную работу.

После проведения испытаний было отобрано 15 учеников разных возрастов.

4. Организация занятий.

Основными видами деятельности были: разработка программы обучения и плана занятий, составление расписания на учебный год, проведение регулярных репетиций, мастер-классов, тренингов и других образовательных мероприятий.

5. Подготовка спектакля.

На данном этапе происходит выбор литературного произведения или сценария для постановки. Ведется работа над актерским мастерством, режиссурой, декорациями, костюмами и звуковым сопровождением предстоящего спектакля.

Театральная студия «Маска» за 2023/24 учебный год поставила спектакль по рассказу О. Генри «Вождь краснокожих», приуроченный ко дню старшего поколения, театральный этюд «Главный подарок» ко Дню матери, организовала игровую станцию «Дары волхвов» на акции «Дорогою добра», видеопоздравление ко Дню защитника Отечества и участие детей в конкурсе «Живая классика».

6. Проведение выступлений.

Организация премьеры спектакля и его показов перед школьной аудиторией и другими зрителями. Участие в конкурсах, фестивалях и других мероприятиях.

7. Оценка результатов.

Анализ эффективности работы студии, оценка достижений участников. Разработка плана дальнейшего развития и улучшения работы театральной студии.

Важно отметить, что четкая структура организации театральной студии имеет ряд преимуществ: 1) позволяет определить роли и обязанности каждого участника студии, что способствует более эффективному управлению проектами и задачами; 2) помогает участникам студии лучше понимать, с кем они должны общаться по различным вопросам; 3) способствует эффективному распределению задач и ресурсов коллектива, развитию лидерских навыков участников и улучшению результатов творческой деятельности.

Список источников

1. С.С. Кравцов рассказал о создании школьных театров // РИА Новости: [сайт]. 2022. URL: <https://ria.ru/20220604/teatr-1793180516.html> (дата обращения: 16.04.2024).

2. ФГОС среднего (полного) общего образования. М., 2022. URL: <https://www.методкабинет.рф/index.php/fgosob.html> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Рыбина О.В. Школьный театр как педагогическая среда формирования компетенций школьников // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 3 (11). С. 6 –71.
4. В помощь начинающему руководителю театральной студии, педагогу дополнительного образования по театральной деятельности в образовательной организации. URL: <https://clck.ru/3AQBZL> (дата обращения: 19.04.2024).
5. МАОУ СОШ № 19. Томск, 2024. URL: <https://shkola19.tomsk.ru/> (дата обращения: 15.04.2024).

**Совершенствование навыков смыслового чтения в рамках
внеурочного курса по литературе «Мир аллюзий»**

**Improving semantic reading skills within the framework
of the extracurricular literature course “The world of allusions”**

Наталья Александровна Посаженикова

Natalia Alexandrovna Posazhennikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Марина Леонидовна Левченко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

marinalevchenko@tspu.edu.ru

Аннотация. Представлено видение автора о возможности совершенствования навыков смыслового чтения в рамках внеурочного курса по литературе «Мир аллюзий». Обозначена актуальность данной темы с точки зрения ФГОС. Рассмотрены основные формы деятельности, которые способствуют развитию смыслового чтения у школьников: «найди пару», мозговой штурм, «музыкальный поединок», создание стикерпака. Приведены результаты использования методики на практике.

Ключевые слова: смысловое чтение, аллюзия, интертекст

Key words: semantic reading, allusion, intertext

В настоящее время чтение научных и художественных текстов школьниками часто носит поверхностный, ознакомительный характер, понимание и анализ текста отходит на второй план или вовсе исчезает из практики обучающихся. Именно поэтому навык смыслового чтения так важен в современных реалиях. Смысловое чтение – это «восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [1, с. 9]. Смысловое чтение следует рассматривать не как вид чтения, а скорее, как уровень чтения. Навык работы с текстом – важная составляющая в формировании информационной компетентности обучающихся.

К причинам нарушения развития навыков смыслового чтения обратилась О.Ю. Струнина в статье «К вопросу о проблеме развития навыков смыслового чтения у современных школьников». Автор отмечает, что существуют разнообразные проблемы, связанные со смысловым чтением и развитием техники чтения у детей. Некоторые из них связаны с отсутствием мотивации к чтению, неуспеваемостью и другими особенностями, которые могут привести к отсутствию желания ребенка читать и развивать технику чтения. Также есть проблемы, связанные с использованием гаджетов, переходом от реального общения к виртуальному

и недостаточностью коммуникаций, что может привести к плохой концентрации внимания, отвлекаемости и высокому уровню сменяемости действий [2, с. 115].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что развитие навыка смыслового чтения у школьников актуально для современного учителя. Мы считаем, что в рамках внеурочного курса по интертекстуальному анализу «Мир аллюзий» возможно совершенствование этого умения.

Для понимания важности навыка смыслового чтения в современном образовании обратимся к задачам, которые были отражены в новой федеральной рабочей программе по литературе: «...сопоставлять и сравнивать художественные произведения, их фрагменты, образы и проблемы как между собой, так и с произведениями других искусств...» [3, с. 7]. Действительно, только при вдумчивом чтении художественного текста возможно сопоставить литературные произведения. В процессе интертекстуального анализа ученикам предстоит находить взаимосвязь между художественными произведениями разных авторов и между текстами одного автора. Эта практика будет способствовать приобретению навыка смыслового чтения.

Противоположностью смыслового чтения является поверхностное изучение текстов, что часто происходит на уроках литературы, когда фокус учеников смещается с идейного уровня на сюжет художественного произведения. Обучение интертекстуальному анализу, на наш взгляд, способно решить проблемы поверхностного чтения художественного произведения и подмены понятий, потому что для поиска аллюзий, определения их функций и значения ученикам необходимо детально и внимательно изучить текст. При постановке учебной задачи (в нашем случае – поиск аллюзий) обучающиеся станут более осмысленно знакомиться с текстом. Очевидно, что непонимание сложной, поликодовой структуры текста, его связей с историческим, культурным процессом влияет на процесс осмысления/понимания прочитанного и мотивацию ребенка продолжить читать. В процессе интертекстуального анализа ученик выходит на идейный уровень произведения, что невозможно без навыка смыслового чтения.

В рамках обучения методике и практике интертекстуального анализа наряду с другими компетенциями развивается читательская грамотность, которая включает понимание прочитанного, рефлекссию (раздумья о содержании или структуре текста, перенос их на себя, в сферу личного сознания) и использование прочитанной информации. Вышеперечисленные действия являются составляющими смыслового чтения.

Разработанная нами программа курса внеурочной деятельности «Мир аллюзий» (далее – программа) для обучающихся 8-х классов составлена на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО). Программа содержит формы, отличные от форм, используемых на урочных занятиях, что является одной из методических рекомендаций по организации внеурочной деятельности. Именно поэтому нами выбраны формы деятельности, в которых ребёнок занимает активную позицию: мозговой штурм, интерактивная лекция, исследование, музыкальный по-

единок, оформление инфографики (схема, лонгрид, статья в социальной сети), создание типологий и алгоритмов на основе примеров, создание стикерпака. Выбранные формы реализуют системно-деятельностный подход – методическую основу ФГОС. Таким образом у учащихся формируются навыки самостоятельной работы, появляется мотивация к познавательной деятельности.

Программа внеурочной деятельности «Мир аллюзий» соответствует принципам, которые указаны в методических рекомендациях по организации внеурочной деятельности: интерес, сотрудничество, доверие, неназидательность.

Целью программы «Мир аллюзий» является формирование знаний об интертекстуальности, навыков интертекстуального анализа, развитие навыков смыслового чтения, развитие коммуникативных навыков. Программа рассчитана на 8 часов. Ее реализация предполагается в четвертой учебной четверти по нескольким причинам:

1. Усталость детей от учебного процесса, активные формы деятельности будут помогать усваивать новые компетенции.

2. Возможность построить траекторию деятельности учеников в рамках летнего чтения.

Для развития и совершенствования навыков смыслового чтения нами были использованы следующие формы работы с текстом. На вводном занятии курса «Знакомство с теорией интертекстуальности» была использована форма работы, предполагающая:

- 1) вдумчивое чтение предложенных отрывков художественных произведений, содержащих интертекстуальные элементы;

- 2) установление соответствия текст – претекст;

- 3) подбор аргументов, явных и косвенных признаков, подтверждающих общность текстов.

Проведение занятия предполагалось в библиотеке, однако в ходе апробации в 8-м классе Белоярской средней образовательной школы № 1 Верхнекетского района Томской области (02.04.2024) реализовать это не удалось по причине высокой загруженности школьной библиотеки. Среди материала для работы ученикам были предложены художественные тексты, тексты песен современных исполнителей, обложки книг, а также интернет-мемы. Необычный, но актуальный и современный формат мемов служит в данном случае для цели привлечения внимания, а также для того, чтобы продемонстрировать общность механизма обращения к фоновым знаниям адресата. Данная поисковая форма работы с текстом развивает внимательность и умение проводить сравнительный анализ. В процессе работы над отрывками учащиеся еще не знали, по какому принципу они должны быть соединены, критерии соответствия ученики должны были сформулировать сами. Но при имеющейся учебной задаче их деятельность была целенаправленной, что способствовало самостоятельному осмыслению прочитанного. По итогам апробации данной формы нами были получены следующие результаты: пары текстов были найдены, а критерий соответствия был определен учениками как «отсылка к тексту художественной литературы и биографиям авторов». В процессе работы к каждому тексту обращались по несколько раз, ученики старались

понять и проанализировать прочитанное. Именно поэтому мы считаем, что данная форма работы способствует развитию смыслового чтения.

Помимо этого, на вводном занятии также был использован формат мозгового штурма. Эффективность этого приема отмечена многими учеными методистами, в том числе и Н.Н. Сметанниковой [4, с. 55]. Каждый обучающийся в ходе мозгового штурма высказывал предположение, которое сразу же проверялось другими в тексте. Для опровержения или подтверждения гипотезы требовалось внимательно прочитать отрывок, используя навык критического мышления. В процессе поиска пар, ученики не делились на группы, а обсуждали коллективно каждый из текстов. Процесс состоял из нескольких циклов:

- 1) ученик читает текст и выдвигает гипотезу;
- 2) часть учеников, прочитав текст, выдвигает аргументы, которые подтверждают данное предположение;
- 3) другая часть учеников, напротив, доказывает ложность утверждения.

Цикл повторялся до тех пор, пока ученики не приходили к единому мнению. Таким образом, текст был прочитан множество раз, а при каждом прочтении ученики искали в нем подтверждение своей точки зрения, иными словами, преследовали определенную цель.

Экспериментальным форматом стал музыкальный поединок, который был реализован на занятии «Интертекст в музыке». Формат предполагал прослушивание музыкальной композиции и определение в ней аллюзии. Слуховое восприятие текста, а в особенности песен, создает эмоциональную связь ученика с текстом и улучшает концентрацию. Через эмоциональное воздействие музыки и последующей рефлексии об услышанном реализуется переработка информации в субъективно окрашенные личностно-смысловые установки. Таким образом, текст становится личностно значимым для ученика, что также способствует становлению навыка смыслового чтения. Музыка – неотъемлемая часть жизни каждого школьника, поэтому связать литературу с чем-то близким для ученика – это значит заинтересовать его в чтении.

В рамках работы по совершенствованию навыка смыслового чтения мы также предполагаем использовать форму написания критического эссе, где особое внимание уделяется подбору эпиграфа / цитаты / интертекстуального включения в эссе обучающегося. Уместность, корректность употребления «чужого слова» способны продемонстрировать понимание ребенком темы, идеи, проблематики своего и чужого текста. Эта форма работы не была апробирована ввиду недостаточного количества часов.

Выбранный нами экспериментальный формат работы – создание стикерпака. Суть этой деятельности заключается в том, чтобы на основе знания литературных произведений и понимания характера героев художественных произведений создать стикеры для мессенджера. Как и музыка, стикеры являются частью социальной жизни каждого школьника. Использование литературных стикеров в повседневной жизни может привлечь школьников к чтению. На практике наша гипотеза подтвердилась. Учениками были выбраны несколько произведений: «Ревизор» Н.В. Гоголя, «Муму» И.С. Тургенева, «Собачье сердце» М.А. Булгако-

ва. Тексты отбирались учениками по принципу личных предпочтений и знания произведений. Некоторым обучающимся было сложно создать стикер на основе литературного произведения, поэтому они выбирали произведения массовой культуры: кинофильмы, песни современных исполнителей. В каждом из созданных стикеров содержалась аллюзия, намек на прецедентный текст или объект культуры. Заинтересованность учеников в теме подтвердилась тем, что многие и после урока продолжили создавать литературные стикеры (иллюстрации). А желание понимать смысл стикеров, которые учащиеся отправляли друг другу, повлекло за собой интерес и к самому произведению. Кроме этого, многие стикеры основаны на иронии, юморе, поэтому часто для его создания недостаточно знания сюжета, требуется и обращение к идейному уровню художественного произведения. Данный формат способствует не только развитию смыслового чтения, но и расширению кругозора учащихся.

Мы считаем, что работа с интертекстом помогает в развитии навыка смыслового чтения, так как в процессе работы над текстом необходимо обращение ко всем уровням литературного произведения, а многие форматы работы предполагают постановку задачи, которая определяет вектор чтения, иными словами, чтение становится осмысленным и целенаправленным.

Список источников

1. Леонтьев А.А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10.
2. Струнина О.Ю. К вопросу о проблеме развития навыков смыслового чтения у современных школьников // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4(101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-probleme-razvitiya-navykov-smyslovogo-chteniya-u-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 21.04.2024).
3. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 / Минобрнауки РФ. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 01.04.2023).
4. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategialnyy-podhod-k-obucheniyu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu> (дата обращения: 01.05.2024).

**Роль и функции художественной детали
в малой парижской прозе Ирины Одоевцевой**

The role and functions of literary detail in Irina Odoevtseva's little parisian prose

Дарья Андреевна Прямова

Darya Andreevna Pryamkova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Марина Леонидовна Левченко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

marinalevchenko@tspu.edu.ru

Аннотация. Проанализированы виды художественной детали в малой парижской прозе Ирины Одоевцевой. Представлена классификация деталей, использованных автором в рассказе «Сердце Марии». Исследованы сюжетобразующая роль и другие функции художественной детали.

Ключевые слова: художественная деталь, классификация художественной детали, роль и функция художественной детали, портретная деталь, словесная деталь, предметная деталь, психологическая деталь, пейзажная деталь, бытовая деталь, деталь как форма художественного обобщения

Key words: literary detail, classification of literary detail, role and function of literary detail, portrait detail, verbal detail, subject detail, psychological detail, landscape detail, household detail, detail as a form of artistic generalization

Настоящее исследование посвящено рассмотрению художественной детали в малой парижской прозе И. В. Одоевцевой.

Актуальность изучения художественной детали в литературоведении неуклонно растет. Одним из первых наиболее подробно деталь рассмотрел Е.С. Добин в работах «Герой. Сюжет. Деталь» [1, с. 375] и «Сюжет и действительность. Искусство детали» [2, с. 300]. О детали писали и многие другие отечественные литературоведы. В частности, В.Е. Хализев [3, с. 283], А.Б. Есин [4, с. 49] В.И. Тюпа [5, с. 80], М.Н. Эпштейн [6, с. 154], Л.В. Чернец [7, с. 42] и др.

Важнейшим звеном изображения персонажа являются детали, характеризующие его личность, настроение и привычки. Это означает, что художественная деталь является не только средством выразительности, наглядности и эмоциональности в литературных произведениях, но и содержит определенную семантику, заложенную автором, и, следовательно, отражает картину мира писателя. Можно отметить возрастающий интерес исследователей к изучению идиостиля писателей – представителей различных литературных направлений. Например, А. Бедова исследует роль художественной детали в детективных романах Б. Аку-

нина¹ [8]. Данная работа ставит перед собой задачу не только установить своеобразие художественной детали в малой парижской прозе И.В. Одоевцевой, но и раскрыть особенности картины мира писателя, решить проблему выявления оригинальности авторской эстетики.

В литературоведении существует множество трактовок термина «художественная деталь». Например, Е.С. Добин художественную деталь определил как «особо значимый, выделенный элемент художественного образа, выразительная подробность в произведении, несущая значительную смысловую и идейно-эмоциональную нагрузку. Деталь способна с помощью небольшого текстового объема передать максимальное количество информации, с помощью детали одним или несколькими словами можно получить самое яркое представление о персонаже, интерьере, обстановке» [2, с. 388].

Нам близка трактовка термина исследователей Н.Л. Вершинина, Е.В. Волковой и других, согласно точке зрения которых художественная деталь – «одно из средств создания образа, которое помогает представить воплощенный характер, картину, предмет, действие, переживание в их своеобразии и неповторимости. Деталь фиксирует внимание читателя на том, что писателю кажется наиболее важным, характерным в природе, в человеке или в окружающем его предметном мире. Другими словами, смысл и сила детали в том, что бесконечно малое раскрывает целое» [9, с. 265].

В Петербурге Ирина Одоевцева (настоящее имя Ираида Густавовна Гейнике) посещала Институт живого слова и стала членом поэтического кружка Н. Гумилёва, который был одним из создателей и ведущих представителей литературного течения – акмеизма, требовавшего внимания к вещному предметному миру и ценившего отточенность деталей, что и отразилось в творчестве И. Одоевцевой, причем это внимание к вещным деталям сохранится и в зрелом творчестве. После переезда за границу И. Одоевцева почти перестала писать стихотворения, осознав, что век поэзии «окончательно завершился» [10, с. 12], а благотворным направлением русской литературы в эмиграции стали именно прозаические произведения. Писать рассказы И. Одоевцева начала в середине 1920-х: «Сердце Марии», «Эпилог», «Дом на песке» (1926) и другие позже вошли в сборник «Зеркало» (2011), увидевший свет только после смерти писательницы.

На наш взгляд, важным средством авторской характеристики пространства и способом раскрытия художественных образов в малой прозе писательницы является «самая малая единица предметного мира произведения» [7, с. 375] – художественная деталь. И. Одоевцева активно использует художественную деталь не только при написании рассказов, но и знаменитых мемуаров («На берегах Невы», 1963) где, например, «при создании собственного образа на первый план мемуаристка выводит художественную деталь – большой черный бант, безусловно, подчеркивающий детскую наивность и непосредственность» [11, с. 52].

Рассмотрим более подробно художественные детали в рассказе «Сердце Марии» (1926). Чаще всего И. Одоевцева использует портретные детали, которые выполняют изобразительную функцию – дают определенное впечатление о герое,

¹ Внесен Росинформмониторингом в перечень террористов и экстремистов.

его внутреннем мире, характере и психологическом состоянии. Подробный портрет героя в малой прозе Ирины Одоевцевой почти не встречается, описательность заменяют яркие портретные детали, которые помогают читателю составить впечатление о герое. В рассказе «Сердце Марии» при создании образа главной героини Марии используется такая деталь: «детские глаза» [11, с. 29], за которыми кроется не только ангельская чистота и поэтичность образа, но и наивность, глупость героини. О Марии еще известно, что свои «темные стриженные волосы» [11, с. 31] она завивает бараном, потому что так «модно <...> все так завиваются» [11, с. 31]. Можно заметить некое пренебрежение, иронию авторского отношения к героине в контексте данных деталей: Мария не ценит индивидуальность, предпочитая ей стадность – соответствие массе. Хосе Ортега-и-Гассет дает такое определение феномену масс: «Масса – всякий и каждый, кто ни в добре, ни в зле не мерит себя особой мерой, а ощущает таким же, как и все, и не только не удручен, но доволен собственной неотличимостью» [12, с. 19]. Одоевцевская Мария воплощает собой посредственность, у которой нет стремления мыслить и созидать.

И. Одоевцева не дает подробного описания внешности Ремнева: акцент поставлен на внутренний мир Поля. Примечательно, что Ирина Одоевцева подробно описывает мечту героя о «Прекрасной даме» [11, с. 32]: «...высокая тонкая женщина легко подойдет к его креслу, шурша черным шелковым платьем, и, наклонившись над ним, прочтет стихи. Она улыбнется. Она поймет, что это о ней. Она все поймет» [11, с. 30]. Этот образ является для Ремнева идеалом, воплощением женственности и нежности, для которой чужды материальные ценности. Мечта о Прекрасной даме является важной деталью образа персонажа, характеризует его как идеалиста, романтика, возможно, поклонника символистской поэзии А. Блока, философской идеи софиологии, ему близок интуитивный путь познания реальности. В то время как Мария мечтает о заветном «визоновом манти» [11, с. 29], Ремнев грезит о невоплотимом в жизнь идеале. Такими деталями автор подчеркивает контраст интересов и ценностей влюбленных.

В рассказе И. Одоевцева часто использует бытовые/предметные детали, которые несут многочисленную функциональную значимость и важны для понимания интересов и привычек героев, вещи характеризуют человека, которому принадлежат, дом и интерьер могут раскрыть внутренний мир персонажа, некоторые вещи даже могут быть отражением целой эпохи или национальной среды, к которым принадлежит герой. Чтобы точно указать род деятельности и круг интересов Ремнева, его дом описан так: «Ремнев жил в Латинском квартале. Внизу была типография, и в его комнату доносился <...> шум ротационных машин» [11, с. 30], Латинский квартал традиционно считается кварталом студентов в Париже, «комната его полна книг» [11, с. 30], а с собой он всегда носит книгу с любовными стихами собственного сочинения. Несомненно, такие детали говорят о том, что Ремнев ценил культуру и искусство, образование. Об отношении Марии к образованию автор не упоминает, а вот любовные стихи героиню возмущали: «...стихи ей не понравились. Какие неприличные» [11, с. 31]. Конфликт между влюбленными в произведении воспроизводит противоречие духа и материи,

бытия и быта, раскрывается через художественные детали. Примечательной предметной деталью в рассказе является маска Пушкина [11, с. 31], принадлежащая Волкову, другу главного героя, который в процессе беседы о расставании Марии и Поля сказал, что «любить можно только глупых женщин. Умные всегда несносны» [11, с. 32], интересно, что сам Пушкин тяготился отношениями с «остроумными» женщинами, считая, что «разве у хороших женщин должен быть характер?» [13].

В рассказе примечательно использование пейзажной детали: она полифункциональна и помогает читателю определить, где происходит то или иное событие, создает психологический фон повествования, передавая эмоции и настроения персонажей, отражает чувства героя к чему-либо. И. Одоевцева использует такой вид детали, чтобы подчеркнуть степень неосвязаемости мечты Поля о Прекрасной даме, которую он так давно ждет, он почти уверен, что она стоит рядом с ним: «...так в тот день розовело легкое небо, так блестели деревья на солнце» [11, с. 30]. Интересно, что действие в произведении происходит в Париже и Версале, но описания пейзажа мы почти не находим. Пейзажные детали Одоевцева почти не использует, и здесь видится минус-прием, призванный подчеркнуть, что изображение природы не служит средством непосредственного воплощения переживаний героев. Природа у И. Одоевцевой в данном произведении лишена лиричности и экспрессивности, подчеркивая специфику конфликта, который разворачивается преимущественно в сознании главного героя Ремнева, тогда как недалекая Мария даже не подозревает о фатальности противоречий.

Редко в рассказе встречается и словесная деталь, она помогает читателю узнавать героя по одной только фразе или манере общения. Ярким примером такой детали является речь Марии – она чувственная, трогательная, выразительная и наполненная междометиями: «Ах, Поль», «Ах, мое сердце!» [11, с. 29], «Ах, пожалуйста» [11, с. 30].

С поразительной точностью И. Одоевцева использует деталь психологическую, которая выполняет характерологическую и психологическую функции: дополняет образ персонажа, подчеркивая существенные черты в характере, поведении героев. Психологически точно описывается отношение Ремнева к своей спутнице в начале повествования: «...ему казалось, что ее глупая болтовня оскорбляет здесь все. Он стыдился ее» [11, с. 29], «“Какая хорошенькая”, – подумал он и сейчас же поморщился» [11, с. 31], «Ремнев скомкал письмо» [11, с. 31]. Такими деталями автор показывает раздражение героя от доставшейся ему приземленной Марии, для которой счастье накормить своего мужчину «вкусным кроликом» [11, с. 30], а несчастье – никогда не иметь «манто» [11, с. 29].

Стоит заметить, что рассказ Ирины Одоевцевой повествует о любви все же взаимной. Яркой деталью-символом в данном рассказе становится голубь, ставший для Марии и Ремнева символом сердца героини. В культуре голубь является символом мира, а также часто выступает в роли вестника [14, с. 37]. Именно поэтому использование данной художественной детали встречается на пути воссоединения героев: в ночь после ссоры Марии и Поля голубь прилетает к герою, и тот понимает, что это – «сердце Марии» [11, с. 32], он думает, что она умерла,

и с этого момента начинает осознавать ценность их взаимоотношений. «Мария, чье сердце голубь» [11, с. 34] для героя значит то же самое, что «я счастлив» [11, с. 34].

Необходимо отметить роль художественной детали, которая имеет сюжетообразующую функцию в рассказе: все детали призваны подчеркнуть непохожесть героев, контраст их идеалов и ценностей. В этом видится традиция Тэффи, у которой комизм характеров в основе сюжета определяет художественный стиль писательницы, который отмечает особенности психологии обывателя. Подобное трагикомическое изображение жизни русских эмигрантов встречаем и в парижских рассказах И. Одоевцевой.

Таким образом, анализируя особенности и функции художественной детали в малой парижской прозе И.В. Одоевцевой в сборнике «Зеркало», мы установили, что разные виды художественной детали могут выполнять одну общую функцию. Так, внутренний мир персонажа, его психологическое состояние могут отражаться и через психологические, и через предметные детали. Важнейшей функцией художественной детали в малой парижской прозе И. Одоевцевой является характерологическая, помогающая раскрыть образ героя. Художественная деталь в рассказе играет сюжетообразующую роль, где все детали подчеркивают контрастность образов главных героев.

Список источников

1. Добин Е.С. Герой. Сюжет. Деталь. М., 1962. 408 с.
2. Добин Е.С. Сюжет и действительность. Искусство детали. Л., 1981. 431 с.
3. Хализев В.Е. Теория литературы. М., 1999. 437 с.
4. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М., 2000. 248 с.
URL: <https://studfile.net/preview/3911534/>.
5. Тюпа В.И. Аналитика художественного. М., 2001. 226 с.
6. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: система пейзажных образов в русской поэзии. М., 1990. 301 с.
7. Чернец Л.В., Хализев В.Е., Бройтман С.Н. и др. Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины. М., 1999. 560 с.
8. Бедова А.А. Роль художественной детали в романах «Фандоринского цикла» Б. Акунина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. № 2. С. 345 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-hudozhestvennoy-detali-v-romanah-fandorinskogo-tsikla-b-akunina/viewer>
9. Вершинина Н.Л., Волкова Е.В., Илюшин А.А. и др. Введение в литературоведение. М., 2005. 416 с.
10. Жулькова К.А. Специфика функционирования художественной детали в мемуарах Ирины Одоевцевой «На берегах Невы» // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7: Литературоведение. 2022. № 1. С. 49–61.
11. Одоевцева И.В. Зеркало: Избранная проза. М., 2011. 656 с.
12. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М., 2002. 509 с.
13. Ковынева М. Боюсь порядочных женщин и возвышенных чувств: Пушкин о любви.
URL: <https://www.culture.ru/materials/257943/boyus-poryadochnykh-zhenshin-i-vozvyshennykh-chuvstv-pushkin-o-lyubvi>
14. Тресиддер Д. Словарь символов. М., 1999. URL: https://vk.com/doc3125830_335528865?hash=QzjdElcALrzixsDRcPf1ledZyrUkY8kvPOzllc2NNZH&dl=ZqTZ2hlwCHgsC9jllBbT8bjNDdBcCQzjAOAZd3YMQcw

**Изучение художественной литературы эпохи модернизма
(на материале произведений Е.И. Замятина)**

The study of Modernist fiction (based on the works of E.I. Zamyatin)

Ольга Константиновна Скидан

Ol'ga Konstantinovna Skidan

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy, Kemerovo State University,

Novokuznetsk, Russia

Научный руководитель: Максим Владимирович Бондарев

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

zoofox@mail.ru

Аннотация. Литература эпохи модернизма насыщена сложными образами, экспериментами с языком и стилем. Представлен разбор произведений писателя-модерниста Е.И. Замятина и анализ некоторых приемов романа-антиутопии «Мы» для понимания художественного мира читателями, в первую очередь, старшими школьниками.

Ключевые слова: модернизм, новояз, неореализм, реализм, символизм, орнаментальный сказ, импрессионизм, экспрессионизм

Key words: modernism, novoyaz, neorealism, realism, symbolism, ornamental'ny skaz, impressionism, expressionism

Русская литература XX столетия предстает в новой, непривычной читателям форме. Традиционное для XIX в. повествование не могло вместить и в полной мере отразить содержание новой эпохи, поэтому менялась форма произведений. Вследствие литературных поисков формировались приемы футуристов, заумь, вымышленный «новояз». Е.И. Замятин также экспериментировал с формой и создал свой «новояз» – математический. Подобные эксперименты, проводимые в первую очередь писателями-модернистами, сталкивались с непониманием современников. В настоящее время эти произведения сталкиваются с похожей проблемой, но уже у современных школьников. Язык модернистов сложен, образы часто отпугивают своей непонятностью. Важно осмыслить произведения авторов-модернистов и донести их до учащихся, разобрать на составляющие форму, не меняя содержания, а также показать их взаимосвязь, чтобы тексты были понятны читателям, а не отпугивали их. Обратимся к писателю-модернисту Е.И. Замятину, чтобы на примере его текстов выявить особенности формы и содержания направлений литературы нового времени.

«“Еретик” в жизни и в литературе. Евгений Иванович Замятин был “еретиком” и вечным революционером и в жизни, и в литературе» [1, с. 74]. Е.И. Замятин прошел непростой путь, автор первой антиутопии всегда говорил не то, что

нужно, а то, что считал правдой, вследствие у него складывались напряженные отношения с руководством страны. Писатель даже просил выпустить его за границу. Несмотря на все сложности, Е.И. Замятин продолжал писать. Интерес к литературе он проявил довольно рано, однако из упрямства выбрал «математическую» специальность – морского инженера. Язык чисел, точность, измерения станут новой азбукой замятинских произведений, в первую очередь романа-антиутопии «Мы». Жизнь и профессия позволили будущему автору много путешествовать, можно сказать, предоставили материал для творчества. В 1916 г. Е.И. Замятин командирован в Англию – это стало началом нового периода в творчестве писателя. Под впечатлением от поездки Е.И. Замятин создает английские повести, одна из которых – «Островитяне» (1917) – в дальнейшем станет прообразом романа «Мы».

Писатель уже пробует экспериментировать с языком и формой своих произведений. Ранние работы «Уездное» (1912), «На куличках» (1913) представляют собой так называемый орнаментальный сказ, в котором «сохраняются устное начало, следы разговорности, однако все они не отсылают к какому-то определенному образу рассказчика. Личной повествовательной инстанции не возникает, вместо нее существует гамма разнородных голосов, не совмещающихся в единство личности и психологии. В орнаментальном сказе нет единой идеологической и языковой точки зрения конкретного говорящего, зато есть поэтическая самоцельность с установкой на слово и речь как таковые» [2, с. 195]. В повести «Уездное» можно увидеть сложность повествования с первых строк: «Отец бесперечь пилит: “Учись да учись, а то будешь, как я, сапоги тачать”. А как тут учиться, когда в журнале записан первым, и, стало быть, как только урок, сейчас же и тянут: – Барыба Анфим» [3, с. 1]. Так начинается «Уездное», фрагментарно, без традиционного постепенного погружения в произведение, «с размаху» погружая читателя в художественный мир и сбивая его с толку. Мы видим черту сказа – речь героев и самого рассказчика имитирует просторечный говор. Примечательно, что и синтаксис нарушен: нет запятых перед союзом «а» в конструкции с противопоставлением, создается впечатление, что текст записывался в соответствии с паузами, которые делал сам герой, а не с нормами пунктуации. Это усиливает сказовость произведения.

В экспериментах Е.И. Замятин идет еще дальше: он создает новый «математический» язык, которым пишет роман-антиутопию «Мы» (дата написания 1920 г.; произведение публикуют первый раз в 1924 г. на английском языке, после в 1926 г. – на чешском языке, в 1929 г. – на французском, в России роман был издан лишь в 1988 г.). Потребность в экспериментах и обновлении формы не возникла из ниоткуда. Помимо прочих причин на миропонимание Е.И. Замятина повлиял один момент, который в начале XX в. перевернул жизнь целой страны – революция. Ее Е.И. Замятин приветствовал бурно, радостно, с большим оживлением и надеждами, но это обернулось ужасом: изменения, происходившие в стране, писатель почувствовал остро, восторг сменился абсурдом и несправедливостью происходящего, и Е.И. Замятин с критикой отнесся к пореформенной действительности [1]. Тоталитаризм подавлял волю людей, проникал во все сфе-

ры их жизни. Человек становился материалом для строительства «Великого будущего». Реальность предоставила Е.И. Замятину средства для создания антиутопии «Мы». Ее пафосом стало столкновение единого «Мы» с любовью и душой. Для реализации новых «законов» стиля и языка, которые выработал Е.И. Замятин, поэтики реализма было недостаточно. Это направление к концу XIX столетия достигло своего предела и уже не способно было стать «сосудом» новых идей.

К такому заключению приходит не только писатель, по мнению многих авторов-современников, реализм исчерпал себя и должен был уступить место новой форме. Появляется неореализм (или близкий, но не тождественный термин «синтетизм»). В своих сочинениях Е.И. Замятин отмечал: «У писателей-реалистов в руках зеркало, а у символистов – рентгеновский аппарат. Поэтому по большей части произведения последних лишены юмора, оптимизма. Символисты будто видят суть жизни, ее величие и ее падение, то есть жизнь и смерть одновременно. Нельзя быть веселым и сохранять оптимизм, если все время видишь жизнь в смерти, а смерть в жизни» [4, с. 23]. Неореализм – это синтез реализма и символизма.

«Е.И. Замятин выделяет следующие главные черты новой литературы (неореализма, или синтетизма):

1. Кажущаяся неправдоподобность действующих лиц и событий, раскрывающая подлинную реальность;
2. Передача образов и настроений одним каким-нибудь особенно характерным впечатлением, то есть пользование приемом импрессионизма;
3. Скульптурная определенность и резкая, часто преувеличенная яркость красок, экспрессионистичность;
4. Быт деревни, глуши, широкие отвлеченные обобщения, – путем изображения бытовых мелочей;
5. Сжатость языка, лаконизм;
6. Показывание, а не рассказывание, повышенная роль, динамизм сюжета;
7. Пользование народными, местными говорами, использование сказа» [1, с. 82].

Этим чертам Е.И. Замятин следует не только в своей антиутопии, но и в ранних произведениях. Особенно часто используются приемы импрессионизма. Автор создает образы героев, опираясь на одну экспрессивную деталь в их внешности; впечатления, которые герои производят, и становятся их воплощением в тексте: «Нежные, как у жеребенка, губы раздвинули занавесь на губах миссис Лори. <...> Тупые чугунные ступни с грохотом вытопывали <...> Чугунные ступни, ухая, уходили к югу <...> Цилиндры и шляпы все прибывали» [3, с. 157–158]. Реальность, подобная одному единому механизму, была показана и в повести «Островитяне» (1917): «Жизнь должна стать стройной машиной и с механической неизбежностью вести нас к желанной цели. С механической – понимаете?» [3, с. 176].

Но самое яркое воплощение неореализма – роман-антиутопия «Мы» (1920). Сам автор называет роман протестом против тупика, в который упирается европейско-американская цивилизация, стирающая, механизмирующая, «омашинивающая» человека [5]. Язык романа сложен на первый взгляд: предложения кажутся «рваными», неполными, часто приходится их перечитывать, но именно

этого добивался автор. Непонятный язык или новояз Е.И. Замятин использует, чтобы показать несуразность и абсурд реального мира, это попытка создать кривое отражение жизни, и новая форма, созданная автором, как нельзя лучше подошла для этого. В языке произведений Е.И. Замятина четко прослеживается математизм – «попытка использовать формальную структуру и строгий метод математики в качестве модели для философствования, или же это взгляд на то, что реальность в основе своей математична» [6, с. 13]. Герой антиутопии думает, пишет и практически чувствует фигурами, формулами, числами: «Дорогие мои: мне жаль вас – вы не способны философски-математически мыслить. <...> для моего математически мыслящего ума ясно: нуль – совсем другой, новый. Мы пошли от нуля вправо – мы вернулись к нулю слева, и потому: вместо плюса нуль – у нас минус нуль. Понимаете?» [3, с. 203]. При этом язык не лишен поэтической стороны: «Этот Нуль мне видится каким-то молчаливым, громадным, узким, острым, как нож, утесом. В свирепой, косматой темноте, затаив дыхание, мы отчалили от черной ночной стороны Нулевого Утеса <...> озаренный полярным сиянием Единого Государства, голубая глыба, искры радуги, солнца – сотни солнц, миллиарды радуг» [3, с. 203].

Эстетический принцип импрессионизма отражается у Е.И. Замятина через поэтику фрагментарности: это обрывочность повествования, пунктирное изложение мыслей, событий (как будто штриховкой, мазками), динамизм романа: то герой в своей комнате, то вдруг в аэро, то в Древнем Доме. Все происходящее становится стихийным. Во многом динамизм достигается за счет частого использования знака «тире». Фрагментарность повествования неслучайна, помимо создания резкой смены событий, динамики, она позволяет читателю стать соавтором и самому изобразить, закончить представляемую картину: «Тень – за мною... Я умер – из шкафа... Потому что этот ваш... говорит ножницами: у меня душа... Неизлечимая...» [3, с. 225]. Кроме того, сами заглавия даны как «яркое впечатление за день». Вспомним, что роман написан как дневник героя Д-503, что добавляет достоверности происходящего, документализма, а также показывает доверие к читателю. И каждая новая запись названа ярким, экспрессивным впечатлением: «Конспект: последнее число. Ошибка Галилея. Не лучше ли?» «Мы» как неореалистический роман не лишен ярких эмоций, вот только показаны они в иной форме нежели простое описание чувств. Импрессионизм романа реализуется через следующие приемы: обрывочное повествование, динамизм: «Тишина, пульс... и так: я – кристалл, и я растворяюсь в ней, в I» [3, с. 228]; синестезию: «упругий, металлический – и другой, почти негнувшийся – как деревянная линейка – голос Ю» [3, с. 231].

Язык романа сложен за счет своего математизма. Это тоже не случайно. Так, математизм языка показывает абсурдность реальности антиутопии, доведенной до апогея. Герои живут в математически точном мире, где «улицы прямые, чтобы легко просматривать», дома – «прямоугольные коробки», даже имена героев, а точнее нумера – Д-503, I-330, О-90 – это своеобразное обезличивание личности: нет человека, есть номер. Это мир математики, мир машин, а в таком мире нет места душе, поэтому она воспринимается как болезнь: «Я – как машина,

пущенная на слишком большое число оборотов; подшипники накалились, еще минута – закапает расплавленный металл, и все – в ничто. Скорее – холодной воды, логики» [3, с. 217]. И внешне персонажи в меньшей степени похожи на людей и в большей – на геометрические фигуры: «Направо от меня – она, тонкая, резкая, упрямо-гибкая, как хлыст, I-330 (вижу теперь ее номер); налево – О, совсем другая, вся из окружностей, с детской складочкой на руке; и с краю нашей четверки – неизвестный мне мужской номер – какой-то дважды изогнутый вроде буквы S. Мы все были разные...» [3, с. 194]. Более того даже любовь и смерть герой представляет формулой: «Отсюда, если через “Л” обозначим любовь, а через “С” смерть, то $L=f(C)$, то есть любовь и смерть...» [3, с. 211].

Таким образом, литература модернизма представляет новое, неоднозначное явление в русской литературе. Эксперименты и поиск новой формы были необходимы – их требовала сама действительность. произведения Е.И. Замятина сложны в своей форме, но точны в содержании. А его «Мы» стал не только первым антиутопическим романом, но и пророчеством, предупреждением. При изучении творчества Е.И. Замятина в старших классах особенно важно объяснять новаторство стиля и языка учащимся, чтобы читатели понимали произведение, проникались им, а не воспринимали новояз как «набор букв». Эксперименты модернистов с языком и стилем показали миру, что литература как сама жизнь требует изменений как, впрочем, и любое искусство.

Список источников

1. Крючков В.П. «Еретики» в литературе – Л. Андреев, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков: учеб. пособие. Саратов, 2003. 285 с.
2. Шмид В. Нарратология. М., 2003. 312 с.
3. Замятин Е.И. Избранные произведения в 2 т. Т. 1. М., 1990. 526 с.
4. Замятин Е.И. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. Трудное мастерство. М., 2011. 559 с.
5. Замятин Е.И. Сочинения. О литературе, революции, энтропии и прочем. М., 1988. 3 с.
6. Гартман Н. Систематическая философия. М., 2003. 368 с.

**Графическое своеобразие книги
«Сказка про собаку, которая умела летать» Мариам Петросян**

**Graphic originality of the book
“The tale of the dog who could fly” by Mariam Petrosyan**

Екатерина Юрьевна Смирнова

Ekaterina Yurievna Smirnova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Олеговна Чернявская

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

chernyavskaya@tspu.edu.ru

Аннотация. Анализируется взаимосвязь иллюстраций и текста в «Сказке про собаку, которая умела летать» Мариам Петросян. Рассматриваются основные технические составляющие книги: оформление, размещение иллюстраций, их влияние на ритм повествования; композиционные и графические приемы выделения основных текстовых смыслов в иллюстрациях, а также эстетика постмодерна в произведении.

Ключевые слова: детская литература, Мариам Петросян, иллюстрации, графическое своеобразие, композиция

Key words: children's literature, Mariam Petrosyan, illustrations, graphic originality, composition

Важным элементом детской книги являются иллюстрации. Картинки, сопровождающие текст, влияют на формирование представления о художественном мире произведения, помогают лучше понять его, а также способствуют раскрытию идейно-художественного своеобразия книги. Многие исследователи отмечают особую связь между писателем и иллюстратором. Однако если автор создает свой текст на основе иллюстраций, то они становятся особым феноменом, играющим первостепенную роль в понимании произведения, что характерно для «Сказки про собаку, которая умела летать» Мариам Петросян. В Сказке М. Петросян иллюстрации заостряют внимание читателя на деталях, которые не были указаны в тексте, но оказались важны для самого автора, так как не только создавался текст на основе иллюстраций, но и осуществлялся тщательный подбор, и, как мы предполагаем, дорисовка некоторых изображений под уже написанное произведение.

Начать анализ графического своеобразия «Сказки...» стоит с общих характеристик книги. Для оформления был использован кремовый теплый цвет бумаги, производящий приятное впечатление и напоминающий старые пожелтевшие страницы. По мнению В.А. Фаворского, теплота тона является важной состав-

ляющей при оформлении детской книги, так как именно она делает поверхность легко воспринимаемой [2, с. 270]. Для выбранной нами книги характерен выделенный Е.А. Флериной принцип натурализма, отображающий «предмет во всей его сложности» и передающий «объем, светотень», «пространственное взаимоотношение предметов», перспективу [3, с. 36]. Однако стоит отметить, что для детского восприятия более характерен упрощенный принцип оформления, и в данном случае проблему восприятия помогает решить лессировочная техника.

Многие иллюстрации в книге «Сказка про собаку, которая умела летать» созданы по принципу лессировки, т.е. с помощью многослойного нанесения краски тонким слоем, создающим просветы. По мнению, В.А. Фаворского, лессировочный цвет изображений является наименее тяжелым и в то же время наиболее содержательным [2, с. 271]. Стоит отметить, что не все иллюстрации созданы по этому принципу, часть является довольно упрощенными по сравнению с лессировочными. Можно сделать предположение, что такая разница в стиле может указывать на то, что иллюстрации первого типа создавались до написания текста, а второго – после, дорисовывались под текст.

Н.А. Якупова и Г.С. Якупов утверждают, что «иллюстрации предназначены помочь приостановить, подчеркнуть, замедлить и ускорить ритм, чтобы рассказать сюжет книги», художник книги должен соотносить ритм изображений с ритмом текста. [4, с. 1575]. В «Сказке...» иллюстрации сопровождают текст на протяжении всего повествования. Однако среди них можно выделить изображения, соответствующие и несоответствующие ритму повествования. Первые соотносятся с ходом повествования, помогают раскрыть ключевые события, кульминационные моменты, расставить силовые точки в том или ином событии. Так, например, завязкой в «Сказке...» является момент обнаружения мальчиком Топом «цветочного золота» в овраге. На развороте располагается текст, который повествует об этом моменте, ему соответствует изображение этого события [1, с. 4–5]. С помощью расположения текста и соответствующей ему иллюстрации на одном развороте сохраняется ритм повествования.

В книге также есть ряд иллюстраций, не соотносящихся с текстом. Они либо предшествуют эпизодам текста, либо располагаются значительно позже текстового события. В первом случае изображения создают горизонт ожиданий, интригуют и заставляют читать дальше. Так, например, в финале мы узнаем о том, что летающий пес потерял свои крылья и мальчик Топ прислал их своим друзьям, однако изображение крыльев в посылке мы видим гораздо раньше [1, с. 30]. Эта иллюстрация создает интригу, подталкивая читателя на мысли о дальнейшем развитии событий, тем самым побуждая скорее прочесть книгу. Второй способ размещения замедляет ритм, способствует взаимодействию с читателем, заставляя его обратиться к уже ранее написанному тексту. Так, момент встречи Немой служанки и летающей собаки [1, с. 25] показывается гораздо позже, чем описывается в тексте, поэтому, увидев изображение, читатель обращается к предшествующему текстовому эпизоду и восстанавливает его в памяти. Несоответствие иллюстраций тексту, их опережение или отставание от повествования можно объяснить тем, что по отношению к тексту иллюстрации являются первородным элементом,

не подчиняющимся тексту, а формирующим его, текст же вторичен, создан, чтобы связать иллюстрации.

Как уже упоминалось выше, иллюстрации сопровождают текст на протяжении всего повествования. В случаях отсутствия изображения на странице текст расположен так, чтобы иллюстрация была видна на противоположной стороне разворота. Такое оформление помогает удерживать внимание ребенка при чтении и позволяет говорить о связи одного разворота с другим, что подтверждается замечанием В.А. Фаворского: «...в детской книге более, чем в книге взрослых, разворот может рассматриваться как целое и считаться цельным полем действия» [2, с. 272]. Учитывая особенности детского восприятия и способы размещения иллюстраций в выбранной нами книге, стоит отметить, что данную книгу лучше рассматривать не постранично, а пооборотно. Такое рассмотрение влияет не только на восприятие, но и на целостность текста, обеспечивающуюся размещением иллюстрации на двух страницах одного разворота.

Также целостность иллюстрации сохраняется за счет различных деталей, связывающих разные страницы, таких как поворот тела персонажа, направление движения, общий фон и пр. Образцом может служить изображение Толстого Бовера и Немой служанки [1, с. 20–21]. Герои размещены на разных страницах, но связаны направлением взгляда, поворотом тел, а также динамикой движения. Это изображение подчеркивает отделенность персонажей на данный момент повествования, отсутствие прямого взаимодействия, но при этом соединяет их в один сюжет, одну любовную линию, которая описывается на следующей странице. Еще одним примером является иллюстрация Старухи Кит-Кат и ее попугая [1, с. 12–13]. Они так же, как и предыдущие герои, изображены на разных страницах, однако их взаимодействие подчеркивается за счет веревочки, проходящей от Старухи Кит-Кат с одной страницы к попугаю на другой, что также указывает на зависимое положение птицы, которая и так находится в клетке. Однако общие детали могут подчеркивать не только связанность персонажей, но и их сюжетную противопоставленность. Так, в качестве примера можно привести изображение пса Годо и смотрящих на него людей [1, с. 18–19]. Благодаря развороту герои оказываются отделены не только композиционно, но и сюжетно. Забор служит одновременно и для связи двух страниц, и для еще более подчеркнутого противопоставления собаки и людей. Таким образом, различные детали не только связывают оборотные изображения в одно общее, но и создают дополнительные смыслы и акценты, не описанные в тексте.

Важным аспектом в анализе иллюстраций помимо их размещения на странице является расположение объектов на них. Если в тексте главный элемент, доминанта повествования выделяется смыслом, то художник выделяет главный элемент композиционно, центральной точкой иллюстрации. На основе утверждений В.А. Фаворского мы можем говорить о делении иллюстраций по принципу композиционного отношения предмета изображения к пространству. Исследователь отмечает, что когда пространство вокруг предмета снижается до пустоты, его функции ничем не стеснены, а он сам получает наибольшую характеристику. Когда же пространство имеет центр и боковые области с подчиненным значени-

ем, образуется замкнутый пространственный мир, в котором предмет изображения или терпит ущерб или становится центром этого мира. В случаях центрального положения герой располагает пространство вокруг себя жестом, взглядом, даже его мысли и настроение влияют на окружение [2, с. 274].

Примером сниженного до пустоты пространства может служить изображение Толстого Бовера и Немой служанки [1, с. 20–21]. Именно за счет пустоты они концентрируют на себе внимание, их динамика, направление взглядов четко выражены, ничем не стеснены. Однако в основном в книге вне пространства изображены лишь отдельные предметы: отпавшие крылья [1, с. 30], тарелка с пирошками в форме собаки [1, с. 27], игрушки в виде собаки [1, с. 37] и др. Заметим, что большая часть изображенных вне пространства предметов подчеркивает особую роль и значение летающей собаки в сюжете. В замкнутых пространствах центральное положение пса Годо определяет пространство вокруг себя, оно может выстраиваться по ходу его движения, подчеркивать динамичность его роста и отношения с художественным миром. Активность и стремительность Годо подчеркиваются благодаря статичному положению других собак: они смотрят в сторону летающей собаки, концентрируют на ней внимание [1, с. 32]. На другом изображении представлена сцена, на которой взгляд, мысли и настроение Годо контрастируют с состоянием другой собаки: если Годо жизнерадостен и прямодушен, то другая собака изображена в позе, свидетельствующей о том, что она чувствует свою вину [1, с. 41]. В центре следующей иллюстрации Годо изображен спящим [1, с. 31]. Являясь центральным объектом композиционно и сюжетно, он формирует пространство вокруг себя, даже находясь в состоянии покоя, сна. Можно отметить цветовое и световое решение: иллюстратор создает затемненный фон для отображения сна, свет из окна падает на самого щенка. Он самый светлый и яркий элемент, может существовать без окружения, как независимая смысловая единица. Можно предположить, что художник создавал окружение уже после того, как нарисовал щенка, для дополнения атмосферы.

В замкнутых иллюстрациях объекты располагаются с учетом горизонта. Н.А. Якупова и Г.С. Якупов утверждают, что «низкий горизонт подчеркивает важность изображаемых событий, монументальность изображения фигуры». Почти на всех изображениях, где присутствует собака, показан низкий горизонт, что подчеркивает масштабность ее фигуры не только физически, но и семантически по отношению к другим героям произведения. «Высокий горизонт, в свою очередь, подчеркивает ничтожество или незащищенность человека» [4, с. 1574]. Так, например, изображен эпизод побега Топа с помощью летающей собаки [1, с. 45]. В тексте он описывается следующим образом: «Тетушки внизу стали маленькими, как два серых муравья на зеленом лугу. <...> Очень уж было нелепо убежать от таких мелких и беспомощных созданий» [1, с. 44]. На иллюстрации показан высокий горизонт и маленькие тетки, что подчеркивает их беспомощность и ничтожность. «Линия горизонта в средней трети картины, как будто она указывает на то, что персонаж находится в том же жизненном пространстве, что и мы, что мы можем оценить его как человека со стороны, рассматривает, как мы будем действовать на его месте» [4, с. 1574]. Примером может служить изобра-

жение приземления летающей собаки и Немой служанки перед домом Толстого Бовера [1, с. 16]. Положение героя будто ставит нас в его позицию. Неожиданное событие вызывает неопределенную реакцию и вопрос «Как стоит действовать?».

Однако важность героев, их взаимоотношения с другими объектами и влияние на окружающий мир создаются не только за счет композиционного положения, но и контрастности. Чем ярче объект изображения по отношению к другим объектам или фону, тем более доминантным он является. Иллюстратор книги с помощью контрастов может расставлять акценты в зависимости от выделенных автором важных деталей, тем самым обращая внимание на них. Опираясь на утверждения Н.А. Якуповой и Г.С. Якупова, выделение объектов или субъектов происходит за счет графических контрастов: светлый–темный, теплый–холодный и т.д. [4, с. 1573]. Так, выделение черной собаки чаще всего осуществляется с помощью контраста со светлым фоном, что подчеркивает ее центральное место в истории.

Еще одним важным компонентом выделения персонажей или предметов в пространстве является построение диагоналей изображения. Линии построения пространства могут выдвигать наиболее значимые объекты на первый план с помощью принципа расширения или сужения. Например, иллюстрация Толстого Бовера и Немой служанки, вычесывающих Годо [1, с. 29], строится по принципу диагональной композиции – сужающиеся диагонали выдвигают их на первый план. Их значимость также подчеркивается за счет контрастности. Несмотря на то, что летающая собака – главный герой произведения, Толстый Бовер и Немая служанка выступают самыми яркими объектами на изображении, Это показывает их возрастающую важность в сюжете.

Таким образом, можно выделить ряд изображений, на которых контрастом, композицией, а также построением диагоналей показываются первостепенность героев или предметов, их связь, взаимоотношения и роль в формировании художественного пространства и ритма повествования.

С помощью иллюстрации создается полноценный образ героя. В тексте описывается поведение, характер, а иллюстрация подкрепляет образ внешними характеристиками. Так, например, «острые прямые, пересекающиеся под углом, означают задиристый характер персонажа» [4, с. 1574]. Из текста произведения нам известен характер теток мальчика Топа. Они не были озабочены воспитанием ребенка, лишь нехваткой средств, а соответственно, и их поведение обусловлено данной проблемой: при покушении на их «цветочное золото» они вступили в драку, «пинались и царапались» [1, с. 8]. Также «в детской литературе животные обычно наделены человеческими чертами, и художник умело должен сочетать антропоморфизм с чертами животных» [4, с. 1574]. Из текста мы узнаем, что щенку присуще задумчивое выражение, это отражается и в иллюстрациях. Для взрослого читателя достаточно утверждения, что собака задумчива, однако ребенку нужна помощь для понимания эмоций литературного героя. В этом им помогают иллюстрации, которые расширяют словесное и передают невербальное. Так, изображение способно передать эмоциональное состояние персонажа, его

отношения с другими героями и миром, подчеркнуть важные моменты сюжета, а потому может стать ключевым элементом для понимания героя произведения.

Применительно к материалу нашего исследования мы также можем говорить о том, что произведению Мариам Петросян присуща эстетика постмодерна, отражающаяся как в иллюстрациях, так и в тексте. Для книги характерен синкретизм разных стилей живописи, ее синтез с литературой и игровая форма подачи, проявляющаяся во влиянии иллюстраций на отношение читателя к тексту; эпатажный характер и некоторая скандальность в развязке произведения, объясняющей происхождение «цветочного золота». Также можно отметить неопределенность смысла произведения и мотивов поведения героев; псевдособытийность, выражающуюся в бессмысленных и абсурдных действиях персонажей. Данные черты указывают на абсурдистскую тенденцию и обращение к драме С. Беккета «В ожидании Годо». Жители города так же, как и герои пьесы, не живут, а совершают бессмысленные поступки, в городе не происходит ничего выдающегося, а его жители находятся в ожидании того, что сможет изменить их жизнь и наполнить ее смыслом. Появление необыкновенного щенка не смогло пробудить в них творческое начало, герои были озабочены только материальной выгодой, которую можно получить от летающей собаки, а, так называемое, «золото» оказалось отходами жизнедеятельности пса. Можно сделать вывод, что автор таким образом разоблачает пошлость обывательского отношения к жизни.

Список источников

1. Петросян М. Сказка про собаку, которая умела летать. М., 2024. 48 с. URL: <https://skazkiwsem.fun/detskaya-kniga-skazka-pro-sobaku-kotoraya-umela-letat/> (дата обращения : 28.04.2024).
2. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. М., 1988. 588 с.
3. Флерица Е. Картинка в детской книге // Детские чтения. 2019. Т. 16, № 2. С. 33–45.
4. Якупова Н.А., Якупов Г.С. Роль иллюстраций в художественной литературе // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием). Оренбург, 2021. С. 1572–1576.

Диалог с И.С. Тургеневым в рассказе Б.К. Зайцева «Мать и Катя»

Dialogue with I.S. Turgenev in B.K. Zaitsev's short story “Mother and Katya”

Олеся Александровна Чичина
Olesya Aleksandrovna Chichina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Марина Леонидовна Левченко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
marinalevchenko@tspu.edu.ru

Аннотация. В рассказе «Мать и Катя» диалог Б.К. Зайцева с И.С. Тургеневым анализируется на персонажном уровне (использование контрастных типажей), на уровне специфики разрешения любовного конфликта, также сопоставляется функциональная значимость пространства русской усадьбы в творчестве писателей.

Ключевые слова: диалог, диалогические отношения, Б.К. Зайцев, прием контраста, И.С. Тургенев

Key words: dialogue, dialogical relations, B.K. Zaitsev, contrast technique, I.S. Turgenev

В словаре литературоведческих терминов Л.И. Тимофеева дано следующее определение диалога: «(от гр. *dialogos* – разговор между двумя людьми) – разговор между двумя или несколькими лицами в художественном произведении» [1, с. 27–28]. Понятие диалога в данном определении имеет узкий смысл и не учитывает высказывания, находящиеся в отдалении друг от друга во времени и пространстве. О сложном и многоаспектном понимании диалога или диалогических отношений писал М.М. Бахтин в монографии «Эстетика словесного творчества». Важным условием для диалогических отношений на расстоянии (субъектов, отдаленных во времени и пространстве) является общность темы или точки зрения: «...слово (вообще всякий знак) межиндивидуально <...> отношение к смыслу всегда диалогично» [2, с. 317]. Одной из форм диалога Михаил Михайлович называет ученичество. К такой форме диалогических отношений можно отнести и диалог Б.К. Зайцева с И.С. Тургеневым.

Еще современники Б.К. Зайцева замечали влияние на его раннюю прозу творчества И.С. Тургенева. З.Н. Гиппиус в статье «Тварное» о книге рассказов Бориса Константиновича «Тихие зори» (1902–1905) пишет о сходстве изображения природы с тургеневским, однако, менее осмысленным. По мнению критика, это связано с «отсутствием человека (личности)» в первом сборнике рассказов Зайцева. Но уже здесь отмечается сходство писателей, не очень лестное для Зайцева:

«Язык простой и круглый, современный – но без надрывных изломов, а действительно живописный, иногда очень яркий. Так видел бы природу современный Тургенев, вернее, так бы он описывал ее, – Тургенев без романтизма, без нежности и... без тенденции, если сказать грубо; без осмысливания – если выразаться шире и вместе с тем точнее» [3, с. 71–73].

К.И. Чуковский в критической статье о творчестве Б. Зайцева также замечает: «Зайцев исходит от Тургенева, он весь гармонический, целостный» [4, с. 318]. Сам Б. Зайцев неоднократно признавал, что ему была близка чеховская и тургеневская традиция: «Великая война внешне не отразилась на моем писании. Внутренне же эти годы отозвались ростом спокойной меланхолии (кн. рассказ. “Земная печаль”), еще ближе подводящей к Тургеневу и Чехову» [5, с. 27].

В годы «изгнания» Б.К. Зайцев написал трилогию художественных биографий «Жизнь Тургенева» (1931), «Жуковский» (1952), «Чехов» (1954). Нельзя не отметить, что беллетризованная биография И.С. Тургенева стала первой в этом цикле. В «Жизни Тургенева» факты из жизни классика были литературно обработаны Зайцевым и необычно интерпретированы. Книга получила широкий отклик у современников: Г. Адамовича [6, с. 3], Н. Андреева [7, с. 94–96], П. Бицилли [8, с. 334] и др.

В современном литературоведении изучением диалога Б.К. Зайцева с И.С. Тургеневым занимались Н.Н. Жукова [9], О.А. Кашпур [10], Н.И. Завгородняя [11], А.В. Яркова [12]. Диалог Б.К. Зайцева с И.С. Тургеневым обычно рассматривают с двух точек зрения: 1) опыт преемственности творческих черт Зайцевым в ранний период, условно можно назвать его временем ученичества; 2) образ Тургенева глазами Зайцева в документально-художественных и литературно-критических произведениях писателя. А.В. Яркова видит во внимании Б.К. Зайцева в период зрелого творчества к И.С. Тургеневу личный интерес, как к одному из любимых писателей, а также желание сохранить связь с родной культурой в годы эмиграции [12, с. 79].

Таким образом, тургеневская линия в творчестве Б. Зайцева осмысленна и самим писателем, и критикой, и современными исследователями.

В качестве материала для анализа был выбран рассказ «Мать и Катя» (1916) Б. Зайцева, который входит в сборник «Земная печаль» (1916). Отметим, что в других рассказах сборника также можно обнаружить скрытый или явный диалог с предшествующей традицией (в «Кассандре» обыгрывается прототип чеховской Душечки, в «Петербургской даме» раскрывается по-новому образ пиковой дамы А.С. Пушкина).

Рассказ «Мать и Катя» посвящен истории двух сестер Савиловых. Мать – это прозвище старшей из сестер, которое отражает ее роль в их небольшой семье: она заботится о своей младшей сестре, курсистке Кате. Главным событием в рассказе становится первая влюбленность Кати в дворянина Панурина.

В основу изображения героев рассказа положен принцип контраста. Контрастность как художественный прием, на наш взгляд, является признаком перехода Б.К. Зайцева от импрессионизма к реализму. Появляются оппозиции на разных уровнях текста, в том числе на уровне персонажей, сюжета, художественной

образности. В рассказах акцентной становится контрастность между социальным статусом героев, это выражается в их речи, поведении и т.д. Контраст является одним из инструментов для выражения философии, мировоззрения автора, идеи произведения. Помимо этого, исследователь Е.Ф. Дудина отмечает, что именно в приемах создания характера проявляются черты перехода творческой манеры Б. Зайцева от импрессионизма к реализму [13, с. 22].

Как и в романах И.С. Тургенева 1850–1860 годов («Рудин», «Дворянское гнездо» и т.д.), в которых принцип контраста доминирует на персонажном уровне, например, Рудин – Пигасов, Лежнев («Рудин»), Лаврецкий – Паншин («Дворянское гнездо»), Кирсановы – Базаров («Отцы и дети») и т.д., у Зайцева противопоставлены герои гамлетовского и донкихотского типа [14], человек дела и рефлексивный лишний герой, образованный, но неспособный повлиять на судьбу России: Панурин и Колгушин.

Исследователи отмечают, что Тургенев испытывает своих героев любовью и дискуссией [15, с. 117]. Однако Б. Зайцева больше интересует психология, нежели идеология. Автор не ищет героя, который изменит Россию, поэтому испытания дискуссией здесь не происходит. Герои сами понимают свои слабости, не боятся их озвучить, им чужд героический пафос. Панурин: *«мне бы гораздо больше хотелось быть, действительно, чем-нибудь. Хотя бы хорошим трубачом в оркестре»* [16, с. 54], читатель узнает правду о герое, его воспитании, характере преимущественно через автохарактеристику. Так, Колгушин в своих высказываниях легко обнаруживает собственную ограниченность: *«Да, поэтичный прудок. А я иногда думаю: если бы плотинка была повыше, то хорошо бы тут устроить мельницу. Красота красотой, но и от денежек не следует отказываться»* [16, с. 41]. Он приземленный, пошлый человек, которого интересует лишь деловая сторона жизни, хозяйство, прибыль.

В то время как Панурин – герой с дворянским воспитанием, ученый, увлеченный немецкой философией, романтизмом, поэтому он так занимает Катю, тоже натуру тонкую и возвышенную, способную глубоко чувствовать, но его чувства к ней не взаимны. Он не обманывается, как Рудин или Лаврецкий, которые поначалу верят в успех своей любви, но в итоге из-за отсутствия «натуры» отступают, он любит Катю иначе: *«Я могу любить вас в том смысле, в каком люблю этот свет, солнце, красоту русской природы... Для меня те, кто мне нравился, всегда были искрами прекрасного, женственного, что разлито в мире. Женщина же, как и вы, хо-очет безраздельного господства. Этого во мне действительно нет»* [16, с. 59].

Герой Зайцева несостоятелен в любви не как тургеневские герои, из-за своей нерешительности, сомнений, а из-за принципиально иного представления об этом чувстве. На мирозерцание и на индивидуальность творчества Б.К. Зайцева огромно влияние философии Вл. Соловьёва. Соловьевство определило пантеистическое и христианское начала в зайцевских произведениях. Это отмечал сам писатель [5, с. 26], и подтверждали в своих исследованиях многие ученые: Е.В. Локтионова [17, с. 16–20], В.Т. Захарова [18, с. 9], Е.Ф. Дудина [13, с. 10–11] и т.д. Соловьевец Панурин не может воплотить идеальную любовь в земную.

Но это становится испытанием в большей степени для Кати, которая после этой истории становится лишь сильнее, как и многие «тургеневские девушки».

Отличается от Кати ее старшая сестра, которую она называет «Матерью», контрастна внешность девушек, которая как бы отражает и внутренний мир героинь: *«Матери тридцать с небольшим. Она фельдшерица, довольно полная и милостивая, со здоровым загаром, мелкими чертами лица. <...> Ее называет Матерью Катя за то, что та ее нестует, охраняет ее молодость, помогает учиться. За мощностъ сложенія и некую лень зовут ее и Ильей»* [16, с. 29]; *«Катя художавая, с простым русским лицом, приятными глазами»* [16, с. 30]. Мать подходит к жизни с практицизмом, она заботится о Кате и работает в больнице. Катя ведет образ жизни, схожий с укладом интеллигенции конца XIX – начала XX в.: она учится в университете, занимается гуманитарными науками, что тоже сближает ее с Пануриным. Важно, что Панурин не пытается с помощью своих идей изменить реальность, философия лишь увлекает его, но не побуждает к действию.

Контрастность героев призвана подчеркнуть смену эпох в России. Место героев-интеллигентов занимают другие, практичные, обыкновенные люди. И если Тургенев искал героя в представителях различных политических, философских течений, который совершит перемены, то Зайцев такой задачи перед собой не ставит.

Это прослеживается и на уровне пространства. В тургеневских романах («Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне», «Новь») основным местом раскрытия персонажей часто становится русская усадьба. Именно в родовой усадьбе зарождается любовь, но любовь эта связана с идеологической основой романов, тургеневские героини желают вырваться за пределы «дворянского гнезда», чтобы совершать перемены вместе с возлюбленным. Герой извне привлекает их непохожестью на родную среду, масштабностью взглядов, красноречием [19, с. 1055–1059]. У зайцевской Кати уже нет потребности менять действительность, как нет и родового гнезда. Когда девушка оказывается на лоне природы, актуализируется ее естественная потребность как человека любить, как и Панурин она прячется в романтическом мире идеалов [20, с. 67]. Ее притягивает его замкнутость в этом возвышенном мире, усадьба Панурина непривычное и вместе с тем желанное место для Кати, которая живет в гостинице с сестрой: *«В вашей усадьбе я первый раз. А уж мне кажется, я тут бывала, все знаю. Все у вас и должно быть такое. – Какое? – Ну... особенное. Не как у других»* [16, с. 48], усадьба уже не выполняет тех функций, что у Тургенева, как место, из которого хочется вырваться героине. Наоборот, у Зайцева усадьба поэтизируется, это место, которое было связано с надеждами на счастливое будущее, которым не суждено сбыться.

И.С. Тургенев, как видим, был значимой фигурой для творческого становления Б. Зайцева, тургеневская традиция в значительной степени оказала влияние на художественное творчество Б. Зайцева. В рассказе «Мать и Катя» диалог с И.С. Тургеневым реализуется на персонажном уровне – использование контрастных типажей, на уровне специфики разрешения любовного конфликта, по-новому осмысливается в рассказе Б. Зайцева пространство русской усадьбы. На наш

взгляд, разница взглядов авторов на любовь, проблему смысла жизни и мировоззренческих идеалов обусловлена влиянием философских течений эпохи: с одной стороны, увлечение Тургеневым философией идеализма, влияние на писателя идей Шопенгауэра, попытка осмысления течений, формировавшихся в современной ему России (любомудры, западничество, чистое искусство и т.д.), и противоречия между взглядами и творческой практикой писателя и, с другой стороны, влияние пантеистической философии В. Соловьёва на творчество Б. Зайцева, его христианское мирозерцание.

В рассказе «Мать и Катя» Б. Зайцев преодолевает ученическую позицию по отношению к концепции художественного творчества И. Тургенева. Таким образом, на наш взгляд, среди стратегий осмысления Тургенева-писателя Зайцевым, помимо периода преемственности/ученичества, можно выделить также и полемический диалог.

Список источников

1. Тимофеев Л.И., Венгров М.П. Краткий словарь литературоведческих терминов. М., 1963. 192 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986. 445 с.
3. Гиппиус З.Н. Тварное Борис Зайцев. Рассказы. СПб., 1907.
4. Чуковский К.И. Лица и маски СПб., 1914. Печ. по изд.: Чуковский К. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Статьи 1906–1968 годов. М., 1969.
5. Зайцев Б.К. О себе. Возрождение. Париж, 1957. № 70.
6. Адамович Г. «Жизнь Тургенева» / Б. Зайцева. Последние новости, 1932. № 3942.
7. Андреев Н. «Жизнь Тургенева» Б. Зайцева // Воля России. 1932. № 1/3.
8. Бицilli П. «Жизнь Тургенева» Б. Зайцева // Современные записки. 1932. № 48. С. 475–477.
9. Жукова Н.Н. Проблема становления личности в художественных биографиях Б.К. Зайцева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1993.
10. Кашпур О.А. Становление жанра литературного портрета в творчестве Б.К. Зайцева. Проблемы эволюции русской литературы XX века. Вып. II. М., 1995. С. 89–90.
11. Завгородняя Н.И. Образ художника в беллетризованных биографиях Б. К. Зайцева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 1997.
12. Яркова А.В. И.С. Тургенев в творческом сознании Б.К. Зайцева: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1999.
13. Дудина Е.Ф. Творчество Б.К. Зайцева 1901–1921 годов: своеобразие художественного метода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2007. 22 с.
14. Тургенев И.С. Гамлет и Дон Кихот. Речь, произнесенная на публичном чтении И.С. Тургеневым. 2-е изд. СПб., 1903. 31 с.
15. Маркович В.М. И.С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30–50-е годы). Л., 1982. 208 с.
16. Зайцев Б.К. Мать и Катя // Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2. Улица святого Николая: Повести. Рассказы. М., 1999. 544 с.
17. Локтионова Е.В. Влияние Владимира Соловьёва на мировоззрение и творчество Б.К. Зайцева // Вестник Орловского государственного университета. 2008. № 9 (91). С. 16–20.
18. Захарова В.Т. Поэтика прозы Б.К. Зайцева. Н. Новгород, 2014. 166 с.
19. Ребель Г.М. Усадебный топос и жанровая специфика тургеневского романа // Вестник Удмуртского университета. 2020. Т. 30, вып. 6. С. 1055–1059.
20. Вилесова М.Л. Семантика женских образов в прозе Б.К. Зайцева: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2016. 191 с.

Эстетика импрессионизма в сборнике Б.К. Зайцева «Тихие зори»

The aesthetics of impressionism in the collection of B.K. Zaitsev “Quiet Dawns”

Полина Сергеевна Якуба

Polina Sergeevna Yakuba

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Марина Леонидовна Левченко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

marinalevchenko@tspu.edu.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению эстетических оснований импрессионизма в дебютном сборнике Б.К. Зайцева «Тихие зори». Анализ рассказов в указанном аспекте дает представление о специфике художественного изображения автором природы и человека.

Ключевые слова: импрессионизм, Б.К. Зайцев, эстетика импрессионизма, поэтика, лиризм

Key words: impressionism, B.K. Zaytsev, poetics, lyricism

Под импрессионизмом принято понимать явление, возникшее во Франции в 1874 г., когда Клод Моне представил картину «Впечатление. Восход солнца». Течение характеризовалось потребностью передать эфемерные впечатления, богатство цвета, психологические нюансы, текучесть и изменчивость атмосферы окружающего мира.

Вопрос о природе литературного импрессионизма, как и о временных рамках его расцвета, остается без точного ответа. Вслед за В. Захаровой мы остановимся на определении импрессионизма как типа художественного мышления, «который был присущ искусству всегда, но проявлял себя зачастую потаенно, как скрытая тенденция» [1, с. 13].

Импрессионистическая поэтика стремится выражать не объект, а субъективное и мимолетное впечатление от него, поэтому для импрессионизма в литературе характерны следующие признаки: ослабление фабулы; пристальное внимание к неброскому, рядовому течению жизни; усиление лирического начала произведений; обильное использованием назывных форм; непривычный ракурс композиции, ярко выраженные художественные детали, своеобразие ассоциаций, особое внимание к описаниям цветов, запахов, стихий [1, с. 25–26].

На рубеже веков ускоренная индустриализация и урбанизация, рост городов положили начало апокалиптическим страхам, возникновению мыслей о «кризисе культуры» и разочарованию в существующих философских и религиозных основаниях. Возникновение импрессионизма было обусловлено стремлением восстановить целостность мира. По мнению В. Захаровой, «ближе к концу XIX века, на пороге XX-го с его открытиями, так изменившимися представления

о мире, человека вновь нужно было поставить лицом к лицу с природой, чтобы напомнить ему о самоценности прекрасного в этой жизни, о всеобщей предназначенности к счастью в слиянии с безмерной красотой бытия, о значении личностного отношения к восприятию окружающего» [2].

Изучению проявлений импрессионизма в творчестве Б. Зайцева посвящали работы следующие ученые: В. Захарова [3], Ю. Драгунова [4], С. Сомова [5], Л. Корсакова [6] и другие. В данном исследовании мы хотим обратиться к наименее исследованным рассказам писателя из сборника «Тихие зори».

Так, зайцевский импрессионизм отражается в специфике восприятия мира героями: чувство растерянности и дезориентированности поколения рубежа веков Б. Зайцев запечатлел в рассказе «Завтра» (1906). Мир предстает пугающим, потенциально непознаваемым, грядущие события тревожат героя. Главный герой Миша, участвуя в демонстрации, плывет по течению, сливается с массой людей, находит себя в общем потоке: «...идет не он, а они, оно, и мыслит гигантское раскаленное оно» [7, с. 34]. Автор раскрывает ощущение потерянности не только Миши, но каждого человека в толпе, в мире: «...у водоразборной будки бросается в глаза кучка женщин с ведрами; они тащут, гнутся, охают; ждут светопреставления» [7, с. 33]. И все же под конец рассказа мы замечаем, как в сердцах людей загорается надежда, возложенная на те изменения, что принесет таинственное завтра: «...Что бы ни было завтра, я приветствую тебя, Завтра!» [7, с. 34]. Таким образом, разрозненные люди собираются в единое движение, скрепленное лозунгом о завтрашнем дне. На смену эсхатологическим ощущениям приходит светлая вера в события, что принесёт будущее.

В более мрачных рассказах «Волки» (1902) и «Чёрные ветры» (1906) присутствует восприятие бытия как вечной трагедии, приближающей мироздание к хаосу [8, с. 18]. Повествование наполнено атмосферой враждебности: «холодный снежок <...> насмешливо сыпал в морды и лопатки волкам», «каждый одинокий кустик казался огромным и страшным» [7, с. 17]. А над волками постоянно нависает «что-то мрачное, давящее, и если чуть шелохнуться, оно обсыплется и задавит» [7, с. 18]. Здесь следует указать на характерное соловьевское двоемие, преобладание интуитивного начала над рациональным [8, с. 20]. В импрессионизме мысль также заменялась восприятием, а рассудок – инстинктом. Зайцевские герои часто предчувствуют трагедию, могут ее предугадать. Так и в этом рассказе «что-то ужасное, к чему нельзя подойти близко» [7, с. 19] все время давит на волков и находит свою кульминацию в убийстве их вожака.

Важнейшее свойство эстетики импрессионизма – субъективизм, желание взглянуть на мир под неожиданным ракурсом, запечатлеть и осмыслить неповторимый момент. В рассказе «Волки» Б. Зайцев желает показать иную сторону противостояния людей и зверей. С одной стороны, перед нами предстает мир охотников и деревенских жителей, которые считают волков «проклятыми». С другой – сами волки, положение которых настолько безвыходно, что невольно вызывает сочувствие: «...их вой, усталый и болезненный, <...> не имел достаточно силы, чтобы взлететь высоко к небу и крикнуть оттуда про холод, раны и го-

лод» [7, с. 17]. Изможденная стая настолько подвержена негативному влиянию извне, что не может противиться конфликтам, зарождающимся внутри нее.

Здесь же разворачивается свойственный для литературного импрессионизма антропоморфизм: «снег на полях слушал тихо и равнодушно» [7, с. 19]. Природа выступает безучастным, а в некоторых моментах и злобным наблюдателем за судьбой волков. Мир для них – враждебен, поэтому окружающая природа изображается автором равнодушной и насмешливой, что усиливает чувство отчаяния стаи: «И теперь волкам казалось, что отставший товарищ был прав, что белая пустыня действительно ненавидит их; ненавидит за то, что они живы» [7, с. 17].

Импрессионизм в зайцевских рассказах активно проявляется и на уровне пейзажа. Импрессионистические пейзажи рождаются именно вследствие активного движения человека навстречу природе, с доверием к ней, с признанием ее одухотворяющего и преобразующего мир творческого начала [2]. Так, герой рассказа «Тихие зори» (1904) остается созерцателем, который после смерти друга замыкается в одиночестве еще больше: «Меня спрашивают, почему я молчу» [7, с. 23]. А молчит он именно потому, что находится в мире ощущений, обращая свой взор к природе, а не к миру людей. Через единение с природой рассказчик характеризует свои чувства, потому что именно с озером делится своей тайной – болью утраты. Через образ берез обращается к образу души и именно в «зеркальном тумане», как кажется ему, теряет дорогого друга: «сладкая боль плывет в сердце из озера; из тех зеркальных туманов; в них растаял облик моего друга» [7, с. 23]. Как отмечает М.В. Ветрова, важной составляющей описаний природы в произведениях Зайцева является туман, а также сходные с ним явления. Эта особенность может быть соотнесена с импрессионистской «растворяющей» тенденцией, требующей «стирания контуров, линий, объемов» [7, с. 23]. В данном рассказе туман выступает синонимом воспоминаний. Действительно, в произведении огромное внимание уделяется прошлому и ностальгическому переживанию: «...все здесь уходит для меня в туман детства» [9].

Импрессионистичность пейзажа проявляет себя и на уровне подбора художественных средств. Специфика языка Б. Зайцева проявляется в замене глагольных форм назывными предложениями, что создает ощущение того, будто произведение написано широкими мазками: «Холодно, слякоть», «Грязное и туманное утро: праздник» [7, с. 31].

Частотное обращение к слову «пятно» («темными пятнами ползли мимо кустарники», «пятном виднелась деревня» [7, с. 18]) отсылает нас к взгляду на картину и также указывает на постоянное нахождение героев в движении. Как отмечал Юйвэй Чжан, «такой прием очень характерен для импрессионизма, с помощью которого растворение конкретных предметов в окружающем их мире приобретает динамический характер» [10, с. 185].

Заметим, частотно используется и неопределенное местоимение «что-то». Ж.-К. Гюисманс различал нюансы специфических проявлений импрессионизма, выражающих «мимолетные ощущения» и «невозможные для зарисовок эффекты» [11, с. 40]. В рассказе «Волки» создается впечатление, как будто бы автор не

может выразить словами это загадочное «что-то» и тем самым подключает читателя к соучастию, додумыванию картины.

Отличительной чертой импрессионизма является отсутствие фабулы и интриги [1, с. 25–26]. Внимание уделяется событиям – случаям, действиям, состояниям. Это хорошо видно в построении рассказа «Тихие зори»: он, несмотря на малый размер, разбит на главы, которые могут представлять собой всего лишь абзац. Подобная форма построения может быть выражением быстро меняющегося хода времени и впечатлений от самых запоминающихся событий для рассказчика. В I главе он упоминает, что живет «никуда не стремясь» [7, с. 19], но приезд друга для него является пробуждающим событием: «жизнь с Алексеем чрезвычайно радовала меня» [7, с. 20]. А после VII главы, в которой Алексей умирает, время вновь возвращается к медленному течению: «так идет время, – спокойное, славное время. Его ход усыпителен и чарующ» [7, с. 23].

Пристальное импрессионистическое внимание к «обыденности», рядовому течению жизни мы находим и в рассказе «Хлеб, люди и земля». Повествование представляет собой описание железнодорожной станции, наполненное субъективными оценками: «...скучно смотреть на них, лучше вернуться во второй этаж станции, лечь в постель и заснуть горячим сном. Но жаль, надо что-то писать, что-то считать и выдавать кондукторам разные бумажонки, которые никому не нужны» [7, с. 24].

В других рассказах сборника повествование также не имеет конкретного сюжета. Автора привлекает или обыденность, как в рассказе «Миф» (1906), представляющем прогулку влюбленных, или отклик на определенный яркий момент, как будто вырванный из течения жизни (например, забастовка рабочих в рассказе «Чёрные ветры»).

Импрессионистическая поэтика стремилась выражать не объект, а субъективное и мимолетное впечатление от него, потому мы мало знаем о персонажах зайцевских рассказов. Автор не уделяет большого внимания их внешности или прошлому, только изредка обращает наше внимание на некоторые детали. Таким образом, мы наблюдаем реализацию метода подтекста, важного для литературного импрессионизма, при котором «средством активизации восприятия становится недосказанность, которая не только делает читателя соучастником творческого процесса, но и “обеспечивает” широкий спектр субъективных ассоциаций» [1, с. 25–26]. К примеру, в «Тихих зорях» Б.К. Зайцев делает акцент на том, как прогрессирует болезнь Алексея, которую наблюдает рассказчик: «жалобно бьются жилки на висках – мелкие, утомленные жилки» [7, с. 22]. Именно болезнь в данный момент имеет значение, как и ощущение медленно приближающейся смерти.

Произведение наполнено «золотом» и светом, и здесь видим проявление еще одного принципа импрессионизма – внимание к цветописю. С изменением событий в рассказе «Тихие зори» постепенно изменяется и палитра описываемого. До смерти Алексея церковь предстает в черно-красных тонах. После смерти монастырь описывается «как белые соборы, бледно-голубая с золотом живопись». Ощущение тревоги окрашивало окружение в темные цвета, но когда наступал момент «благословение горя», о котором идет речь в тексте, возвращались

светло-золотые оттенки. Преобладание этих же оттенков в описаниях неба («солнце к вечеру и небо – по-прежнему были золотисты») [7, с. 21] возвращает нас к тому, что повышенное внимание Зайцева к изображению неба, воздуха, светил является не только веянием важной для становления писателя философии Вл. Соловьева, по идее которого свет – выразитель мирового всеединства, но и соответствует принципам импрессионистического искусства.

На уровне художественных средств в рассказах Б. Зайцева мы можем увидеть следующие импрессионистические признаки: обильное использование градации выражает непрекращающийся «процесс» движения мысли: «сгущается тьма, злоба, тяжесть», «снова хлест, нагайки, свист» [7]. Усиление лирического начала заметно в использовании аллитерации: «дергают, рвут, они хрипят и грызут удила в окровавленной пене» [7, с. 23]. Свобода ассоциаций проявляется в необычных эпитетах и сравнениях: «резким стрекотом мчатся над водой быстрее куропаток», «мучные вихрастые волны», «радостным запахом» [7].

Таким образом, в поэтике сборника «Тихие зори» выражаются следующие импрессионистские принципы:

- желание взглянуть на мир под неожиданным ракурсом, передать субъективный, неповторимый взгляд на мир, что отражается в специфике восприятия мира героями;
- антропоморфизм и пантеизм, связанные с ними особенности пейзажа: слияние человека с природой и повышенное внимание автора к изображению неба, воздуха, светил;
- особенности языка, а именно: абстрактность описаний, использовании назывных форм, свобода ассоциаций;
- отсутствие фабулы и интриги как проявление повышенного внимания к «обыденности», рядовому течению жизни;
- фрагментарность и субъективизм.

В основе восприятия мира Б.К. Зайцевым в сборнике «Тихие зори» лежит созерцательность, которая не оставляла его на протяжении всего творческого пути. Эстетика импрессионизма органична авторскому изображению переменчивости мира и роли человека в нем на рубеже XIX–XX вв.

Список источников

1. Захарова В.Т. Импрессионизм в русской прозе Серебряного века. Н. Новгород, 2012. 271 с.
2. Захарова В.Т. Импрессионистические тенденции в русской прозе начала XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1995. 49 с.
3. Захарова В.Т. Поэтика прозы Б.К. Зайцева. Новгород, 2014. 166 с.
4. Драгунова Ю.А. Проза Б.К. Зайцева 1901–1922 годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1997. 16 с.
5. Сомова С.В. Поэтика Бориса Зайцева. Самара, 2008. 135 с.
6. Корсакова Л.Е. Импрессионистическая поэтика в русской прозе первой трети XX века: дис. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 2000. 175 с.
7. Зайцев Б. Собрание сочинений. Т. 1. Тихие зори. Рассказы. Повести. Роман. М., 1999. 603 с.

8. Локтионова Е.В. Влияние Вл. Соловьева на мировоззрение и творчество Б.К. Зайцева. Оренбург, 2008. № 9. С. 16–20.
9. Ветрова М.В. Импрессионизм как основа стиля Бориса Зайцева // Вопросы русской литературы. 2007. № 14 (71). С. 62–72.
10. Чжан Юйвэй. Человек и мир в ранней прозе Б.К. Зайцева // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2018. Т. 28, № 2. С. 185–188.
11. Бегина С.А. Проблема импрессионизма в литературе: историко-теоретический аспект // Нефилология. 2018. Т. 4, № 13. С. 39–44.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 811.161.1'373'46'42:711

Когнитивно-фреймовое моделирование терминологии сферы «Градостроительная реконструкция»

Cognitive-frame modeling of terminology in the sphere of “Urban reconstruction”

Дмитрий Сергеевич Банщиков^{1,2}

Dmitry Sergeevich Banshikov^{1,2}

¹Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

¹National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

²Томский государственный архитектурно-строительный университет,
Томск, Россия

²Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Григорьевна Щитова

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия,
shchitova2010@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено когнитивно-фреймовое моделирование терминологии градостроительной реконструкции в современном русском языке. На базе градостроительных источников построена многоуровневая когнитивная модель иерархической структуры, определены средства вербализации ее компонентов. Выявлены термины, не зафиксированные в специализированных терминологических словарях.

Ключевые слова: терминоведение, терминология, когнитивно-фреймовое моделирование, русский язык, градостроительная реконструкция

Key words: terminology, urban planning, cognitive modeling of the terminological system, Russian language, frame, urban reconstruction

В современной лингвистике активно изучается язык для специальных целей различных сфер профессиональной деятельности в аспекте когнитивной лингвистики. Когнитивно-фреймовое моделирование, по мнению многих ученых-лингвистов, является одним из продуктивных методов представления предметной области знаний. Термин в когнитивной лингвистике – это результат деятельности человека, который отражает уровень знаний заданной области. Терминологический аппарат градостроительной реконструкции недостаточно изучен в аспекте когнитивной лингвистики.

Цель работы – построение и описание когнитивно-фреймовой модели терминологии профессиональной сферы «Градостроительная реконструкция», которая функционирует в современном русском языке.

Объектом исследования являются терминологические единицы области «Градостроительная реконструкция». Предмет исследования – отражение когнитивных связей репрезентантов научного знания «Градостроительная реконструкция» методом фреймового моделирования.

Материалом для исследования выступили терминологические единицы профессиональной деятельности «Градостроительная реконструкция», отобранные методом сплошной выборки из специализированных академических словарей, строительных норм и правил, научных публикаций, учебно-методической литературы, профессиональных интернет-блогов и сайтов. Когнитивно-фреймовое моделирование является основным методом исследования данной работы. Также в статье использованы приемы дефиниционного, компонентного, дистрибутивного, контекстологического анализа и др.

Когнитивная лингвистика в последнее время активно развивается и оказывает влияние на другие области и направления лингвистической науки. Она исследует язык как когнитивный механизм, играющий роль в кодировании и трансформации языка. Ученые-лингвисты этой области изучают, каким образом реализуются «процессы восприятия, категоризации, классификации и осмысления мира, как происходит накопление знаний, какие системы обеспечивают различные виды деятельности с информацией» [1, с. 1].

«Когнитивно-фреймовое моделирование терминосистемы – это построение структурированной концептуальной модели терминосистемы определенной предметной области, данная модель отражает систему знаний профессиональной сферы, закрепленную на языковом уровне» [2, с. 67; 3].

Понятие «фрейм» было введено М. Минским, который понимает под ним определенную структуру данных, необходимую для представления «стереотипной ситуации». Фрейм состоит из нескольких уровней. Самый верхний – это уровень, на котором находится базовая информация об объекте, в то время как на низших уровнях располагаются конкретные данные [4, с. 87; 5].

Чарльз Филлмор предложил свое определение фрейма как единицы знаний, репрезентированного группой слов, которые систематизируют опыт в единое целое, затем мотивируются, структурируются под влиянием определенной области знаний [4, с. 87].

Отечественные ученые также уделили внимание проблеме понятия фрейма. Как отмечает Н.Н. Болдырев, фрейм используется для «обозначения структурированных концептов; он входит в состав концепта, который, в свою очередь, используется для представления любых единиц знания, в том числе неструктурированных» [6, с. 30].

Фреймы, по мнению М. Минского, взаимосвязаны друг с другом. Группы семантически близких фреймов объединяются в иерархически упорядоченную систему, высшей единицей которой является суперфрейм, а более низкими – фреймы, субфреймы, слоты [5].

Сфера градостроительства как давно утвердившаяся сфера деятельности обладает в целом сформированной терминосистемой. Однако существуют разделы градостроительной науки и деятельности, терминологический аппарат которых недостаточно изучен. К ним относится градостроительная реконструкция (ГР).

Градостроительная реконструкция представлена в работе как фрейм, входящий в состав суперфрейма «Градостроительство». Для выявления структуры фрейма ГР необходимо рассмотреть дефиницию базового понятия.

Под *градостроительной реконструкцией* понимают «процесс и результат активного, иногда значительного, коренного преобразования планировочной структуры и застройки города, его инженерно-транспортной инфраструктуры, предпринятого в условиях, когда существующие планировка, застройка и инженерное оборудование города перестают удовлетворять современным насущным требованиям и создают серьезные проблемы» в жизни города [7, с. 123].

На основании дефинирования базового понятия выделены понятия, представляющие вершины субфреймов фрейма ГР:

1) типология градостроительной реконструкции; 2) приемы и методы реконструкции городских объектов; 3) факторы, учитываемые при градостроительной реконструкции; 4) объекты реконструкции городской среды; 5) градостроительная оценка; 6) дефекты и повреждения (рис.).



Рисунок. Когнитивно-фреймовая модель «Градостроительная реконструкция»

Субфрейм 1 «Типология градостроительной реконструкции» представлен номинациями, характеризующими разновидности реконструкции градостроительной деятельности: *контекстуализм, комплексная реконструкция, полная р., р. города, р. городской среды, р. действующих предприятий, р. жилищно-гражданских зданий, р. промышленных зданий, р. скрытая, ретроразвитие* и др.

Проанализируем один из терминов. *Ретроразвитие* – разработка проектов реконструкции города, в которой за образец принимается «одно из состояний предшествующего развития объекта проектирования» [7, с. 124]. В МАРХИ тогда профессор Б.К. Еремин предложил заняться ретроразвитием города, что дало впечатляющие результаты, правда, только в пределах учебного проектирования [8, с. 272].

Субфрейм 2 «Приемы и методы реконструкции городских объектов» репрезентирован терминологическими единицами, называющими способы и инструменты реализации проектов по градостроительной реконструкции: *адаптация, консервация, композиционный приём, модернизация, реабилитация застройки, ревалоризация застройки, регенерация исторической среды, разуплотнение, ре-*

новация, реставрация, уплотнение и др. Сюда относятся термины, не зафиксированные в специализированных словарях: *инъектирование, надстройка, натурное обследование, конструирование новой среды, приспособление памятника архитектуры, пристройка.*

Инъектирование – укрепление конструкции путем ввода специальных растворов (цемента, силикатов или др.) в трещины [9, с. 22]. Для инъектирования трещин в бетоне применяются специализированное оборудование и приспособления – инъекционные насосы (АВД – аппараты высокого давления) и пакеры [10].

Субфрейм 3 «Факторы, учитываемые при градостроительной реконструкции» состоит из трех слотов.

Слот 3.1 «Архитектурно-конструктивные факторы» вербализован терминами, обозначающими параметры, характеризующие прочностные и устойчивые показатели, обеспечивающие стойкость здания от различных воздействий: *биостойкость, влагостойкость, звукоизоляционные свойства, капитальность, конфигурация здания, местоположение, моральный износ здания, морозостойкость, прочность, строительный объем, теплозащитные свойства, утрата технических и эксплуатационных свойств здания, физический износ здания, этажность* и др. Данные термины не зафиксированы в специализированных словарях.

Моральный износ здания – поэтапное уменьшение стоимости объекта недвижимости, вызванное внешними факторами, на которые человек не может повлиять. Например, фактор снижения уровня комфорта проживания и старения конструкций – это **результат морального износа в результате эксплуатации градостроительного объекта** [11, с. 7]. *Моральный износ происходит скачкообразно по мере изменения требований к жилью. Так, если раньше требования к жилью не изменялись столетиями, то теперь они сохраняются не более десяти лет* [12, с. 107].

Слот 3.2 «Природно-климатические факторы». Вербализаторы: *атмосферные осадки, ветер, режим воздуха, рельеф местности, снеговой режим, состояние почвы, состояние грунта, тепловой режим воздуха, температурное колебание* и др. Данные термины не зафиксированы в специализированных словарях, хотя и отмечены в ГОСТах, строительных нормах и правилах, а также учебной и научной литературе.

Слот 3.3 «Гигиенические факторы»: Вербализаторы: *излучение, загазованность, зашумленность, зрительная инсоляция* и др. Терминоединицы *биологическое воздействие, воздушная среда, освещенность, проветривание* не отражены в градостроительных словарях.

Субфрейм 4 «Объекты реконструкции городской среды» делится на слоты.

Слот 4.1 «Реконструируемые зоны» представлен терминами *зона обновления, зона консервации, зона регулирования, зона репродукции, зона преобразования* и не зафиксированными в специализированных словарях номинациями *охранная зона памятников, парк-памятник.*

Слот 4.2 «Реконструируемые сооружения». Вербализаторы: *дом-вставка, здание опорного фонда, некапитальный объект, линейный объект, новодел, памятник, объект капитального строительства, территория общего пользования* и др.

Субфрейм 5 «Градостроительная оценка». Вербализаторы: *архитектурно-планировочное задание, историко-культурная основа, историческая ценность застройки, опорный план, обеспеченность зелеными устройствами, обследование населения, ситуационный план, остаточная ценность строения, состояние жилого фонда, состояние общественного фонда, способ реконструкции, технико-экономическая-основа, уровень реконструктивных работ* и др.

Слот 5.1 «Натурные обследования». Вербализаторы: *обмер, освидетельствование конструкции, поверочные расчеты, схема дефектов, фактическая нагрузка, фотофиксация* и др.

Слот 5.2 «Обследование населения» содержит два микрослота.

Микрослот 5.2.1 «Обследование постоянного населения». Вербализаторы: *возрастно-половой состав, обеспеченность жилой площадью, семейный состав, средний размер семьи, численность населения, трудовая структура населения* и др.

Микрослот 5.2.2 «Обследование дневного населения». Вербализаторы: *распределение населения, социально-пространственная подвижность жителей, уровень концентрации в реконструируемом районе, центры тяготения* и др.

Субфрейм 6 «Дефекты и повреждения» вербализован терминологическими единицами, обозначающими явления, процессы и параметры, вызывающие повреждения, износ градостроительных сооружений: *дефектная конструкция, дождевая протечка, капельная течь, коррозионное поражение, нарушение целостности конструкции, негерметичность, отсыревание стен, промасливание бетона, промерзание стен, расслоение кладки фундамента, расцентровка элемента, сколы бетона, скрытые дефекты* и др.

Таким образом, по результатам исследования рассмотрено более 150 терминединиц, из которых 85 не зафиксированы в словарях, но отмечены в ГОСТах, строительных правилах, научных статьях и учебно-методической литературе. Построена когнитивно-фреймовая модель терминологии ГР, состоящая из шести субфреймов («Типология градостроительной реконструкции», «Приемы и методы реконструкции городских объектов», «Факторы, учитываемые при градостроительной реконструкции», «Объекты реконструкции городской среды», «Градостроительная оценка», «Дефекты и повреждения»), которые делятся на слоты и микрослоты. Всего в составе когнитивно-фреймовой модели ГР выделено 15 компонентов (субфреймов, слотов и микрослотов). Представленная когнитивно-фреймовая модель профессиональной сферы «ГР» является иерархически структурированной и упорядоченной системой данного научного знания.

Список источников

1. Светоносова Т.А. Когнитивная лингвистика и лингвокультурология: черты и различия // Филологические науки в МГИМО. 2007. № 27 (42). С. 39–46.
2. Щитова О.Г., Трофимова Н.А. Когнитивно-фреймовое моделирование терминосистемы предметной области «Строительные материалы» в русском языке XXI века // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 1 (219). С. 65–75.
3. Мацкевич Н.А. Фреймовая модель терминологии «Ландшафтный дизайн» (на материале профессионального интернет-дискурса) // Язык. Общество. Образование / Лингвистиче-

ские и культурологические аспекты современного инженерного образования: сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. Томск, 10–12 ноября 2021 г. Томск, 2021. С. 374–379.

4. Никонова Ж.В. Фрейм в контексте лингвистической науки // Вестник Вятского государственного университета. 2008. № 4, Т. 2. С. 65–75.

5. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979. 152 с.

6. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–36.

7. Смоляр И.М. Терминологический словарь по градостроительству. М., 2004. 160 с.

8. Бондаренко И.А. Архитектурная модернизация среды жизнедеятельности: история и теория. Кн. 3. М., 2024. 320 с.

9. Селезнев К.А. Струйная цементация грунтов или инъектирование // Universum: технические науки. 2023. № 11 (116). С. 22–32.

10. Инъектирование трещин в бетонных конструкциях URL: <https://ankoromsk.ru/articles/vse-stati-po-teme-remont-i-stroitelstvo/> (дата обращения: 10.04.2024).

11. ГОСТ 31937-2011 ЗДАНИЯ И СООРУЖЕНИЯ. Правила обследования и мониторинга технического состояния. М., 2014. 59 с.

12. Юрьев А.В. Моральный износ зданий // Инновационная наука. М., 2017. С. 106–108.

**Комиксы как средство мотивации в обучении русскому языку
как иностранному (на примере испаноязычной аудитории)**

**Comics as a means of motivation in teaching Russian as a foreign language
(on the example of a Spanish-speaking audience)**

Анастасия Анатольевна Виноградова

Anastasiia Anatolievna Vinogradova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

dubina.ludmila@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается использование комикса на уроках РКИ для испаноязычной аудитории как средство повышения мотивации. Изобразительная наглядность комикса позволяет использовать этноориентированный подход в изучении языка, адаптировать учебный материал под цели и задачи обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, испаноязычная аудитория, коммуникативная мотивация, этноориентированный подход, принцип наглядности, комиксы

Key words: Russian as a foreign language, Spanish-speaking audience, communicative motivation, ethno-oriented approach, principle of visibility, comics

В процессе обучения русскому языку как иностранному актуальной проблемой является постоянное повышение мотивации обучающихся, использования разных подходов, поиск новых методов и приемов для ее решения. Интерес студентов к обучению должен быть постоянным и устойчивым. Это способствует повышению эффективности обучения русскому языку в иностранной аудитории. Важными задачами на уроке являются создание реальных и воображаемых ситуаций общения, возможность наглядно получить представление о жизни, традиции изучаемого языка, преодолеть языковой барьер, путем общения с носителями языка, погружения в среду, использование навыков разговорной речи. Все эти задачи увеличивают потребность в общении: повышается коммуникативная мотивация. Под коммуникативной мотивацией понимается, прежде всего, инициатива обучаемого в общении.

Как отмечают авторы Нового словаря методических терминов и понятий, мотивация бывает внешняя и внутренняя: «Первая зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, родители, окружение), вторая обусловлена уровнем заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка, личной значимостью информации о стране, культуре, традициях, истории страны изучаемого языка» [1, с. 148].

В создании внутренней мотивации большую роль играют эмоционально-образные впечатления, полученные при знакомстве с иностранной культурой. Если эти впечатления яркие и положительные, формируется интерес к данной культуре, который легко превращается в интерес к языку. Например, многие поклонники японского аниме начинают изучать японский язык, чтобы стать ближе к любимым героям.

Повысить коммуникативную мотивацию на уроках может способствовать применение этноориентированного подхода. Благодаря его использованию к иностранным студентам, изучающим русский язык, в процессе обучения применяется индивидуальный подход, который зависит от их принадлежности к какой-либо стране и обществу, имеющими свою культуру и традиции. Этноориентированная (национально-ориентированная) методика соотносит схожие и разнородные явления родного или исходного и изучаемого (русского) языков в культурно-образовательном пространстве. Используя на уроках РКИ этноориентированный подход и иные, нужно учитывать особенности языкового контингента обучающихся. Например, испаноязычная аудитория, изучающая русский язык как иностранный, обладает определенным менталитетом, культурными и языковыми ценностями. Такая аудитория учащихся имеет особенности в восприятии информации, а значит методы и средства для повышения мотивации на уроках должны отличаться.

Формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций в испаноязычной аудитории будет протекать успешнее, если обучение предполагает использование национально ориентированных учебных материалов, методов и приемов обучения для овладения русским языком как иностранным [2, с. 176].

По словам В.Л. Колесниченко, специфическими чертами представителей испанской культуры является их повышенная психоэмоциональная экспрессивность, спонтанность [3, с. 171]. М.В. Кутьева отмечает, что испанцы отличаются «импульсивностью национального характера» [4, с. 77]. Они плохо воспринимают длинные речи и долгие объяснения. На уроках вызывают сложность монотонные и объемные грамматические задания. Урок для испанской аудитории должен быть динамичным, с применением наглядного материала, знакомых образов.

Принцип наглядности понятен интуитивно. Наглядность в целом моделирует мир иноязычной среды в процессе учебной коммуникации, создает ситуации, схожие с ситуациями реальной действительности, формирует психические образы доступные и понятные для учеников [5, с. 21]. Одним из таких средств наглядности является комикс.

Комикс – это серия рисунков с текстом, образующая связное повествование, обычно приключенческого и юмористического характера [6]. Формат комикса предполагает более эмоциональное включение обучающихся в изучаемый материал, что является подходящим для испанской аудитории. Комикс может быть использован почти на любом этапе урока, выполняя не только мотивирующую, но и актуализирующую, рефлексивную функцию. В соответствии с критерием ситуативно-тематического отбора в комиксах отражены естественные коммуникативные ситуации повседневной жизни: бытовые, учебные, рабочие ситуациях. При этом информация является содержательной, актуальной и значимой.

Важным является возможность отслеживать начало и конец истории, сюжет, персонажей, время и обстановку, последовательность. Комиксы также позволяют использовать метафору, символизм, каламбур, иронию и учат выражать точку зрения. Юмор, представленный в комиксах, вызывает положительные эмоции, а визуальные образы способствуют процессу запоминания иностранных слов и улучшению понимания содержания текста на всех уровнях языка, позволяют познакомиться не только с лексикой, но и с культурными компонентами изучаемого языка. Плюсом использования комиксов является сведение к минимуму родного языка: иллюстрации, сопровождающие текст, облегчают его восприятие [7]. Комиксы являются аутентичным материалом, поэтому использование их на уроке русского языка позволяет развивать не только грамматические и лексические навыки, но и формировать речевые умения, саму коммуникативную компетенцию. В комиксах, как правило, используются слова и выражения, свойственные разговорной речи: например, идиомы, сокращенные формы, отдельные сленговые фразы, а также выражения, которые требуют фоновых знаний о культуре [8, с. 9].

Н.И. Молчанова, использующая комиксы для повышения мотивации учеников, считает, что комикс, воспроизводя реальные жизненные ситуации, может приблизить обучение к жизни, помочь понять смысл учебной деятельности, показать, как можно использовать полученные знания в реальных жизненных ситуациях [9, с. 81].

Комикс – средство наибольшей мотивации к изучению иностранного языка за счет своей возможности повысить творческую активность и стремление учащихся к самообразованию. На этапе изучения языка формирует навыки диалогической речи, включая этап формирования умений реплицирования и этап совершенствования диалога. С помощью комиксов также можно отрабатывать навыки чтения, аудирования и письма. Приведу несколько примеров использования комиксов на уроках в испаноязычных группах.

На данный момент для изучения русского языка как иностранного существует достаточно много ресурсов с разными типами комиксов. Для элементарного и базового уровня на уроках уместнее применять комиксы со знакомыми и понятными героями, вызывающие положительные эмоции, такие как кот Гарфилд. В таких комиксах короткие диалоги, понятные для студентов, что является подходящим на этапе работы с текстом, изучение новой лексики. Яркий персонаж и юмор комикса помогут разнообразить урок. Подборку комиксов с Гарфилдом можно найти на сайте Russianforfree.com [10].

Для групп первого–третьего сертифицированного уровня можно использовать подборку комиксов Херлуфа Бидструпа. Это сюжетные рисунки с множеством разных тем и ситуаций, при этом диалог можно создавать самостоятельно, исходя из темы и целей урока. В комиксах от 6 до 10 сюжетных картинок, что способствует дальнейшему обсуждению и пересказу текста, возможностью чтения по ролям, развивая коммуникативную компетенцию студентов. Галерея комиксов представлена на сайте Bidstrup.ru [11].

Для более творческих заданий можно использовать сайт Makebeliefscomix.com [12]. Этот ресурс позволяет самостоятельно создавать комиксы, придум-

мать сюжет, героев и реплики для них. Подобные задания способствуют развитию письма на иностранном языке, мышления и воображения.

Подводя итоги, можно сказать, что использование комиксов при изучении русского языка как иностранного может быть эффективным в любой аудитории, так как способствует повышению мотивации у студентов, отвечает принципам коммуникативности и наглядности обучения. Но для испаноязычных обучающихся, с учетом особенностей испанской культуры, такой материал – интересный и эмоционально насыщенный – особенно полезен,

Список источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
2. Голиков С.Н. Национально-ориентированные выводы-рекомендации, имеющие практическое значение для преподавателей-русистов на занятиях в испаноязычной аудитории. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2016/10-1/51.html> (дата обращения: 10.04.2024).
3. Колесниченко В.Л. К вопросу об особенностях вербального и невербального коммуникативного поведения представителей английской и испанской лингвокультур // Преподаватель высшей школы в XXI веке: сб. Международ. науч.-практ. интернет-конференции. Сб. 7. Ростов-н/Д, 2009. С. 169–174.
4. Кутьева М.В. Коммуникативное поведение испанцев: лингвокультурологический подход // Язык и мир изучаемого языка. 2011 № 2. С. 75–78.
5. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2009. 192 с.
6. Комикс // Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов русского языка. М., 2008. 672 с. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/20317 (дата обращения: 10.04.2024)
7. Федосеенко М.А. Комикс на уроках английского языка. URL: <https://proshkolu.ru/user/fedoseenko88/blog/273692/?ysclid=lvhy64ikbl923349756> (дата обращения: 10.04.2024).
8. Королева С.Б., Полознова К.А. Комиксы в обучении РКИ: источники и приемы работы // Национальная ассоциация ученых. 2020. № 59-1. С. 8–11.
9. Молчанова Н.И. Образовательные комиксы как средство мотивации в обучении иностранному языку в школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). Краснодар, 2015. С. 79–82.
10. Learn Russian with comics // Russian for free. URL: <https://www.russianforfree.com/comics-in-russian.php> (дата обращения: 20.04.2024).
11. Bidstrup.ru. URL: <https://bidstrup.ru/content.html> (дата обращения: 20.04.2024).
12. Makebeliefscomix.com. URL: <https://makebeliefscomix.com/> (дата обращения: 20.04.2024).

**Границы терминологии предметной области
«Беспилотные технологии в строительстве»**

**Boundaries of terminology in the subject area
“Unmanned technologies in construction”**

Павел Олегович Гаврилин
Pavel Olegovich Gavrilin

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Григорьевна Щитова
Томский политехнический университет, Томск, Россия,
shchitova2010@mail.ru

Аннотация. Анализируется терминология сферы беспилотных технологий в строительстве. Определяется объем понятия беспилотных технологий в строительстве, выделяются тематические группы терминов, приводятся примеры с целью выявления границ данной терминосферы и определения ее структуры.

Ключевые слова: терминология, русский язык, беспилотные технологии, строительство

Key words: terminology, Russian language, unmanned technologies, construction, terminology

В современном мире строительная индустрия активно внедряет инновационные технологии, среди которых особое внимание привлекают беспилотные системы. Эти передовые технологии не только изменяют способы выполнения задач, но и преобразуют общий облик строительства, обеспечивая значительные преимущества в эффективности и безопасности работ.

Актуальность исследования обусловлена интенсивным развитием предметной области беспилотных технологий в строительстве (БТС), а также созданием новых направлений подготовки специалистов данной области в высших учебных заведениях.

Цель данной работы состоит в определении структуры терминосферы БТС, а также факторов, позволяющих относить терминединицы к данной предметной области.

Материалом для исследования послужили тексты строительного дискурса, содержащие терминологию изучаемой предметной области в объеме более 70 тыс. словоупотреблений.

Методологической базой исследования послужили труды по терминоведению С.В. Гринева-Гриневича, В.М. Лейчика, В.А. Татарина, С.Д. Шелова и др.

Беспилотные технологии в строительстве представляют собой широкий спектр автоматизированных систем, включая дроны, автономные машины

и роботов, способных выполнять различные задачи на строительных площадках. Их использование приносит новые возможности в такие аспекты, как мониторинг строительных процессов, инспекция объектов, а также выполнение тяжелых и опасных работ.

Современные беспилотные системы в обозримом будущем будут играть ключевую роль в различных аспектах строительной деятельности, обеспечивая повышение эффективности, точности и безопасности работ. Дроны, автономные машины и роботы нашли широкое применение на строительных площадках по всему миру.

В свете растущего интереса к беспилотным технологиям в строительстве возникает важная задача – инвентаризация терминологии [1]. Единые термины и понятия являются основой для эффективной коммуникации между участниками проектов, специалистами и разработчиками технологий. Инвентаризация терминологии позволяет избежать недопонимания, улучшает совместимость различных систем и способствует более эффективному внедрению беспилотных технологий в строительную практику. В рамках данной работы мы остановимся на первом этапе инвентаризации – установлении границ терминологии БТС.

Согласно С.В. Гриневу-Гриневичу, для этого необходимо составить перечень рубрик и подрубрик, образующих данную область [2, с. 14].

Необходимо отметить, что установление четких границ формирующейся терминологии осложнено несколькими факторами. Основным фактором считаем междисциплинарный характер дискурса БТС, обусловленный сочетанием терминологии из уже сформированных сфер деятельности, например геодезия, фотография, авиация, машиностроение и т.д.

Под беспилотными технологиями в данной статье понимаются устройства и системы, способные функционировать, выполнять задачи и принимать решения без непосредственного участия или постоянного присутствия человека. Автономность беспилотных устройств обеспечивается за счет применения современных технологий, таких как искусственный интеллект, машинное обучение, а также совокупности датчиков, позволяющих воспринимать окружающую среду, анализировать данные и принимать решения на основе заданных алгоритмов. Таким образом, мы разделяем всю терминосистему БТС на два раздела: технический (1) и ИТ (2). К первым мы относим всю терминологию, используемую для обозначения технических аспектов применения БТС, ко вторым – всю программную терминологию, которую могут использовать для коммуникации операторы беспилотных систем.

1. Техническая терминология БТС.

Тематические группы.

1.1. Обозначения **беспилотных устройств (БУ)**. На основе **особенностей функционирования** беспилотные технологии в строительстве могут быть условно разделены на три категории: **БПЛА** (беспилотные летательные аппараты, дроны), **автономные машины** и **роботы**.

1.1.1. *Беспилотный летательный аппарат* – беспилотное устройство, оснащенное различными датчиками и камерами, которое используется для аэрофо-

тосъемки, мониторинга и инспекции строительных объектов, а также для доставки материалов на высоту (*квадрокоптер, мультиротор, дрон, конвертоплан* и др.).

1.1.2. Термин *автономная машина* обозначает самоходное техническое средство, способное выполнять различные операции на строительной площадке без непосредственного участия оператора. Гипонимами по отношению к термину АМ являются номинации *автономный экскаватор, бульдозер, бетоноукладчик* и другие машины [3].

1.1.3. *Робот* – это автоматизированная машина, требующая от имеющего с ней дело человека минимальной квалификации именно в отношении рода выполняемых технологий [4]. На строительной площадке эти специализированные автоматизированные устройства способны выполнять определенные задачи на строительной площадке, такие как сборка, укладка материалов, сварка и другие. К таким обозначениям относятся *робот-манипулятор* [5], *робот-каменщик* [6], *тросовый робот* [7] и т.д.

1.2. Номинации оснащения БУ. Это группы терминов по принадлежности к определенным системам, составляющим беспилотный аппарат.

1.2.1. Обозначения **модулей навигации**. В эту группу входят термины, описывающие системы навигации и позиционирования беспилотных аппаратов, такие как *GPS, инерциальные системы навигации (INS), маршрутное планирование* и т.д.

1.2.2. Названия **камер** – устройств для захвата изображений и видео с целью восприятия окружающей среды. К ним относятся термины: *лидар* ‘активные оптические системы дистанционного зондирования, использующие лазерные лучи для измерения расстояний и создания трехмерных облаков точек’; *радар* ‘система, использующие электромагнитные волны для обнаружения объектов и измерения их расстояний и скоростей’; *ультразвуковой датчик* ‘устройство, улавливающее ультразвуковые волны для измерения расстояний до объектов и обнаружения препятствий’.

1.2.3. Обозначения **методов обработки данных**. Эта группа включает термины, связанные с алгоритмами и методами обработки данных, собранных с помощью сенсоров, для выполнения различных задач: *картографирование, распознавание образов, планирование маршрута* и другие. *Картографический алгоритм* – алгоритм для создания карт и трехмерных моделей местности на основе данных, собранных с сенсоров. *Распознавание образа* – технологии для автоматического распознавания объектов и образов на изображениях, полученных с камер и других сенсоров. *Планирование маршрутов* – алгоритм для определения оптимальных маршрутов движения беспилотных аппаратов с учетом целей и ограничений задачи.

1.2.4. Номинации **систем управления**. *Система связи и управления* – система для передачи данных и команд между оператором и беспилотным аппаратом, а также между различными беспилотными аппаратами. *Интерфейс управления оператора* – интерфейс для взаимодействия оператора с беспилотным аппаратом, включая управление маршрутами, настройками и мониторингом статуса системы.

1.2.5. Термины, обозначающие устройства, обеспечивающие **безопасность**. *Система предотвращения столкновений* – технологии для обнаружения препятствий и автоматического управления движением с целью избежания столкновений. *Датчик опасных условий* – датчики для обнаружения опасных условий на строительной площадке, таких как пожары, утечки газа, обвалы и т.д. *Система управления аварийными ситуациями* – система для автоматического реагирования на аварийные ситуации, включая аварийное приземление или отключение системы.

1.3. Обозначения **процессов, осуществляемых БТС**. Беспилотные технологии и соответствующую терминологию можно классифицировать также по их **роли** на строительной площадке:

1.3.1. *Аэрофотосъемка: 3D-моделирование местности, одометрия, фотограмметрия.*

1.3.2. *Мониторинг прогресса строительства* и контроль качества работ, а также обеспечение таким образом безопасности на строительной площадке: *трекинг* (автономный), *аэромониторинг*.

1.3.3. Автоматизированная укладка асфальта, бетона и других строительных материалов, например *сквозная кладка* [8].

2. **IT-терминология БТС**. Данная категория включает в себя разнообразное программное обеспечение, используемое беспилотной системой в процессе её эксплуатации и выполнения вышеперечисленных работ.

Терминологию данного раздела целесообразно подразделять по функциональному принципу.

2.1. Названия **навигационных систем**, например *автопилот* ‘программное обеспечение для автоматического управления движением и поведением беспилотных аппаратов’; *симулятор полетов* ‘программное обеспечение для обучения пилотов’ [9].

2.2. Обозначения **Алгоритмов обработки данных**. *3D-облако точек, текстурированная сетка* [10].

2.3. Номинации, связанные с **передачей данных**. *Интернет вещей* ‘система взаимосвязанных вычислительных устройств, которые могут собирать и передавать данные по беспроводной сети без участия человека’ [11], *маяк BLE* ‘радиомаяк Bluetooth с низким энергопотреблением’ [12].

2.4. Обозначения и термины, связанные с **безопасностью и защитой данных**. *Спуфер* ‘программа для подмены данных’ [13].

Таким образом определены границы терминологии БТС; ее двойственность проявляется в сопряжении информационно-компьютерной терминологии (IT) с технической терминологией. Это объединение отражает сложность и многоуровневость современных беспилотных систем, которые объединяют в себе как аппаратные, так и программные компоненты. Двойственность терминологии создает необходимость в интеграции и взаимопонимании между специалистами IT и техническими специалистами.

Список источников

1. Костерина Ю.Е. Прикладной аспект терминоведческой работы: Установление границ исследуемой терминологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-3 (34). С. 100–103.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М., 2008. 304 с.
3. Патент 2754994С2 Российская Федерация, МПК В60L3/00 В60K6/22 В60K6/24 В60K6/26 В60K6/28 В60W10/10 В60W20/14 В62D63/02. Способ управления электромеханической трансмиссией автономной дорожно-строительной машины и электромеханическая трансмиссия автономной дорожно-строительной машины / М.Г. Болотин, В.И. Бибиков, А.Д. Ильинский, М.В. Вязников; заявитель Общество с ограниченной ответственностью «ИНТЕГРАЛ-77». Опубл. 2015-07-27. 35 с.
4. Васьковский А.М. Строительные роботы: реальность и перспективы // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). 2012. № 2 (29). С. 79–83.
5. Михеев Г.В., Яновская Э.Д. Роботизированная техника в строительстве // Научные труды КубГТУ. 2019. № 2. С. 181–188.
6. Арзуманов А.А., Окунева К.В. Использование робота-каменщика в строительстве // Воронежский научно-технический вестник. 2019. Т. 1, № 1 (27). С. 128–131.
7. Бабаев М.С., Калинин Я.В. Тросовый робот для мониторинга и обслуживания высотных зданий и сооружений // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2023. № 9 (280). С. 6–11.
8. Таджиев Н.Р. Автоматизация работ по устройству каменной кладки // Инженерные исследования. 2023. № 1 (11). С. 38–45.
9. DJI Flight Simulator. URL: https://www.drone.com.kz/soft/flight_simulator/ (дата обращения: 18.04.2024).
10. Применение сбора и обработки данных с дронов. URL: <https://skyindustry.ru/tpost/90vyd6urv1-primenenie-sbora-i-obrabotki-dannih-s-dr> (дата обращения: 18.04.2024).
11. Что такое интернет вещей. URL: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/definitions/what-is-iot> (дата обращения: 18.04.2024).
12. RFID, BLE, IoT и дроны для строительства мостов. URL: <https://gaorfid.com/ru/bridge-construction-industry/> (дата обращения: 18.04.2024).
13. Сорокин И.А., Романов П.Н., Шibaева М.Ю. Применение метода перестановочного декодирования в системе управления БПЛА малого класса (дроны, мультикоптеры) // Т-Comm: Телекоммуникации и транспорт. 2019. Т. 13, № 4. С. 41–47.

**Роль и место включения игровых технологий в образовательный процесс
обучения русскому языку как иностранному
(на примере раздела «Фонетика»)**

**The role and place of the inclusion of gaming technologies
in the educational process of teaching Russian as a foreign language
(using the example of the section “Phonetics”)**

Екатерина Анатольевна Демкович
Ekaterina Anatolyevna Demkovich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tb100@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрена актуальность использования игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному. Зафиксированы фонетические особенности, на которые необходимо обратить внимание при обучении говорению на русском языке как иностранном. Описано несколько вариантов фонетических игр, способствующих формированию корректного звукообразования и повышению эффективности обучения РКИ в целом.

Ключевые слова: русский язык, фонетика, звукообразование, артикуляция, игровые технологии

Key words: russian, phonetics, sound formation, articulation, game technologies

Использование игровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному обеспечивает расширение форм и методов обучения, позволяя при этом сформировать качественное присвоение языковых формул, расширить лексический запас в процессе иноязычного образования. В рамках данной статьи мы рассмотрим использование названной образовательной технологии при изучении раздела «Фонетика», в задачи которого входит, прежде всего, формирование корректного языкового звукообразования, так как неперенным условием качественного понимания речевого сообщения и выполнения коммуникативной функции служит сформированность фонетических навыков.

Русский язык как иностранный сегодня необычайно востребован. Вместе с тем носители других языков часто сталкиваются с трудностями на пути изучения русского языка, прежде всего в области формирования корректного звукообразования, произношения. Изучение любого иностранного языка, в том числе и русского, начинается с фонетики и формирования фонетических навыков обучающихся. Особенно трудоемок процесс формирования фонетических навыков на неродном языке для носителей языков, где звуки и их сочетания значительно отличаются от особенностей звукообразования на родном языке. Правильное произношение является необходимым условием освоения иностранного языка.

Обозначим некоторые аспекты, которые могут вызвать трудности у иностранцев, изучающих русский язык:

1. Особенности фонетики русского языка, содержащего гласные и согласные буквы и звуки, при этом звуки могут находиться как в сильной, так и в слабой позициях, а гласные быть ударными и безударными, в связи с чем наблюдается изменение в произношении.

2. Русский язык богат согласными звуками, некоторые из них могут быть трудны для произношения носителями других языков. Например, звук [р] в русском языке является язычно-альвеолярным дрожащим согласным звуком, что может быть сложным для многих иностранцев.

3. В русском языке ударение может быть динамичным и перемещаться в рамках форм одного слова. Это может вызывать проблемы с правильным произношением и пониманием слов.

4. В русском языке существует система звонких и глухих пар согласных, которые различаются по смыслу и произношению. Неправильное произношение этих пар может привести к неправильному пониманию или изменению значения слова.

Изучение иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, «начинается с освоения его фонетической системы. Произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Исходя из понимания фонетики как раздела науки о языке, рассматривающего звуковую сторону языка, изучающую способы образования звуков речи, их отличительные признаки, их изменение в речевом потоке, их роль в функционировании языка как средства общения людей» [1], сформированные фонетические навыки следует рассматривать как «корректное произношение, т.е. сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка» [2, с. 34].

Фонетика – это ключевой элемент изучения любого языка, так как правильное произношение звуков и звукосочетаний помогает улучшить коммуникацию и понимание на иностранном языке, что способствует, в свою очередь, аккультурации иностранцев в русскоязычной среде.

В современной научной литературе рассматриваемая нами проблема находится в центре внимания многих ученых. Так, по мнению А.Ю. Касаткиной, овладение русским произношением становится для китайских студентов достаточно длительным и трудоемким процессом, результаты которого могут быть заметны не сразу, в связи с чем освоение фонетических особенностей русской речи в полной мере может быть отнесено к одним из наиболее трудных как в методическом, так и «в психологическом планах разделов в процессе изучения русского языка как иностранного. В методике преподавания многих европейских языков для взрослых (в частности, английского языка) фонетические игры давно активно используются в силу их эффективности при формировании фонетических навыков» [3]. Данное утверждение нашло подтверждение и в наших наблюдениях за процессом присвоения инофонами русской речевой практики.

Значительное внимание формированию корректного звукообразования в процессе организации обучения РКИ стоит уделять на начальном этапе. Остановимся на важных в контексте рассматриваемого вопроса теоретических моментах. Итак, «звуки речи – это минимальные, далее не разложимые фонетические единицы. Фонетика занимается исследованием звуков: 1) с акустической стороны, когда звуки языка рассматриваются с точки зрения восприятия на слух, как физическое явление – колебание звуковых волн с их параметрами; 2) с артикуляционной стороны, где звуки характеризуются по тому, как он образуется с помощью произносительных органов; 3) с функционально-лингвистической стороны, где звук может быть охарактеризован по своему особому назначению в речи – выполнению смыслоразличительной функции» [4].

По мнению ученых и педагогов, в контексте формирования фонетической корректности присваиваемого русского языка как иностранного выделяются следующие особенности фонетической системы русского языка: а) корреляция согласных по твердости-мягкости и по глухости-звонкости; б) редукция гласных в безударной позиции; в) акцентно-ритмические модели слова; г) система интонационных конструкций, их строение и смыслоразличительная роль [5].

Для артикуляции гласных звуков в русском языке важно учитывать: 1) наличие гласных переднего, среднего и заднего рядов в зависимости от степени подъема языка; 2) противопоставление гласных лабиализованных (огубленных) или нелабиализованных (неогубленных); 3) различие гласных по подъему [6].

При выборе фонетической игры для занятий РКИ мы основываемся на эффективности в процессе обучения применения личностно ориентированного подхода, позволяющего развивать творческие способности обучающихся и активизировать их мыслительную деятельность.

Классический подход к фонетическому типу языковой игры построен на «обыгрывании фонетического образа слова и ритмико-мелодической структуры высказывания» [7]. При работе над фонемами следует придерживаться определенной последовательности отработки звуков, постепенно переходя от более легких к более сложным звукам.

«Основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции. Приступая к изучению иностранного языка, обучающиеся обладают устойчивыми навыками аудирования и произношения звуков родного языка, они владеют также основными интонациями. Интерференция возникает за счет того, что слухо-произносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного» [8]. Так, например, И.В. Нефедов и А.Ф. Пантелеев полагают, что эффективное обучение китайских студентов фонетике русского языка возможно только в том случае, когда преподаватель РКИ знает особенности фонетической системы китайского языка, понимает, какие трудности возникают при изучении русского языка и как их лучше всего преодолевать [9].

Мы считаем, что игровые технологии в иноязычном образовании играют значительную роль, так как они предоставляют уникальные возможности для эффективного изучения иностранного языка, стимулируют интерес обучающихся

и способствуют лучшему усвоению знаний в целом. Кроме того, игровые методы способствуют развитию творческого мышления, сотрудничества и командной работы среди учащихся. Они помогают создать позитивную обстановку на занятиях, повысить мотивацию к изучению языка и сделать процесс обучения более интересным и запоминающимся.

Рассмотрим отдельно само понятие «игра». По определению Д.Б. Эльконина, «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [10]. А.Н. Щукин дает следующее определение игры: «Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта» [11], Л.С. Выготский определяет игру как пространство «внутренней социализации», как средство усвоения социальных установок.

Применение игр на уроках изучения языков – это не только коллективное развлечение, а основной способ решения определенных задач обучения на данном этапе – от мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор [13].

«Использование игры в учебно-воспитательной работе с иностранными обучающимися позволяет решить следующие задачи:

- создание внутренней мотивации к изучению РКИ;
- учет личностных свойств иностранных обучающихся, их способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность, а также учет национальных особенностей, т.е. применение принципа индивидуализации обучения;
- развитие определенных психических функций и способностей;
- активизация иноязычной речевой деятельности, основанная на воспроизведении разнообразных ситуаций, существующих в реальной жизни;
- создание благоприятного микроклимата в учебной группе» [14, с. 105].

Важно соблюдать особые рекомендации для успешной реализации игровых заданий на уроках РКИ. Тематика игры должна соответствовать обсуждаемой на уроке теме, что помогает закрепить знания и применить их на практике. Игра не должна быть слишком сложной или содержать слишком много новой информации, чтобы учащиеся могли сосредоточиться на процессе игры, а не на усвоении нового материала. Кроме того, важно, чтобы обучающиеся были заинтересованы и мотивированы участвовать в игре, поэтому следует проводить их на основе добровольного участия и создавать соответствующую атмосферу. Подготовка игры также имеет важную роль, поэтому необходимо заранее продумать правила, материалы и организацию игрового процесса. Соблюдение всех этих рекомендаций поможет сделать игровые задания максимально эффективными и интересными для обучающихся, а также будет иметь значимый с точки зрения содержания результат.

В процессе изучения русского языка как иностранного игра может способствовать присвоению различных форм и формул речевого взаимодействия. В рамках данной статьи мы акцентируем внимание на фонетических играх, способствующих развитию навыков правильного произношения звуков и звукооче-

таний обучающимися, целью которых выступает отработка и автоматизация произносительных навыков изучаемых звуков в процессе учебно-речевых и игровых действий.

В качестве примера применения фонетической игры в процессе обучения РКИ опишем несколько игр.

Игра «Нем, как рыба» направлена на формирование артикуляционных навыков обучающихся. Алгоритм игры достаточно простой и может циклично быть повторен несколько раз: ведущий выходит к доске, загадывает один конкретный звук и произносит его беззвучно, только губами – обучающиеся должны его угадать по артикуляции. Тот, кто угадал, следующим загадывает звук. Эта игра предусматривает и другой вариант – преподаватель вызывает к себе обучающегося, просит ученика без звука произнести конкретное слово, которое остальные обучающиеся должны угадать. Эта игра может быть расширена, например, заданием на сложение из угаданных звуков конкретного слова или включение слова в созданное предложение.

Другая игра – «Звуковое лото», направлена на развитие фонематического слуха и формирование навыков звукового анализа. В ходе этой игры ведущий раздает предметные карточки, при этом называет изображенный предмет, усиливая в произношении звучание первого звука. Игрок, которому подходит предметная карточка, выделяет первый звук названия предмета, дает его характеристику.

Также эффективны, как показывает наша практика, такие игры, как «Измени слово», «Превращение слова», «Рифмы» и другие. В процессе игры обучающиеся (играющие) фиксируют внимание на отдельных фонетических особенностях и специфике образования звуков, что позволяет также присвоить отдельные лексические единицы и отработать механизм их включения в активную речь. Например, игра «Измени слово» направлена на обучение различению звуков в близких по звучанию словах, формирование навыка производить замену звука в словах для получения нового слова. Эта игра осуществляется в командном формате. Каждой команде выдаются карточки со словами, в которых не хватает первой буквы. Обучающиеся должны восстановить пропавшую букву на место пропуска, но при этом вариации включения букв позволяют получить различные слова. Эта вариативность позволяет составить команде значительно больше слов, чем указано на карточке, а создание фраз и предложений с созданными словами будет способствовать не только расширению лексического запаса, но и развитию речи на изучаемом языке. Так, если обучающиеся получают карточку с фрагментом «-оль», то они могут подобрать такие слова, как соль, боль, ноль, роль, моль, к фрагменту «-очка» – слова точка, бочка, дочка, ночка, кочка, почка и т.д.

В рамках нашего исследования предполагается создание банка игровых заданий для включения в процесс изучения русского языка как иностранного с учетом языковых особенностей родного языка обучающихся.

В целом включение игровых технологий в образовательный процесс обучения русскому языку как иностранному является, на наш взгляд, важным аспектом повышения интереса обучающихся к изучению языка, в частности в разделе «Фонетика» игровые технологии позволяют сделать процесс изучения произношения

более увлекательным и наглядным. Игровые методы обучения способствуют развитию навыков фонематического слуха и правильного произношения русских звуков, делают процесс обучения более динамичным и менее однообразным. Мы считаем, что использование игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному является эффективным и перспективным подходом.

Список источников

1. Скрипник Я.Н., Смоленская Т.М. Фонетика современного русского языка: учеб. пособие / под ред. Я.Н. Скрипник. Ставрополь, 2010. 152 с.
2. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам. Ч. 1: учебное пособие. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2009. 196 с.
3. Касаткина А.Ю. Функции фонетической игры при обучении китайских студентов русскому произношению // Мир русского слова. 2015. № 1. С. 62–67.
4. Федотова Т.В. Основы языкознания: учеб. пособие. Краснодар, 2015. 190 с.
5. Дергачева Г.И. [и др.]. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. М., 1989. 247 с.
6. Нестерова Н.Г., Фашанова С.В. Фонетика современного русского языка: учеб. пособие. Томск, 2020. 114 с.
7. Бульина Ю.В. Языковая игра в речи студентов и преподавателей как способ создания смехового пространства в общении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2011. 23 с.
8. Щерба Л.В. Избранные труды по русскому языку. М., 1957. 188 с.
9. Нефедов И.В., Пантелеев А.Ф. Усвоение фонетики русского языка как основа аккультурации китайских студентов // Научная мысль Кавказа. 2023. № 2 (114). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usvoenie-fonetiki-russkogo-yazyka-kak-osnova-akkulturatsiikitayskih-studentov> (дата обращения: 10.11.2023).
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М., 1999. 216 с.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М., 2010. 480 с.
12. Выготский Л.С. Психологическое значение игры / Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1996. 536 с.
13. Брянцева М.В., Мурзакова О.Г. Методика обучения детей-билингвов средствами игровых технологий // Проблемы современного образования. 2022. № 1. С. 221–235.
14. Дмитриева Д.Д. Использование дидактических игр на занятиях по русскому языку как иностранному // АНИ: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 104–106.

**Лексика тематической группы «Русский национальный костюм»
в современном русском языке**

**Russian national costume theme group vocabulary
in the modern Russian language**

Дун Шухань
Dong Shuhan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia.

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
dubina.ludmila@tspu.edu.ru

Аннотация. Названия традиционных для России предметов одежды рассмотрены в лингвокультурологическом аспекте в связи с историей русского национального костюма и с точки зрения их значения и роли в современном русском языке. Выделены три группы слов в зависимости от их актуальности для современного русского языка и семантики. Отмечены некоторые особенности восприятия слов данной тематической группы носителями русского языка.

Ключевые слова: современный русский язык, лексика, лингвокультурология, национальный костюм

Key words: modern Russian language, vocabulary, linguoculturology, national costume

Традиционный костюм – важная часть национальной культуры. В нем отражаются многовековая история, обычаи, образ жизни народа. В современном мире национальный костюм, обычно стилизованный, становится частью невербального кода, атрибутом определенных ситуаций, связанных с национальной и этнической самоидентификацией или проведением обрядов. «Одежда – это символ и знак нации, это первое впечатление, которое мы интуитивно ощущаем в процессе межкультурной коммуникации. Как “фасад” обеих сторон в межкультурной коммуникации одежда играет важную роль» [1, с. 73]. Россия, с ее многовековой историей и глубоким культурным наследием, имеет долгую и красочную историю одежды.

«Истоки русского национального костюма можно отнести к первому тысячелетию нашей эры, когда под влиянием кочевых народов севера для изготовления одежды для защиты от холода стали использовать шкуры животных и меха. Со временем такие цивилизации, как Древняя Греция, Древний Рим и Монголия, также оказали значительное влияние на русскую одежду» [2]. Эти костюмы эволюционировали от практичной простоты крестьянской одежды до великолепия княжеских нарядов.

На протяжении истории России национальный костюм не оставался неизменным, Его общий вид и набор составляющих элементов менялся от эпохи к эпохе и от региона к региону. Имело значение появление новых материалов и технологий их обработки, климат, влияние соседних народов. Вследствие этого названия элементов национальной одежды образуют большую и разнообразную группу слов. Среди них и безэквивалентная лексика и слова с широким значением, которые легко переводятся на другие языки; исконно русские и заимствованные; устаревшие и современные; диалектные и литературные. Это может создать некоторые сложности в работе учителя русского языка и переводчика.

Для начала рассмотрим основные элементы русского костюма.

Основу русской женской одежды составляла длинная *рубаха*, которая изготавливалась из холста и имела пройму и украшения на воротнике. Поверх рубахи надевали *сарафан* или *понёву*, в зависимости от региона. «Само слово “сарафан” персидского происхождения, в переводе оно означало “через голову”. Однако на Руси таким наименованием редко пользовались. Чаще эту национальную одежду называли костычем, штофником, кумачником, синяком или косоклинником» [3].

Понёва – это широкая несшитая юбка с завязками. Верх костюма составляла короткая приталенная жилетка (*епанечка*) или блуза с рукавами (*душегрея*). Их украшали вышивкой и мехом. Также были разные виды головных уборов. Головной убор зависел от местности и положения женщины. Замужние женщины носили убор, который полностью закрывал волосы (*повойник*, *сорока*, *кика*). *Косышник* – это убор молодой девушки.

Мужская одежда состояла в основном из рубахи и штанов, которые назывались «*порты*». Рубахи были простого покроя и имели защитные украшения на воротнике и манжетах. Поверх надевали теплую одежду. С XVI в. это *кафтан* или *зипун*. Подпоясывали одежду поясом из шнура или широкого куска ткани – *кушаком*. С XVIII в. в качестве верхней одежды носили *армяк* из простого сукна, *шапки* и *варежки*.

Крестьянская обувь – *лапти* и *онучи* (обмотки из полотна, поверх которых носили лапти). Богатые люди носили *сапоги*.

В XIX в. мужской костюм дополнился шапкой с козырьком, которая называлась *картуз* и была признаком щеголей. У женщин в то же время появляется *косынка*.

К этому времени традиционный костюм стал одеждой простого народа, так как дворяне и купцы предпочитали западный стиль. Но в конце XIX – начале XX в. в связи с демократизацией общества и идеологией народности некоторые элементы народной одежды получают широкое распространение. Например *рубаха-косоворотка*.

Во второй половине XX – начале XXI в. традиционные костюмы перестали быть частью народного быта и стали частью национальной культуры. Ношение национального костюма стало символическим, знаком приобщения к истории и традициям России. Его надевают артисты, исполняющие народные песни и танцы, участники народных праздников, например Масленицы. В этом костюме

изображают популярных персонажей детских мультфильмов (Маша в мультсериале «Маша и медведь»). Сам костюм тоже изменился, стал проще и ярче.

Большая часть слов, обозначающих элементы народного костюма, сейчас считаются устаревшими или диалектными. В словарях русского языка они имеют соответствующие пометы. Например:

ПОНЁВА́, -ы, ж. Обл. Род юбки из домотканой шерстяной ткани, клетчатой или полосатой. Бабы-скотницы, подбирая поневы, – бегали за мычавшими, ошалевшими от весенней радости телятами. Л. Толстой, Анна Каренина [4].

Также указание на традиционный характер данной одежды может быть в самой словарной статье:

ШУГА́Й, -я, м. Старинная женская одежда в виде короткополой кофты с рукавами. [Недвига:] Ждала ль меня? А я шугай надела, Да в гости к вам. А. Островский, Воевода (Сон на Волге). || Род гладкого сарафана, который носили старые женщины. [4].

Многие традиционные предметы одежды воспринимаются как вполне современные. Их названия даются в словаре без помет и каких-либо уточнений. Например, *варежки, валенки*.

Мы разделили названия предметов одежды на три группы в зависимости от особенностей значения и отношения к активному или пассивному запасу.

1. Слова, которые даются в словаре без помет, как названия современной широко распространенной одежды: *варежки, валенки, сапоги, шапка, рубашка*, (уменьшительное от *рубаха*), *косынка, шуба, тулуп, сарафан* (во втором значении). Эти слова называют предметы одежды, которые имеют национальное происхождение, но широко распространены в современной России.

2. Слова, которые обозначают элементы традиционного костюма, но при этом распространены и хорошо известны: *сарафан* (в первом значении), *кокошник, кушак, рубаха, кафтан, лапти*. В словаре даются без помет, но в описании слова указано, что это одежда народная или старинная.

3. Слова, которые имеют в словаре пометы «областное», «просторечное», «устаревшее», либо вовсе отсутствуют в значении «одежда»: *понёва, епанечка, душегрея, летник, сорока, кика*.

Чтобы проверить, как воспринимают эти названия носители языка, был проведен интернет-анкетирование. Респондентам были заданы вопросы:

1. Носите ли вы национальный костюм и в каких случаях?
2. Где можно увидеть национальные костюмы?
3. Какова роль национальных костюмов в повседневной жизни?
4. Из чего состоит русский национальный костюм?

Все ответили, что национальный костюм они не носят. На второй вопрос были даны ответы: «Музей, фестиваль», «На сцене в тематических выступлениях», «На празднике Масленицы», «На концертах, посвященных русским танцам», «Музеи, выставки народного хозяйства, различные творческие постановки». На третий вопрос большинство респондентов не ответили или ответили, что эти костюмы имеют значение как память. В одной анкете было отмечено, что в деревнях еще можно увидеть косоворотку, но это редкость. Среди элементов на-

ционального костюма перечислили следующие: *рубаша, сарафан, косоворотка, кокошник* и по одному разу были упомянуты *фартук, кушак, лапти, телогрейка, шаровары, шапка-ушанка*. Также был дан комментарий к опросу: «Эти слова можно встретить в книгах. Мы крайне редко используем их в речи». Некоторые объясняли значение слов при помощи словарей.

Опрос показал, что слова из третьей группы мало известны носителям языка. Их знают только специалисты и те, кто интересуется данной темой. Слова второй группы хорошо известны носителям языка, но иногда вызывают снисходительно-ироническое отношение (один из ответов был дан в таком ключе). Наконец слова первой группы в основном не осознаются как связанные с национальным костюмом и не упоминаются в данном контексте. Очевидно, это связано со стереотипным представлением о национальном костюме в его упрощенном стилизованном варианте.

Таким образом, представление современного россиянина о традиционном русском костюме связано с определенными знаковыми чертами. При этом воспринимается образ костюма в целом (синий и красный цвет), а названия отдельных деталей могут быть неизвестны. Национальный костюм противопоставляется современной одежде, и те предметы одежды, которые остаются обыденными не воспринимаются как его часть, хотя для иностранца вполне могут ассоциироваться с образами русской культуры.

Конечно, потребности людей со временем меняются. Современные люди предпочитают модную и удобную одежду. Но сохранение и наследование традиционной одежды не означает ее полного неизменения; ее можно сочетать с элементами современной моды, создавая новые, более привлекательные стили.

Список источников

1. Чжан С., Тан Х. Функция и применение одежды в межкультурной коммуникации – на примере китайской и русской одежды // Этносоциум и межнациональная культура. 2022. № 168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsiya-i-primenenie-odezhdy-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii-na-primere-kitayskoy-i-russkoy-odezhdy> (дата обращения: 19.04.2024).
2. 花荔. 民族服饰文化对现代服饰的影响[J]. 江西科技师范学院学报, 2006, 6.
3. Особенности русского национального костюма, история развития. URL: <https://odezhda.guru/natsionalnaya/1124-russkij-kostum?ysclid=lui8lhh14c67024458> (дата обращения: 19.04.2024).
4. Словарь русского языка в 4 томах. Т. 1–4. М., 1999. URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 19.04.2024).

**Влияние различий в системе письма при изучении русского языка
китайскими студентами**

**The importance of differences in the writing system when learning Russian
by Chinese students**

Дяо Шуан

Diao Shuang

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

dubina.ludmila@tspu.edu.ru

Аннотация. Изучен вопрос о влиянии привычки к идеографической системе письма на восприятие фонографической письменности. Дан краткий анализ системных различий китайского и русского письма. Основной метод исследования – опрос, проведенный среди китайских студентов, изучающих русский язык. Приведен анализ результатов опроса. Отмечены особенности восприятия русского письменного слова носителями китайского языка. Выдвинуты предположения о влиянии данных особенностей восприятия на процесс обучения.

Ключевые слова: идеографическое письмо, звуковое письмо, иероглиф, буква, русский язык как иностранный

Key words: ideographic writing, phonographic writing, hieroglyph, letter, Russian as a foreign language

В методике преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, рекомендуется учитывать не только особенности родного языка обучающихся, но и опыт овладения речевыми умениями и навыками на родном языке. Как отмечает Н.Д. Гальскова, «важной является идея об опоре на имеющийся у учащегося опыт в родном языке и о переносе ряда умений из родного языка на процесс овладения иноязычными навыками и умениями» [1, с. 155]. В том числе это касается навыков чтения и письма. Подразумевается, что эти навыки должны стать опорой, так как достаточно один раз понять принцип письменной речи, чтобы в дальнейшем применять его для любого языка. Но это верно только в том случае, когда принцип одинаков. В случае русского и китайского языков это не так.

Как известно, китайская и русская система письма различны. В России используется кириллица – разновидность фонетического алфавита. Русская буква может обозначать фонему, звук, сочетание звуков или признак звука. Буквы не связаны прямо со значением слова: запись позволяет восстановить звуковой облик слова, а через него значение. В Китае есть звуковое письмо пиньинь, но это

вспомогательный инструмент. Основная форма письма, которую в КНР изучают с детства, – иероглифы. Китайское письмо – это разновидность идеографического (или логографического) письма. Каждый иероглиф соответствует морфеме, корневой или служебной, а слово часто состоит из одной морфемы (корень) или двух (корень и служебная морфема). При этом функции служебных морфем в китайском языке отличаются от русских. Служебная морфема в китайском языке не образует форму слова, а позволяет конкретизировать часть речи и значение. Например, 眼睛 [yǎnjīng] – это «глаз», а 眼镜 [yǎnjìng] – «очки».

Таким образом, иероглиф обозначает понятие либо категорию. Для носителей русского языка прочитать слово – это значит перевести буквы в звуки и затем соотнести звучание и значение. Для носителей китайского языка прочитать слово – это значит понять его смысл. Смысл и звуковая форма тесно связаны, но понимание смысла задает понимание формы, а не наоборот.

Как влияет привычка к письму определенного типа на восприятие другой системы письма? Этот вопрос недостаточно изучен. Некоторые авторы отмечают факт различия, но не анализируют последствия или не придают им должного значения. Например, в статье А.К. Новиковой читаем: «Русское слово имеет линейную структуру: звуковой образ – графический образ — значение; а китайский иероглиф идет от графического образа к звуковому образу и через них к значению» [2, с. 70]. Несмотря на то, что перед этим автор пишет о «наглядно-образном» типе китайского письма, графический облик иероглифа он соотносит со звуковым образом, а значение привычно ставит на последнее место.

Можно найти упоминания о том, что «образное мышление китайцев развито очень сильно» [3, с. 236]. Связано ли это с особенностями системы письма или с общими особенностями культуры? Также надо учитывать, что системы русского и китайского языков также различаются очень сильно и не всегда можно понять, какой именно фактор имеет решающее значение.

Наиболее глубоко вопрос о различии систем письма применительно к изучению иностранного языка рассматривался в статье Т.Е. Машанло и З.И. Резановой. В частности, авторы замечают: «Устная речь, являющаяся первичной для носителя языка, оказывается вторичной для большого числа поздних билингвов. Знакомство с языком начинается с письменных текстов» [4, с. 301]. Но указанная статья посвящена исследованию скорее технической, чем качественной стороны чтения.

Мы предположили, что привычка соотносить знак со смыслом может повлиять и на восприятие русского письменного слова. Для проверки гипотезы был проведен опрос. Китайским студентам, изучающим русский язык, были заданы три вопроса.

1. Как вы переведете на китайский язык русские слова «буква», «слово»?
2. Как вы переведете на русский язык 字?
3. Когда вы читаете русское слово «учитель», вы видите:
 - а) один знак (слово);
 - б) два знака (корень и суффикс);
 - в) три знака (три слога);

г) семь знаков (семь букв)?

Всего в анкетировании приняли участие 10 человек. Все они согласились с тем, что на первый и второй вопросы можно ответить одинаково, используя словарь. В третьем вопросе ответы разделились: восемь человек выбрали ответ «а» и двое «б».

В ответ на уточняющие вопросы респонденты, выбравшие ответ «а», пояснили, что видят здесь одно слово. Конечно, это могло быть связано с тем, что они уже были знакомы со значением слова «учитель». Они отвечали, что это похоже на то, как если бы они увидели яблоко, то в голове у них было бы китайское значение этого слова. То есть 80% китайских студентов, принявших участие в опросе, при предъявлении русского письменного слова в первую очередь «считали» понятие, минуя звуковую форму и структуру слова. Можно предположить, что такой ответ также был связан с привычкой к внутреннему переводу. Китайские студенты, изучающие русский язык, читают ли они по-русски или слышат русскую речь, обычно сначала соотносят русское и китайское слово и только потом понимают значение.

Те же, кто выбрал ответ «два знака», объяснили, что, когда они видят слово, они сначала анализируют его структуру. Например, слова с *ть* – это, как правило, глаголы, а слова с *ль* – люди. В этом случае русское слово предстает как аналог китайского. Выделяется основа – смысловая часть и уточняющая часть.

Интересно, что только когда китайские студенты встречаются особенно длинное слово, они, скорее всего, посмотрят, сколько в нем букв. Например, «достопримечательность».

Данный опрос носит предварительный характер. Для получения более точных результатов необходимо расширить круг респондентов, уточнить вопросы и учесть разницу в опыте использования русского языка. Также было бы полезно выяснить, как воспринимают русское слово носители языка.

Тем не менее полученные результаты уже позволяют судить о том, что гипотеза в целом подтвердилась. Тип письменности – это не просто способ представления информации в графической форме. Обучение письму и чтению в детском возрасте закладывает определенные привычки и стереотипы в восприятии письменного текста, которые существенно влияют на процесс обучения.

Конечно, здесь необходимо учитывать и различие языковых систем в целом. Сохранение идеографической системы письма в китайском языке стало возможным благодаря тому, что данная система письма удобна для китайского языка, где нет словоизменения. Русский язык – язык флективного типа с развитой системой грамматических форм. Для того чтобы отражать разные формы слова на письме, фонетический принцип письма более удобен. Звуковая форма слова делится на минимальные элементы, и замена каждого из них имеет значение. Или может быть просто ошибкой (орфографической ошибкой или опiskой).

Если китайские студенты при чтении в первую очередь воспринимают смысл слова (напрямую, или через соотношение с китайским словом), то могут не обращать внимания на мелкие отличия, или принять форму слова за другое слово, особенно при наличии чередований в основе. Также могут принимать пе-

ременные признаки слова за постоянные. Например, заканчиваться на -ть в русском языке могут не только глаголы. В то же время глаголы могут иметь другую форму. «Мыть» и «мóю» – это формы одного слова, а «мыть» и «мать» – не только разные слова, но и разные части речи.

Необходимо учитывать данный фактор при планировании обучения, разработке заданий и подборе иллюстративных материалов для носителей китайского языка.

Список источников

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М., 2009. 336 с.
2. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: Этнометодические и этнокультурные особенности // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-russkogo-yazyka-v-kitae-etnomethodicheskie-i-etnokulturnye-osobennosti> (дата обращения: 20.04.2024).
3. Жуйшуан Ч. Особенности китайской картины мира // Вопросы психолингвистики. 2015. № 23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kitayskoy-kartiny-mira> (дата обращения: 20.04.2024).
4. Машанло Т.Е., Резанова З.И. Межкультурная письменная коммуникация: чтение текстов алфавитной и логографической систем письменности билингвами // Русин. 2018. № 1 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-pismennaya-kommunikatsiya-chtenie-tekstov-alfavitnoy-i-logograficheskoy-sistem-pismennosti-bilingvami> (дата обращения: 29.04.2024).

Электронные ресурсы как средство обучения видам речевой деятельности

Electronic resources as a way of teaching of speech activity types

Мария Романовна Ерёмина

Maria Romanovna Eremina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

tb100@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается использование цифровых ресурсов при обучении различным видам речевой деятельности. Представлена дефиниция «компьютерная лингводидактика». Проанализированы электронные ресурсы на примере трех приложений и показаны преимущества их использования в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: виды речевой деятельности, обучение иностранным языкам с помощью цифровых технологий, электронные ресурсы, самообучение

Key words: types of speech activities, teaching foreign languages using digital technologies, electronic resources, self-study

Сегодня, в эпоху Интернета, онлайн-ресурсы и учебные пособия пользуются особой популярностью среди изучающих иностранные языки. Сайты по изучению иностранных языков обычно обещают овладение этими языками «функционально», «бесплатно», «свободно» и «быстро». Очевидно, что онлайн-приложения предлагают много преимуществ по сравнению с традиционными методами. В рамках данной статьи рассмотрим использование электронных ресурсов в обучении русского языка как иностранного на примере анализа нескольких ресурсов.

Стоит отметить, что со временем появляется реальная необходимость в использовании подобных средств обучения. Занятия иностранным языком продолжительностью один-два часа в неделю не являются достаточно эффективными, а дополнительные уроки у репетитора не все ученики могут себе позволить по финансовым соображениям. Некоторые исследования показывают, что цифровые ресурсы с их новыми формами приложений имеют большую и привлекательность для обучающихся и что данный вид работы дольше сохраняется в памяти [1, 2].

Существует область науки, которая занимается вопросами обучения иностранным языкам с помощью цифровых технологий – компьютерная лингводидактика. Проблемы компьютерной лингводидактики рассматривались в трудах А.В. Зубова, М.М. Кеннинга, Е.Н. Носенко, Р.Г. Петровского и др. [3, с. 85]. В современной науке и практике под компьютерной лингводидактикой понимают часть лингводидактики, позволяющей на теоретическом и практическом уровнях включить компьютерные и информационные технологии в процесс обучения

иностранному языку. «Являясь междисциплинарной областью знания, компьютерная лингводидактика тесно связана с развитием информационных технологий, прикладной и математической лингвистикой, разработками в области искусственного интеллекта, дизайна компьютерных программ, теорией и практикой компьютерного обучения в целом» [4, с. 162].

Быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий вызывает большие изменения в обществе и конкретно в личности человека. Цифровые технологии развиваются день ото дня и занимают все большее место в нашей повседневной жизни, поэтому важно им следовать и интегрировать в процесс обучения.

Опыт использования электронных ресурсов освещается в работе В.В. Вязовской, Т.А. Данилевской и М.Е. Трубочаниновой. Материалом для исследования послужили электронные средства обучения, разработанные крупными российскими вузами (учебный портал «Образование на русском», «Русский как иностранный В1+», Learnrussian от Russiatoday, «Школа русского языка имени Бабы-Яги» и другие). Авторы пришли к выводу, что данные ресурсы могут и должны использоваться в практике обучения РКИ, но не на начальных этапах овладения языком.

Ученые из Сербского университета (О.А. Трапезникова, Н. Благоевич, В. Илич) сходятся во мнении, что компьютерные программы по обучению русскому языку как иностранному обладают значительным дидактическим потенциалом и могут быть использованы в качестве вспомогательного учебного материала как в аудиторной работе, так и в ходе самостоятельной подготовки студентов. В исследовании были представлены следующие ресурсы: «Русский для всех», «1 000 заданий», «1С: Репетитор. Русский как иностранный», «Профессор Хиггинс. Русский без акцента!» и др.

Мы проанализируем три примера использования цифровых ресурсов в преподавании и изучении языка, рассмотрим, как они способствуют формированию различных видов речевой деятельности. При этом определим границы термина «виды речевой деятельности», приведем классификацию видов речевой деятельности. В понимании Л.В. Щербы *речевая деятельность* является целенаправленным процессом высказывания средствами языка собственного сообщения или прием «чужого» во время устного или письменного общения в таких видах, как говорение, аудирование, письмо, чтение. Различают устную и письменную речь, каждая из которых имеет две стороны – речь рецептивную и экспрессивную, к рецептивной относится аудирование и чтение, к экспрессивной – говорение и письмо [5, с. 9].

Рассмотрим ресурсы, которые могут быть включены в процесс изучения русского языка как иностранного.

1. Цифровой словарь «LEO» для улучшения чтения, понимания текста и развития письменной речи (<https://dict.leo.org/>).

Начнем с определения термина «цифровой словарь»: цифровой словарь – это электронная версия классического словаря в бумажном виде. По сравнению с традиционными словарями, цифровые словари предлагают множество преимуществ:

- Доступ: с помощью мобильных телефонов доступ к нему можно получить где угодно.
- Время: поиск занимает всего несколько секунд.
- Произношение: возможность многократного прослушивания произношения слова.
- Спряжение: доступ к таблицам спряжения.
- Поиск по нескольким словам: возможность поиска за считанные секунды.
- В словаре представлены не только слова, но и предложения, идиомы или выражения.
- Обработка лексики: возможность передачи искомых слов в специальную программу, которая сгенерирует тесты, дополнительные задания для запоминания слов и выражений.

Работа со словарем «LEO» выглядит как работа со стандартной поисковой системой: на первой странице есть окно, в которое нужно ввести слово или фразу. Программа и состав словаря регулярно обновляются, поэтому обучающийся имеет возможность видеть актуальную информацию.

Стоит отметить, что словарь – это прежде всего источник информации, который может использоваться на уроках в процессе очного аудиторного обучения или при самостоятельном обучении, например, для повторения или расширения словарного запаса, для выполнения письменных заданий, работы с текстом, составление диалогов, написания эссе, сочинений, писем и т.д.

2. Улучшение произношения, устных и письменных навыков через онлайн-уроки в приложении Babbel (<https://www.babbel.com/>).

Babbel – это учебное приложение, созданное в 2008 г. Приложение позволяет проходить обучение на 14 языках: немецкий, английский, датский, испанский, французский, индонезийский, итальянский, голландский, норвежский, польский, португальский (бразильский), русский, шведский и турецкий. Создатели приложения заявляют, что все курсы разработаны командой языковых экспертов, преподавателей и IT-разработчиков.

Учебное пособие Babbel имеет следующие преимущества:

- Общение: возможность общения письменно (чат) или устно, (видеоконференция) с «настоящими» носителями целевого языка и выбрать собеседников в зависимости от страны их происхождения.
- Взаимодействие: в дополнение к коммуникативному аспекту руководство Babbel предлагает возможность интерактивности. Пользователи могут выполнять множество упражнений (устно или письменно).
- Произношение: с одной стороны, мы можем научиться произношению слов, с другой стороны, оценить свое личное произношение. Благодаря записи голоса система сразу измеряет процентное содержание произнесенного обучающимся слова.
- Словарный запас: есть индивидуальный словарный тренажер. Он дает возможность выучить словарный запас с помощью различных материалов, таких как игры и картинки.

- **Грамматика:** это руководство включает в себя объяснение грамматических правил и примеры использования, а также представлены различные виды упражнений.

В данном приложении приоритет отдается устным навыкам, фонетике, лексике и грамматике. Его можно использовать как для индивидуальной работы, так как система определяет уровень языка, основываясь на вопросах, на которые пользователь отвечает в начале работы, так и в аудитории при том условии, что учитель самостоятельно заполнит анкету программы в соответствии с уровнем обучающихся. Например, при ознакомлении с глаголами русского языка дается объяснение, представлены особенности данной части речи, приводятся примеры, которые можно прослушать, далее приводятся упражнения, к выполнению которых приступает обучающийся. Система упражнений выстроена в единой внутренней логике: сначала приводятся упражнения на распознавание части речи, затем – на виды флексий и функционирование в предложении.

Интеграция программы «Babbel» в самостоятельное обучение или в обучение с преподавателем поможет разнообразить деятельность, повысить мотивацию, что положительным образом отразится на результатах.

3. Развитие навыка аудирования с помощью программы Fluentu (<https://www.fluentu.com/>).

Fluentu – приложение, которое предлагает изучать русский язык с помощью подкастов и других цифровых информационных форматов.

В Fluentu предлагается несколько типов инструментов: от видеороликов, таких как музыкальные клипы, до новостийных и рекламных сюжетов. Этот вид обучения решает одну из важных проблем изучения языка – восполняет отсутствие связи изучаемого языка с живым современным языком.

Каждое видео снабжено подробным сценарием с комментариями и обозначением каждого термина. Данный ресурс условно бесплатный: только первые две недели использования бесплатны, далее будет взиматься оплата.

Рассмотрим пример работы с «Fluentu» в формате очного аудиторного обучения в качестве включенного элемента. Как и в других сопоставимых приложениях, программа определяет уровень обучающегося, далее подбирает аудио- и видеоматериалы. Например, берется отрывок из сериала, открывается транскрипция к видео, осуществляется изучение незнакомых слов и выражений; после того как вся незнакомая лексика будет изучена, можно приступать к первому просмотру уже без транскрипции. После просмотра обучающиеся возможна работа в вопросно-ответной модели по содержанию видео, сделать упражнения на отработку новой лексики и грамматики, а также самостоятельно предположить, чем закончится отрывок.

Использование вышеупомянутой программы значительно расширяет учебные ресурсы для преподавателя и обучающегося, а также упрощает работу и экономит время на поиск материалов соответствующего уровня.

Проведенный анализ показывает, что цифровые ресурсы хорошо подходят как для интеграции в традиционное обучение, так и для индивидуального обучения. Личный опыт автора статьи по включению элементов электронных ресурсов

в процесс обучения русскому языку как иностранному показал свою эффективность, позволив решить такие задачи, как повышение мотивации обучающихся, улучшение общей результативности, расширение знаний о стране и культуре изучаемого языка. Вместе с тем аргументированно можем утверждать, что в полной мере обучение РКИ с использованием электронных ресурсов не видится нам возможным, так как непосредственное педагогическое участие в процессе обучения не может быть заменено компьютерными технологиями. Остается важным осознанное использование электронных приложений и программ: необходимо сделать сбалансированный выбор между традиционными и цифровыми материалами для повышения мотивации и улучшения результатов обучающихся, а также преподавателю заниматься развитием собственных компетенций.

Список источников

1. Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. № 1. С. 69–84.
2. Трапезникова О.А., Благоевич Н., Илич В. Компьютерные программы по обучению русскому языку как иностранному (из опыта работы в инославянской аудитории) // Вестник КемГУКИ. 2020. № 50. С. 245–253.
3. Новохатская О.Э. Современные технологии обучения иностранным языкам // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 84–91.
4. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: учеб. пособие. М., 2008. 209 с.
5. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. Екатеринбург, 2018. 104 с.

**Программированные методы обучения русскому языку как иностранному
в советской педагогике**

**Programmed methods of teaching Russian as a foreign language
in soviet pedagogy**

Татьяна Сергеевна Коломейцева

Tatiana Sergeevna Kolomeitseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Современные приемы обучения русскому как иностранному предполагают, с одной стороны, использование электронных технологий, а с другой стороны, опираются на теоретическую и практическую базу знаний по дидактике. Данное исследование призвано актуализировать для методистов и учителей данные о программированных методах в РКИ. Представлен обзор программированного обучения в СССР в области РКИ в двух аспектах: историческом (по этапам) и технологическом (безмашинное и машинное обучение). Показаны конкретные примеры воплощения принципов программированного обучения в УМК, а также в научно-исследовательской работе по РКИ советского периода.

Ключевые слова: программированное обучение, русский как иностранный, методы РКИ в СССР

Key words: programmed learning, Russian as a foreign language, methods of RSL in USSR

Современное развитие технологий в области искусственного интеллекта и программирования могло бы стать осуществленной мечтой ученого середины XX в. Поэтому сегодня представляет интерес то, что было намечено в советской науке, но не осуществилось на тот момент из-за материально-технических ограничений. В частности, это относится к концепции программированного обучения 1960-х гг.

Идеология программированного обучения была такова: учитель формулирует учебную цель, а затем составляет программу и материалы для обучающей машины, которая уже сама тренирует учащихся в обретении необходимых навыков. Высказывались даже идеи, что после этого в идеале само присутствие учителя в учебном процессе, мягко говоря, не обязательно. Но обеспечить каждый класс обучающей машиной оказалось в то время невозможно, а для планирования таких занятий требовалось огромное количество рабочего времени.

Очевидно, что сейчас первый пункт из этого списка причин не просто вычеркнут, теперь своего рода «обучающая машина» находится в личном пользовании

у каждого ученика и педагога благодаря распространению смартфонов. Второй пункт тоже претерпел изменения, ведь в силу научно-технического прогресса многие операции ввода данных и простейшего программирования занимают значительно меньше времени. А значит, идеология программированного обучения обретает свое второе дыхание.

В Советский Союз программированное обучение пришло из зарубежья и должно было подвергнуться критике с точки зрения марксизма-ленинизма. Выпускались работы, в которых критиковалась буржуазная составляющая теории программированного обучения [1]. Однако эта идеологическая борьба не стала простым упражнением в схоластике политической философии. Выдающиеся советские ученые создали оригинальные интерпретации, свой подход к программированному обучению с точки зрения теории познания и психологии [2]. Их разработки легли в основу дальнейшего развития педагогики

По материалам учебного пособия Х.Ш. Бахтияровой и А.Н. Щукина [3] можно выделить следующие этапы развития программированного обучения в 1960–1980-х гг.:

1. Бурный интерес к программированному обучению в 1960-х гг.
2. Более медленное, по сравнению с предыдущим этапом, распространение программированного обучения в 1970-х гг.
3. Всплеск интереса к программированному обучению в 1980-х гг. благодаря появлению новых технологий в ЭВМ.

Эти три этапа развития прошли и разработки советских ученых и методистов в области преподавания русского как иностранного. В 1960-х методическим разработкам предшествовали именно научные исследования в языкознании и технологиях вычислительных машин. Затем разработки внедрялись, происходил анализ практического опыта.

В основе программированного обучения лежит представление о шаге – минимальном объеме информации, который можно эффективно представить обучающимся за условный отрезок учебного времени. Шаги нужно вводить последовательно, отталкиваясь от учебной цели и от того, что изначально ученик знает по предмету [4]. Поэтому научно-исследовательская работа в РКИ была ориентирована на эту парадигму шага. Перед тем как составить учебно-методический комплекс для вводно-фонетического курса, сопоставлялись фонетические системы языков. На основе проведенных исследований в области языковой системы по методике предполагалось сначала вводить звуки, схожие у русского и того или иного родного языка инофона, после немного отличающиеся звуки, а затем те фонемы, которые отсутствовали в родном языке [5]. Параллельно велись разработки технических возможностей обучающих машин, инструктаж специалистов о том, как с этими машинами работать в РКИ. Обучающие машины того времени представляли собой устройства, куда вставлялись перфокарты, которые сменяли друг друга при нажатии определенных кнопок и рычагов. Также появлялись и более сложные машины с экраном. После внедрения методик на практике подводились итоги экспериментов, проводились конференции, печатались научные сборники.

Исследователи отмечали, что внедрение машинных методов программированного обучения увеличивали разрыв между самыми сильными и самыми слабыми студентами в группе, что усложняло то представление, как следует делить студентов на рабочие группы. Такой скачок в знаниях достигался за счет индивидуализации: каждый студент подходил к обучающей машине, читал задание с выбором ответа, нажимал на рычажок или кнопку, отвечающую за тот или иной выбор, сразу получал оценку «правильно/неправильно» и, в зависимости от этого, получал либо следующее задание, либо задание, направленное на отработку необходимого правила, и (или) переделывал задание [6]. Такая моментальная обратная связь и тренировка для мотивированных и способных студентов была более эффективна, чем обычная фронтальная работа. В то же время слабые и немотивированные студенты видели в работе с машиной лишнюю нагрузку, относились к данному виду деятельности негативно и не улучшали свои учебные показатели [7]. То есть стало понятно, что программированное обучение – метод, который имеет свои ограничения.

Безмашинное программирование в РКИ было представлено созданием УМК, включающим программированные или частично программированные учебники и магнитофонные курсы, поддерживающие эти учебники. Среди них можно отметить, например, комплекс из четырех книг 1966 года издания, каждая книга для соответствующего отделения подготовительного факультета: для математиков, биологов, географов и историков, а также химиков и физиков [8]. Каждое задание сопровождалось в конце пособий правильным ответом, потому что должен был соблюдаться принцип моментальной обратной связи. В случае неправильного ответа учебники содержали указания, какую информацию следовало проработать, в случае правильного ответа – переходить к следующему заданию. Тематически все задания отрабатывали лексику, необходимую для того или иного направления подготовки подготовительного факультета, в том числе в текстах с магнитофонной версией для прослушивания [9].

В 1970-е гг. программированные методы становятся все более популярными, принцип специализации учебников сохранялся. Так, например, программированный учебник для Московской консерватории [10] с первых заданий отталкивается от того, что для студентов аудиальный способ восприятия является основным. В основе пособий, которые можно было применять как для машинного, так и для безмашинного программирования, находились тесты с ответами для каждого задания [11]. Данные тесты могли быть либо выданы ученикам в виде напечатанных листов либо показаны на экранах ЭВМ.

В 1980-х гг. можно отметить издания о программированном обучении русскому языку уже для профтехучилищ и для носителей родного языка [12]. Конечно, специальные машины оказалось в дефиците, однако в предыдущие два десятилетия были разработаны технологии безмашинного программирования. Многие специалисты, которые еще в 1960-х исследовали программированное обучение русскому языку для иностранцев, стали выдающимися педагогами и методистами. Идеи программированного обучения становились все более привычными. Так, например, в пособии «Обучение лексике на интенсивных коррек-

тировочных курсах русского как иностранного» Е.Д. Чемодановой, которая еще в 1960-х публиковала работы о программировании в РКИ [13], соблюдены принципы программированного обучения (шаг, обратная связь), однако среди методической базы программированные методы не указаны [14].

Таким образом, опыт советских ученых в области обучения РКИ по методам программирования обучения представляется ярким явлением в дидактике русского языка как иностранного, вдохновляющим для современных методических разработок.

Список источников

1. Никандров Н.Д. Некоторые проблемы дидактики высшей школы в зарубежных странах: материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. М., 1972. 57 с.
2. Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. М., 1967. 44 с.
3. Бахтиярова Х.Ш., Щукин А.Н. История методики преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. Киев, 1988. 178 с.
4. Бондаровская Е.М. Особенности познавательной деятельности учащихся в процессе обучения алгоритмическому языку с помощью программированного пособия // Программированное обучение. Вып. 1. Киев, 1967. С. 100–109.
5. Парахина М.Ф. О комплексе учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев с элементами программированного обучения // Программированное обучение. Вып. 1. Киев, 1967. С. 161–169.
6. Беспаленко В.В. Опыт использования простейших машин на занятиях по русскому языку с иностранцами // Программированное обучение. Вып. 1. Киев, 1967. С. 182–189.
7. Мельниченко И.Н. Некоторые результаты эксперимента по программированному обучению // Программированное обучение. Вып. 1. Киев, 1967. С. 190–200.
8. Макарова Г.И., Максимова М.В., Покащевская М.В., Ковалева Т.Д. Первый раз по-русски. Анатомия. Ботаника. Зоология: учеб. пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах (частично программированный вариант). Львов, 1966. 116 с.
9. Макарова Г.И. О программированном обучении русскому языку для студентов – иностранцев с элементами программированного обучения // Программированное обучение. Вып. 1. Киев, 1967. С. 148–160.
10. Фесуненко П.М., Ринберг В.Л. Русский язык. Фонетика. Программированное учебное пособие для студентов-иностранцев. Киев, 1977. 125 с.
11. Потапов В.Е., Чемоданова Е.Д. Сборник программ для класса обучающихся машин: материалы для самостоятельной работы в помощь изучающим русский язык как иностранный. М., 1978. 79 с.
12. Сушенцова В.М. Программированное обучение на уроках русского языка в средних профтехучилищах: метод. пособие. М., 1980. 39 с.
13. Чемоданова Е.Д. Из опыта применения обучающих машин «Экзаменатор» и «Репетитор» на кафедре русского языка МЭИ // Русский язык для студентов-иностранцев. Вып. 8. М., 1969. С. 181–190.
14. Чемоданова Е.Д. Обучение лексике на интенсивных корректировочных курсах русского как иностранного. М., 1980. 100 с.

**Образовательный потенциал включения метода визуальной экскурсии
в процесс изучения русского языка как иностранного**

**The educational potential of including the visual guided tour method
in the process of learning Russian as a foreign language**

Лю Лан

Liu Lan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

tb100@tspu.edu.ru

Аннотация. Современная система образования, в том числе и языкового, требует обновления использования различных методов обучения. Рассмотрен вариант включения в качестве инструмента в образовательный процесс обучения русскому языку как иностранному цифровых технологий, в частности, описан вариант проведения виртуальной экскурсии. Дидактическим материалом выступили задания, разработанные на основе информации об одном из историко-культурных объектов России, что позволило продемонстрировать образовательный потенциал включения метода виртуальной экскурсии для решения основных задач по формированию коммуникативной компетентности обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, визуальная экскурсия, метод обучения, речевые образцы, интерактивность учебного действия

Key words: Russian as a foreign language, visual excursion, teaching method, speech patterns, interactivity of educational action

Изучение русского языка как иностранного, как показывает практика, может быть эффективным при сочетании специально отобранных методов обучения иностранному языку и включения в процесс обучения лингвокультурных и культурологических знаний о стране изучаемого языка. В этой связи нам видится значимым такой метод, как метод визуальной экскурсии, позволяющий обучающемуся не только освоить языковые образцы, но и узнать архитектурные шедевры страны изучаемого языка, познакомиться с характером культуры народа.

С развитием мультимедийных технологий и наступлением эпохи визуальной коммуникации широкое распространение получил новый метод обучения – визуальный метод обучения. Визуальный метод обучения относится к методу обучения, при котором передача информации в основном затрагивает зрительные органы получателя и полностью мобилизует аудиовизуальные чувства и воображение людей. По мнению Ю.И. Бокатиной, именно благодаря реализации «принципов взаимодействия всех участников образовательного процесса

важное значение приобретает организация познавательной деятельности. Визуальный метод обучения является одной из эффективных форм интерактивного обучения при преподавании русского языка как иностранного, поскольку способствует наглядности информации, носит образовательный характер, объединяет изучение языка и культуры» [1].

Визуальные методы обучения активно используются в практике обучения русскому языку как иностранному, что находит отражение в значительном количестве научных и методических источников. Так, С.С. Аду и Г.О. Дудина отмечают важность использования данных методов языкового обучения как инструмента включения обучающегося в линвокультурологическую реальность народа – носителя изучаемого языка [2, 3], повышая при этом, по мнению Т.М. Соколовой и Д.Д. Дмитриева, мотивацию в изучении языка, а также способствуя развитию речевых способностей и навыков в процессе формирования иноязычной речевой практики [4, 5]. В китайской научной и методической литературе также отмечается значимость использования визуальных методов обучения при преподавании русского языка как иностранного, чему посвящены, в частности, труды Сюй Сяо Цин [6].

Вместе с тем в условиях современных требований к процессу обучения русскому языку как иностранному необходима организация и проведение дистанционного визуального обучения. В рамках нашего исследования мы рассматриваем включение и презентацию русской архитектуры и памятников культуры иностранным студентам в виде фотографий или видео. Использование этого инновационного для китайских обучающихся метода обучения в образовательном процессе позволяет значительно мобилизовать интерактивность учащихся на уроке, помочь им выучить новые слова, понять духовную цивилизованность и ценностную ориентацию, заложенную в русской архитектуре.

В нашей статье на примере изучения одного из архитектурных объектов – Храма на Крови (Екатеринбург) – опишем примерную модель виртуальной экскурсии, направленную на решение совокупности как собственно языковых, так линвокультуроведческих задач изучения русского языка как иностранного.

Специальным инструментом при проведении урока на основе метода визуальной экскурсии является визуальный ряд – это фото- и видеоматериалы об объекте архитектуры. На рис. 1–4 приведены примеры фотоиллюстраций, выполненных автором статьи, использование которых позволит иллюстрировать урок и расширить приемы работы с текстом.

Перед началом урока я делю учеников на небольшие группы, каждая группа получает текст и задание для самостоятельного изучения. Знакомство с содержанием текста позволяет обучающимся узнать новые слова, а также отработать несколько вариантов грамматических конструкций.

Предтекстовые задания могут выглядеть следующим образом:

Прочитайте слова. Найдите в словаре их значение. *Вера, религия, православие, колокольня, икона, свеча, набожный, собор, поступить, кокошник, крест, убить, память.*



Рис. 1. Купол Храма на Крови



Рис. 2. Внутреннее убранство храма



Рис. 3. Икона в Храме на Крови



Рис. 4. Икона (Храм на Крови)

Подберите синонимы к словам: *красивый, известный, важный, замечательный, монументальный, великолепный.*

Подберите антонимы к словам: *много, новый, современный, большой, знаменитый, высокий.*

Составьте предложения со словами: *а) можно, великолепный, увидеть, в, икона, собор; б) играть, церковь, важная роль, Россия, в, жизнь.*

Выполнив предварительные задания, учащиеся узнают из текста о здании храма, о том, почему он был построен и какую роль сыграло в истории. На этом этапе демонстрируются соответствующие изображения храма.

Из текста и изображений учащиеся смогут понять, когда и почему был построен храм, а также развить свою память на слова.

Послетекстовые задания направлены на развитие речи с использованием материала о культуре России и знаний, полученных в процессе знакомства с архитектурным образцом культуры. Активным приемом здесь выступает диалог. Ниже приведены примерные вопросы для диалога.

Ответьте на вопросы:

1. Как называется этот храм? Что означает его название? Когда он был построен? В каком городе находится?

2. Составьте план текста. Пользуясь планом, расскажите, что вы узнали о храме.

3. Перескажите информацию об этой достопримечательности, что вас в ней заинтересовало?

Проверка выполнения заданий и понимания текста осуществляется в процессе работы в группах. Учащиеся представляют свои познавательные результа-

ты деятельности всему классу. На основе обсуждения результатов учащиеся выбирают лучшее решение учебной задачи.

После самостоятельного выполнения задания учитель читает текст вслух, а затем этот текст анализируют и читают вслух учащиеся.

Приведем пример текста:

«Храм на Крови – православный храм в Екатеринбурге, построенный на месте дома Ипатьева, в котором содержались под арестом и были расстреляны в ночь на 17 июля 1918 года последний российский император Николай II, его семья и четверо слуг Построенный в 2000–2003 годах, он стал главной туристической достопримечательностью Екатеринбурга, а также главным центром памяти святого Николая II и его семьи, привлекающим православных паломников не только из России, но и со всего мира Пятикупольный храм, выполненный в русско-византийском стиле, является двухуровневым. Верхний храм во имя Всех святых, в земле Российской просиявших, – высокий и со множеством окон, с уникальным беломраморным иконостасом. Нижний храм в честь новомучеников и исповедников Церкви Русской по контрасту спланирован полумрачным и с низкими сводами, но именно здесь находится крипта, символически воссоздающая расстрельную комнату, в которой погиб бывший царь с супругой, пятью детьми и четырьмя приближенными» [7].

Используя представленную модель проведения визуальной экскурсии, можно в процессе иноязычного обучения расширить навыки в области лексики и грамматики изучаемого языка, развить опыты работы с различными словарями, а также расширить знания обучающихся в области культуры страны изучаемого языка.

В целом методы визуальной экскурсии при обучении иностранных студентов отвечают объективным требованиям современной методики преподавания русского языка как иностранного, обеспечивая интерактивность учебного действия, что показывает его эффективность и действенность. Метод визуальной экскурсии помогает повысить оптимизацию и эффективность учебного процесса, позволяет в доступной и увлекательной форме представить изучаемый материал и мотивировать учащихся к участию в занятиях. Этот метод, как утверждает Чжан Цзин Вэн, превращает абстрактное преподавание русского языка в конкретную и яркую демонстрацию изображений, действительно достигая сочетания формы и звука, эмоций и сцены, что соответствует правилам изучения языка и еще больше повышает эффект обучения [8].

Список источников

1. Бокатина Ю.И. Виртуальная экскурсия как форма интерактивного обучения РКИ // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 22. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31249&ysclid=1z3v146tda614649843> (дата обращения: 12.04.2024).
2. Аду С.С., Козловская Е.С. Элементы виртуальных экскурсий как способ социокультурной адаптации иностранных учащихся на разных этапах изучения русского языка как иностранного в ситуации онлайн обучения // Современное педагогическое образование. 2020. № 11. С. 129–132.

3. Дудина Г.О. Музейная педагогика как средство обучения русскому языку как иностранному (на примере моделирования виртуальной экскурсии по музеям Санкт-Петербурга) // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/article/view?id=27246> (дата обращения: 27.10.2021).
4. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Инновационная наука. 2015. № 6. С. 166–169.
5. Дмитриева Д.Д. Особенности применения виртуальной экскурсии в процессе обучения русскому языку как иностранному // Региональный вестник. 2019. № 3. С. 34–35.
6. Сюй Сяо Цин Применение визуального метода обучения при обучении иностранному языку // Журнал Цзилиньского инженерно-технологического педагогического университета. 2010. № 8. С. 18–19.
7. Храм на Крови (Екатеринбург). URL: wikipedia.org (дата обращения: 12.03.2024).
8. Чжан Цзин Вэнь. Применение аудиовизуальных методов в обучении китайскому языку как иностранному // Журнал: Новое поколение. Первая половина месяца. 2019. № 3.

**Лингводидактический потенциал медийного текста
в рамках обучения русскому языку в РКИ**

**The linguodidactic potential of a media text in the framework
of teaching Russian in the Russian Language**

Алина Евгеньевна Левина

Alina Evgenевна Levina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

yel@tspu.edu.ru

Аннотация. Изучение медиадискурса представляет собой актуальный и эффективный способ изучения русского языка как иностранного. Оно позволяет студентам не только улучшить свои языковые навыки, но также погрузиться в культуру и общественную жизнь России. Лингводидактический потенциал медийного текста в рамках обучения русскому языку в РКИ отражает основную тенденцию сферы иноязычного образования: происходит перемещение целевых акцентов, переключение интереса с формирования знаний, умений, навыков на освоение иностранного языка как приобщение и принятие культурных ценностей в другой культуре, отличающейся от своих собственных.

Ключевые слова: дискурс, медиатекст, лингвокультурологический подход, медиадискурс, РКИ, медийный текст, лингводидактический потенциал

Key words: discourse, media text, linguocultural approach, media discourse, RCT, media text, linguodidactic potential

Изучение русского языка как иностранного в настоящее время возможно только при условии изучения культуры народа и его менталитета. Современным иностранным студентам необходимо постигать национальную культурную составляющую личности нашей страны, это позволит им осуществлять межкультурное общение, а также сформировать коммуникативную компетенцию как один из результатов овладения иностранным языком. Также стоит отметить, что изучение культуры народа, язык которого изучается, позволяет повысить учебную мотивацию и достичь более высоких результатов. Одним из способов лучше узнать культурную и общественную жизнь народа является обращение к средствам массовой информации. Этим занимается медиадискурс.

На сегодняшний день лингвокультурологический подход в обучении русскому языку как иностранному отражает основную тенденцию сферы иноязычного образования: происходит перемещение целевых акцентов, переключение интереса с формирования знаний, умений, навыков на освоение иностранного языка как приобщение и принятие культурных ценностей в другой культуре, отличающейся от своих собственных.

При обучении русскому языку как иностранному важно учесть комплекс культурологических знаний, которые позволят студентам использовать иностранный язык с целью осуществления межкультурной и профессиональной коммуникации с носителями изучаемого языка.

Изучение русского языка как иностранного преследует несколько задач:

- 1) приближение к ситуации реального общения;
- 2) передача цели высказывания, его эмоциональной окраски;
- 3) высказывание должно соответствовать типу речи [1, с. 21].

Использование медийного текста в образовательных целях в настоящее время является предметом тщательного изучения. Исследователи выделяют в нем как преимущества, так и недостатки. Использование медиадискурса позволяет формировать у студентов информационную культуру, оказывает положительное влияние на социализацию студентов, помогает осуществлять обоснованный выбор умений и навыков, которые позволят им более успешно и эффективно социально адаптироваться к обществу другого народа.

Медиадискурс становится важной составляющей частью процесса обучения и воспитания, поскольку является одним из ключевых источников информации о языке для студентов. Кроме того, медиадискурс позволяет студентам реализовать массовую коммуникацию. В этом заключается социальная роль ресурсов СМИ в обучении и воспитании студентов.

Среди минусов использования медийного текста исследователи отмечают избыточность информации, часто она может быть недостоверной. Кроме того, в медийных источниках информации могут быть речевые, стилистические, лексические и другие ошибки [2, с. 48].

Очень часто тексты СМИ читаются студентами не ради развития речевой и информационной культуры, а ради собственного любопытства, поэтому материал, отбираемый студентами, часто не несет пользы.

При этом многие исследователи в различных отраслях науки приходят к мнению, что с помощью медиадискурса при изучении русского языка как иностранного происходит сокращение социально-культурных дистанций между народами, их взаимное духовное обогащение [3, с. 139].

Использование медиадискурса позволяет преподавателю сформировать у студентов навыки межкультурной коммуникации. При этом от преподавателя требуется правильно оценивать влияние используемых текстов на учебно-воспитательный процесс. Очень важен процесс отбора текстов, без ошибочного использования слов, без искажения информации.

Использование просветительских медиатекстов на уроках РКИ дает преподавателю возможность работать на актуальном, доступном материале и предлагать учащимся аутентичный текст, предназначенный для русскоговорящих, который содержит качественную, интересную информацию и которым они могут воспользоваться также вне аудитории, так как текст должен быть понятен всем пользователям языка.

Современные хрестоматии и учебные пособия по РКИ включают в содержание медиатексты, но они часто специально отобранные и адаптированные. Для

улучшения компетенции обучающихся в освоении языка и понимания особенностей межкультурной коммуникации стоит включить в курс неадаптированные источники информации

Для студентов, изучающих русский язык как иностранный, целесообразно использовать видео- и аудиоматериалы, включая новостные сюжеты. Однако также следует привлекать и интервью, репортажи, ток-шоу, так как данные формы медиадискурса способствуют развитию навыков аудирования и разговорной практики. Такая воспринимаемая на слух информация является ненавязчивой, легко воспринимаемой и хорошо усваивается студентами. Именно поэтому медиадискурс является как информативным, так и наглядным средством обучения.

Студентам интересно и полезно участвовать в текстовых и голосовых чатах, в видеоконференциях; изучать образовательные сайты, блоги по русскому языку; вести переписку по электронной почте с носителями языка или с такими же студентами, изучающими русский язык как иностранный в других странах.

В практике обучения РКИ сложилась также методика работы с интернет-СМИ как источником социокультурной информации. По материалам актуального выпуска новостей преподаватель предлагает студентам тест, который содержит вопрос по каждому новостному сообщению и четыре варианта ответа к нему. Актуальность данной информации эффективно действует на восприятие текста. Студенты с большим интересом изучают такие материалы. Важным элементом составления теста является включение в правильный ответ ключевых слов [4, с. 167–170].

Анализ методической литературы позволяет выделить следующие принципы отбора текстов для уроков РКИ: принцип доступности, принцип познавательной ценности, принцип четкости изложения, принцип лексико-грамматической связанности с материалом урока или цикла уроков, принцип культурологической ценности содержания текстов, принцип эстетической значимости текста [5, с. 329–342].

Газетные тексты также являются эффективными не только для расширения страноведческих знаний, но и для отработки грамматических навыков, формирования речевых умений и расширения лексического запаса. Такие тексты широко применяются в практике обучения русскому языку как иностранному для закрепления морфологических и синтаксических явлений. Работа с текстами СМИ также обогащает студента новыми понятиями, активной общественно-политической лексикой [1, с. 43].

Еще одним популярным средством обучения РКИ являются блоги с возможностями комментирования. Они используются как дополнение к учебному процессу в целях активизации речи учащихся. Для этого применяются средства массмедиа и система упражнений (подстановочных, вопросно-ответных, трансформационных и т.д.). Обращение к текстам блогов позволяет сделать процесс обучения РКИ более привлекательным для обучающихся; помочь тем, кто находится вне языкового окружения, принять участие в русскоязычной коммуникации вне аудитории; познакомиться на уроке с множеством носителей русского языка и культуры.

Особое место занимают социальные сети, получившие в последнее время большое распространение. Следует отметить, что студенты используют свои знания на практике и охотно делятся с другими. Они заинтересованы в приобретении новых знаний в своей профессиональной области и постоянно взаимодействуют друг с другом.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что медиадискурс в обучении РКИ играет важную роль, так как материалы средств массовой информации способствуют приобщению к медиакультуре изучаемого языка, помогают быстрее усвоить учебный материал и преодолеть языковые и психологические трудности коммуникации.

Список источников

1. Арефьева О.М. Технология формирования коммуникативных универсальных учебных умений у учащихся-билингвов // Мир образования – образование в мире. 2011. № 1. С. 116–123.
2. Бондаренко Е.А. Медиакультура как новая парадигма развития личности в современном образовании. URL: https://vio.uchim.info/Vio_122/cd_site/articles/art_4_6.htm (дата обращения: 20.04.2024).
3. Амурская О.Ю. Аспекты исследования виртуальной личности в зарубежной лингвистике. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-issledovaniya-virtualnoy-lichnosti-v-zarubezhnoy-lingvistike> (дата обращения: 20.04.24)
4. Нестерова Н.Г., Шкаруба Т.Г. Интернет-СМИ как источник социокультурной информации в обучении русскому языку как иностранному: сб. материалов V Сибирского психологического форума, 3–5 октября 2013 г., г. Томск. Томск, 2013. С. 167–170.
5. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост.: Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. 3-е изд., стер. М.: Русский язык. Курсы (РЯ), 2012. 550 с.

**Граффити-инвективы в языковом пространстве г. Томска:
опыт функционально-прагматического анализа**

**Graffiti-invective in the linguistic space of Tomsk:
experience of functional-pragmatic analysis**

Ирина Алексеевна Люберцева

Irina Alekseevna Lyubertseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация. Речь идет об объектах стрит-арта, реализующих инвективную функцию. Материалом являются граффити, интегрированные в коммуникативное пространство города Томска. Анализируются особенности семантики и прагматики подобных объектов, принципы локализации в городской среде, языковые средства выражения инвективного содержания. Выдвигаются предположения относительно функциональных свойств граффити-инвектив, а также причин их активного использования современными носителями русского языка.

Ключевые слова: инвективная функция языка, городская культура, стрит-арт, граффити, граффити-инвективы, Томск

Key words: invective function of language, urban culture, street art, graffiti, graffiti-invective, Tomsk

Благодарности. Работа выполнена в рамках реализации научно-исследовательских проектов из приносящей доходов деятельности ТГПУ, проект № Г.01/2024, тема «Создание и использование методического ресурса объектов городского стрит-арта как маркеров культурного кода Томска в практике преподавания РКИ и РКН».

Одно из популярных явлений современной региональной культуры воплощают граффити [1]. Томск – молодежный город, здесь проводятся различные фестивали граффити, во время которых художники могут продемонстрировать свое мастерство, преобразить городское пространство. Примерами таких фестивалей являются «Street Vision» (проводился несколько лет подряд), «Выход в город» [2]. Данный вид искусства гармонично вписывается в хронотоп современного города, обладая свойством полифункциональности. Так, коммуникативная функция реализуется в двух аспектах: существование граффити во времени и пространстве (в процессе идет реализация особого информационного пространства), сам факт создания граффити. Помимо этого, факт создания граффити также реализует коммуникативную функцию, т.е. имеет отправителя и получателя. Граффити как публичный текст является обращением к потенциальной аудитории [3]. Граффити – это способ выражения современных для людей тем, проблем.

Данный вид творчества помогает граффитисту и в самовыражении (он самостоятельно может выбрать рисунок, цвет, текст и т.д.). Мы можем отметить, что при определении составляющих будущего граффити художник опирается на свой опыт, интересы.

Обратим внимание, что не все граффити создаются в рамках фестивалей воспринимаются как явление культуры. К деструктивному виду деятельности относятся так называемые граффити-инвективы, реализующие функцию, обратную культурной. Л.С. Ватова называет следующие мотивы для создания подобных граффити: развлечение, желание отомстить, способ выхода негативных эмоций, выражение негативного впечатления, а также привлечение внимания к нанесенной обиде [4, с. 245].

Заметим, что сегодня в молодежной среде наблюдается активное (и даже неоправданно чрезмерное) употребление инвективной лексики, что объясняется широким диапазоном прагматических свойств последней. Отметим также, что данные единицы характеризуются полифункциональностью. Например, известный лингвист В.Г. Костомаров определяет инвективные лексемы как «средство повышения эмоциональности речи, разрядки психологического напряжения или же оскорбления человека или его качеств» [5, с. 82]. Использование подобных слов в речи исследователи связывают с реализацией языком своей инвективной функции: «Абсолютная “свобода слова”, наблюдающаяся в современном обществе, обусловила появление ситуации потенциальной разрешенности инвективы и ее массового употребления в практике межличностной коммуникации. На этом фоне чрезвычайно актуальным видится изучение инвективной функции языка в ее конкретных текстовых воплощениях» [6, с. 111].

Цель статьи – анализ трех образцов граффити инвективной прагматической направленности, функционирующих в пространстве Томска как регионального города (рис. 1–3). Объекты для изучения выбраны произвольно с учетом их размещения в общедоступных городских локациях.

Остановимся подробнее на рассмотрении этих образцов.



Рис. 1. Граффити «Ты пёс»

Данная надпись оставлена на гаражной постройке (Иркутский тракт, 96/2). Граффити-инвектива находится не на центральной улице, а располагается в одном из внутренних дворов города, т.е. становится менее заметна для окружающих. С точки зрения внешнего вида в арт-объекте отсутствуют невербальные элементы. Мы можем отметить, что надпись выполнена в лаконичной, строгой

форме. Текст контрастирует с цветом фона, используется мелкий шрифт. Можем отметить, что для автора внешнее оформление не представляло значимости, акцент был сделан именно на прагматике (выражение собственной оценки относительно другого человека). Слово *нёс* имеет переносное значение, в структуре которого четко прослеживается негативная коннотация (выражение крайней формы презрения и пренебрежения к человеку). Такую инвективу используют по отношению к человеку, «готовому на любые низкие поступки» [7, с. 516]. Значение слова усиливается благодаря использованию личного местоимения «ты» (создает ощущение адресатной направленности высказывания в адрес конкретного человека). Помимо этого, негативная прагматика граффити подчеркивается в контексте присутствия ответной надписи: «Нет ты!» (сохранена авторская пунктуация и орфография. – И.Л.). Таким образом, рецепция другого человека (не факт, являющегося настоящим адресатом текста) продемонстрировала, что граффити реализуют инвективную функцию: заложенный смысл и негативная прагматика неприятны другому человеку.



Рис. 2. Граффити «Борзый»

Обратимся к граффити-инвективе, расположенному в одном из внутренних дворов города, на задней стороне забора ГУ МВД (Карский переулок, 25). Такая укромная локация делает граффити не самым заметным объектом для наблюдения массовому адресату. Вместе с тем данная надпись попала в ракурс нашего исследовательского внимания. Следует обратить на соотношение вербального и невербального компонента: в данном случае граффити состоят только из вербальной части. Для надписи выбран яркий цвет, контрастирующий с цветом забора, что делает надпись заметной. Вербальный компонент представлен лексемой *борзый*. Текст работы лаконичен. При этом слово имеет негативное значение в своей семантике. В «Словаре русского арго» дают следующее определение: «Нахал, наглец; человек, ведущий себя неуважительно по отношению к другим» [8]. Мы можем отметить, что граффити сделаны достаточно небрежно (например, следы краски прерываются). Такая техника исполнения и отсутствие невербального компонента свидетельствуют о том, что автор был сосредоточен на передаче своей эмоциональной оценки кого-либо. Подобную запись мог оставить любой человек, достаточно сложно сделать какое-либо предположение о личности автора.

Граффити находятся на одной из стен хозяйственного корпуса школы (ул. Сергея Лазо, 14/2). Надпись расположена на боковой стене, что делает ее



Рис. 3. Граффити на стене хозяйственного корпуса по адресу: ул. Сергея Лазо, 14/2

менее заметной для окружающих. Подобный текст мог создать школьник, который стремился выразить свою негативную оценку в адрес другого человека. Работа выполнена в мелком масштабе. Состоит целиком из вербальной части, т.е. все внимание человека сосредоточено на содержательной стороне текста. Надпись лаконична, стиль начертания букв ближе к классическому, но при этом присутствует кривизна линий. Темный цвет букв контрастирует со светлым фоном, что делает надпись заметной и читаемой. Слово является разговорным, а по своей семантике – бранным (обозначает глупую женщину) [7, с. 182]. Использование инвективы позволяет в лаконичной форме донести негативную оценку.

Подытоживая сказанное, добавим, что все прагматика граффити-инвектив направлена на то, чтобы затронуть честь и достоинство конкретного и (или) потенциального адресата. Подобная коммуникативная установка может быть сформирована в следующих случаях: при желании выразить негативную оценку собеседника, повысить эмоциональный накал речи (использование инвективы позволяет продемонстрировать свою позицию по отношению к определенной ситуации). Граффити-инвективы маркируют такие качества молодежи, как склонность к проявлению глупости, предательства, нахальства и другие, порицаемые в обществе.

Таким образом, граффити инвективной прагматической направленности, к сожалению, не редкость для общественного пространства Томска. Особенности таких проявлений стрит-арта являются следующие черты: лаконичный текст, отсутствие изображения, слова имеют негативную оценку, реализуют инвективную функцию. Думаем, что наличие таких граффити должно стать поводом для принятия определенных мер в социуме, направленных на повышение его общей культуры и воспитания.

Список источников

1. Курьянович А.В., Люберцева И.А., Новак У.К. Региональный городской стрит-арт в зеркале рецепции носителей языка (опыт лингводискурсивного исследования) // Тульский

научный вестник. Серия История. Языкознание. 2024. Вып. 1 (17). С. 156–168. DOI: 10.22405/2712-8407-2024-1-156-168.

2. Региональное информационное агентство РИА-Томск. URL: <https://riatomsk.ru/article/20230319/murali-festivalj-tomsk/> (дата обращения: 23.04.2024).

3. Маисеева Е.В. Граффити провинциального города (коммуникативный подход) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2013. Т. 1, № 1. С. 41–46.

4. Ватова Л.С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика. М., 2006. 295 с.

5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М., 1994. 247 с.

6. Курьянович А.В. Инвективные речевые жанры в пространстве современной межличностной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2005. № 3 (48). С. 106–112.

7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999. 944 с.

8. Словарь русского аргю. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/russian-argo/fc/slovar-193-4.htm> (дата обращения: 23.04.2024).

Педагогические возможности использования интерактивных технологий на уроках русского языка и литературы в 6-м классе общеобразовательной школы (на материале проектов: «Лексика. Повторение», литературоведческий квест по повести А.С. Пушкина «Дубровский»)

Pedagogical possibilities of using interactive technologies in Russian language and literature lessons in the 6th grade of a secondary school (based on the projects: “Vocabulary. Repetition”, a literary quest based on the story “Dubrovsky” by A.S. Pushkin)

Прохор Николаевич Матвеев
Prokhor Nikolaevich Matveev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Николаевна Ковалевская
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
slavist@tspu.edu.ru

Аннотация. Представлена реконструкция опыта использования автором интерактивных технологий с целью формирования у обучающихся универсальных учебных действий на уроках русского языка и литературы в 6-х классах общеобразовательной школы.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, интерактивные технологии, урок систематизации и обобщения ЗУН, модели совместной деятельности, приемы интерактивных технологий, универсальные учебные действия

Key words: Federal State Educational Standard, interactive technologies, lesson on systematization and generalization of knowledge, models of joint activities, techniques of interactive technologies, universal educational activities

Актуальность данного исследования обусловлена становлением в нашем обществе новой системы образования, ориентированной на развитие обучающихся. В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) [1] требования к результатам обучения представлены как своеобразный комплекс, в котором авторы цели развития сделали определяющими. Именно им подчинены другие результаты, которые предусмотрены во ФГОС: предметные, метапредметные, реализующие себя в сформированности универсальных учебных действий (УУД) [2]. Ориентация на такой результат-полифонию требует от учителя высокого уровня профессиональной компетентности. Дефицит профессиональных компетенций, который ощущают педагоги, экспериментально внедряющие новый стандарт в обучение, предполагает включение в образовательное пространство форм, технологий, релевантных требованиям ФГОС. Аргументы, приведенные нами, позволяют говорить об актуальности исследования, которая направлена на проявление, описание ресурса интерактивных технологий (ИАТ)

на уроках русского языка и литературы в 6-м классе средней общеобразовательной школы.

Цель исследования – охарактеризовать содержание ресурса включения ИАТ в образовательную деятельность на уроках русского языка и литературы в 6-м классе.

Задачи:

1. Представить контекст решения проблемы исследования: обозначить смысловые локусы обсуждения проблемы использования образовательного ресурса ИАТ на материале педагогической науки и практики.

2. Создать педагогическую модель использования ИАТ в школьной практике на уроках русского языка и литературы в 6-м классе общеобразовательной школы.

3. Экспериментально проверить эффективность модели на практике.

Гипотеза: включение ИАТ в образовательную деятельность на уроках русского языка и литературы в школе продуктивно, если педагог:

- организует свою деятельность в рамках антропологического подхода;
- проектирует в этом контексте необходимые образовательные проекты, – взаимодействие участников в которых происходит в рамках форм совместной деятельности (СД) с использованием приемов ИАТ;
- использует в качестве инструмента оценивания показатели динамического развития и обогащения УУД учащихся.

Методы исследования:

- теоретический анализ литературы по теме исследования;
- методология и технология гуманитарного исследования (работа с опытом экспериментатора: описание образовательных ситуаций, комментариев к ним, выводы по содержанию приведенного материала);
- практические методы (включенный эксперимент, наблюдение).

Теоретико-методологическая база представлена концепцией антропологического подхода в образовании, в рамках которой экспериментатор рассматривается как субъект собственной образовательной деятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), теорией Г.Н. Прокументовой о педагогической деятельности как совместном производстве педагогов и обучающихся, идеи развития образовательного проектирования в инновационной практике (И.Ю. Малкова).

Теоретическая база представлена концепцией совместной деятельности, в которой выделяются авторитарная, лидерская и партнерская модели организации [3]. Эти формы технологизируются с помощью ресурса ИАТ, позволяющих создать образовательно-коммуникационное пространство проекта [4]. В эксперименте особое внимание уделено такому виду ИАТ, как игровые технологии (ИТ).

Описание образовательного проекта: «Лексика. Повторение» в 6-м классе.

Урок был организован в рамках модели урока систематизации и обобщении ЗУН.

Первый этап – актуализация знаний в рамках темы «Фразеология». Происходило погружение в материал: обучающиеся актуализировали знания о фра-

зеологизмах в тематическом контексте. Они вспомнили фразеологизмы о животных, погоде, здоровье и т.д. На этом этапе педагог работал в логике авторитарной модели; материал, предъявленный для осмысления, был дан на доске: использовались приемы ИАТ, связанные с визуализацией материала, т.е. представляющие мультимедийные технологии (ММТ): видеоряд, графический маркер.

Второй этап – создание проектного затруднения. Педагог с помощью технологий ММТ, раздаточного материала погружал шестиклассников в ситуацию, проявляющую феномены синонимии и антонимии во фразеологии. С его помощью, погружившись в материал, они проявили новое видение материала. Учитель сформулировал проблему урока и объяснил, как будет выглядеть работа по освоению ее содержания.

На этом этапе была актуальной лидерская форма СД, в рамках которого учитель использовались проблемные вопросы и задания и такой приём ММТ, как мультимедийная презентация. При этом происходило формирование и развитие коммуникативных УУД обучающихся.

Третий этап – формирование новых ресурсов знаний у шестиклассников, возможность ими пользоваться. Работая в группах, они должны были составить тексты по предложенному материалу, представляющие сложившиеся у них понимание феноменов синонимии и антонимии во фразеологии. Учитель работал в качестве лидера и партнера, при этом использовались мультимедийные презентации. Результативность деятельности педагога проявлялась в том, что у шестиклассников можно было зафиксировать динамику в развитии всех видов УУД: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Апробированная модель использования урока систематизации и обобщения ЗУН с включением различных форм СД, приемов ИАТ и ММТ, показав свою эффективность, была использована в дальнейшем в эксперименте на материале организации проекта «Литературоведческий квест по повести А.С. Пушкина «Дубровский».

Первый этап – погружение в материал повести А.С. Пушкина вне игровой формы квеста. Содержание проекта готовил учитель, который систематизировал сюжетные линии, героев произведения на основе его нравственно-этической проблематики (проблемы любви, предательства, измены, верности, дружбы). Учитель заранее спроектировал проблемные вопросы и задания по сюжетным линиям, представляющим нравственно-психологический мир повести. На разных этапах квеста они должны были предъявляться в игровой, мультимедийной формах.

В этом контексте педагог работал в рамках авторитарной модели, используя при этом уже апробированные приемы ИТ и ММТ.

Второй этап – возникновение проектного затруднения. Новая форма предстоящей деятельности, иная локализация материала по нравственно-психологическому сюжету предполагали, что шестиклассники переосмыслят содержание текста под эти целевые установки в ходе игры. С содержанием предстоящего квеста педагог знакомил их после того, как дома были перечитаны определенные главы произведения, где были сфокусированы важные нравственно-этические проблемы, актуальные для проведения квеста.

В этом контексте учитель, проектируя такое содержание СД, работал, используя ресурс лидерской модели, включая в нее приемы ММТ.

Третий этап – игра в рамках литературного квеста по обозначенным параметрам. Учащиеся, разделенные на команды, должны были ответить на вопросы и выполнить задания на том или ином этапе квеста. Содержание заданий представлялось графически, визуализированно.

Очевидно, что учитель, работая с группой помощников, выступал здесь в роли модератора проекта, что соответствует содержанию позиции лидера в концепции СД. При этом использовались графические приемы и приемы ММТ.

Четвертый этап – подведение итогов работы в проекте. Педагог предложил оценить ситуацию по трем параметрам: его деятельность, работа команд и каждого ученика. Выбор технологии рефлексии был обусловлен целью этапа – представить целесообразность использования квеста как формы экспертизы. В качестве методического ресурса этой процедуры использовался прием «синквейн» из технологии развития критического мышления через чтение и письмо.

Учитель на этом этапе работал в лидерской позиции, использовал ресурс ММТ (графический маркер), показывая образцы составления синквейнов.

Апробация спроектированной модели использования ресурса ИАТ в обоих проектах позволила подтвердить выдвинутую гипотезу и сформулировать определенные выводы:

1. Использование ИАТ в контексте уроков русского языка и литературы в 6-м классе продуктивно, если педагог организует свою деятельность в рамках антропологического подхода.

2. Реализация этого подхода предполагает включение на разных этапах проекта форм СД, содержание которых востребовано целями и задачами этапа.

3. Включение элементов, приемов ИАТ происходит на основе принципа методико-педагогической целесообразности: необходимости активизировать взаимодействие в процессе обобщения новых знаний по разделу («Своя игра» на уроке по теме «Лексика. Повторение»), визуализировать информацию для удобства пользования ею (приемы ММТ в ходе организации литературоведческого квеста по повести А.С. Пушкина «Дубровский»).

4. Рассмотрение в качестве инструментария оценивания результатов деятельности обучающихся сформированность у них УУД различного содержания.

Список источников

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.04.2024).

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М., 2011. 342 с.

3. Школа Совместной деятельности: Концепции, проекты, практика развития. Кн. 2 / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 1997. 91 с.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007. 368 с.

Особенности подготовки учителей русского языка как иностранного в Саксонии (Германия)

Peculiarities of training teachers of russian as a foreign language in Saxony (Germany)

Владимир Алексеевич Мельников

Vladimir Alekseevich Melnikov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

uchim.russkij@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы подготовки учителей русского языка в федеральной земле Саксония (Германия). Сделан исторический обзор развития педагогического образования в Германии с фокусом на Саксонию. Опыт Саксонии в подготовке учителей представляет особый интерес, поскольку в этой федеральной земле произошел отказ от модели «бакалавриат – магистратура». Проанализирована модель подготовки учителей РКИ в Техническом университете Дрездена.

Ключевые слова: педагогическое образование, история образования, русский язык как иностранный

Key words: teacher education, history of education, Russian as a foreign language

Изучение русского языка как иностранного в немецких школах и, в частности, на территории бывшей ГДР, имеет свою историю и традиции. Несмотря на значительное снижение популярности русского языка в школах восточных земель Германии после объединения, почти все школы в Саксонии продолжают предлагать его наравне с французским в качестве второго иностранного языка. Первым иностранным языком в школах Саксонии, разумеется, является английский, изучение которого начинается в начальной школе. Как показывают статистические данные, на 1 января 2019 г. русский язык в гимназиях Саксонии изучали 11 092 ученика. Для сравнения: английский язык – 77 552, французский – 31 673, латынь – 14 148 [1, с. 16–17].

Федеративное устройство Германии нашло отражение в системе образования, что и является одной из отличительных ее черт. В каждой из 16 федеральных земель существует своя школьная система образования, которая отражает исторические особенности развития того или иного региона. Соответственно, в каждой федеральной земле существует своя подготовка педагогических кадров для работы в школах своей федеральной земли. Как и в России, в высшем образовании немецких федеральных земель произошли изменения и реформы в рамках так называемого Болонского процесса: переход на бакалавриат и магистратуру

и введение модульной структуры образования с кредитными единицами. Изменения в структуре образования коснулись и подготовку учителей, в то время как само школьное образование осталось без каких-либо серьезных структурных изменений с XIX в. Так, например, во всех федеральных землях школьное образование до сих пор классифицируется не только по уровням, но и по типам школ: начальная школа, средняя школа, гимназия, профессиональная школа. Соответственно, для каждого типа школ требуется подготовка своих учителей, например, учитель средней школы не имеет права работать в гимназии.

Для начала стоит отметить, что в данной статье мы рассмотрим только университетскую фазу подготовки учителей русского языка в Саксонии. Одной из отличительных особенностей подготовки учителей в Германии является двухэтапное образование: университетское (8–10 семестров в зависимости от типа школы) и так называемый референдарият (подготовительная служба), который в Саксонии длится 18 месяцев. Другой особенностью немецкого высшего образования является академическая свобода обучающегося, когда обучающийся сам выбирает, что он изучает и составляет себе учебный план. В случае с педагогическим образованием студенты сами выбирали специализацию и дисциплины. Так, например, в отличие от российского образования, было допустимо, что студент мог самостоятельно выбирать комбинацию специализаций: учитель физики и французского языка или учитель математики и физической культуры и т.д. При этом следует сказать, что учитель в Германии должен работать по обеим дисциплинам, а не по одной, как это принято в России. Тем не менее реформы в рамках Болонского процесса во многом ограничили академическую свободу в высшем образовании, а положение на рынке труда существенно сократило специальности.

Остановимся на ходе реформ в педагогическом образовании в Саксонии и том, что кардинально его выделяет от других земель в Германии. Как уже было сказано выше, высшее образование в Германии децентрализовано и является прерогативой земельных правительств. Как отмечает Эвальд Терхард, изменения и реформы в землях часто являются результатом политики партий, которые находятся у власти в той или иной федеральной земле. Соответственно, переход федеральных земель на двухуровневую (бакалавр – магистр) подготовку и последующие реформы проходили и проходят по-разному как структурно, так в разные временные рамки [2, с. 746]. В Саксонии переход подготовки учителей на бакалавриат и магистратуру произошел в 2006 г., а всего через шесть лет в Саксонии было принято решение отказаться от этой структуры и вернуться к прежнему названию «государственный экзамен», но уже с реформированной структурой, прежде всего, строгой последовательной модульной системой педагогического образования [3]. Таким образом, Саксония стала первой федеральной землей в Германии, которая пришла к выводу о неэффективности системы «бакалавр – магистр» в педагогическом образовании.

Подготовка учителей для гимназий и средних школ в Саксонии осуществляется в двух университетах: в Дрезденском техническом университете и Лейпцигском университете. В этой статье мы рассмотрим модель подготовки учителей русского языка в Дрезденском техническом университете.

Согласно брошюре Дрезденского технического университета, в ближайшие 10 лет в Саксонии будет сохраняться дефицит учителей [4, с. 8]. Учителя русского языка наравне с учителями французского языка, географии и физической культуры относятся к категории учителей, нехватка которых оценивается не критической. Однако нехватка учителей тех или иных предметов заставила власти в Саксонии строго регламентировать путем ограничения комбинаций специализации. Так, в настоящее время русский язык можно комбинировать как вторую специализацию с первой специализацией (биология, химия, немецкий, английский, информатика, искусство, математика, музыка, физика). Таким образом, очень необычной особенностью подготовки учителей русского языка в Саксонии на данный момент является комбинация с такими предметами, как, например, физика или информатика [4, с. 22].

В Саксонии подготовка учителей для работы в гимназиях длится 10 семестров (300 кредитных единиц), а учителей средних школ – на семестр меньше (270 кредитных единиц) [5]. Постановлением совещания министров образования немецких земель от 24 октября 1997 г. университетам рекомендовано исчислять одну кредитную единицу 30 часами аудиторной и самостоятельной работы [6]. Несмотря на то, что специальность учителя русского языка является второй, объемом учебных программ обеих специальностей ровно поделен, а именно по 80 (для учителей гимназий) или 65 (для учителей средних школ) кредитных единиц на изучение специальности и по 15 кредитных единиц на изучение методики преподавания предмета. Остальные кредитные единицы распределены на педагогику и государственную аттестацию.

Как уже отмечалось, несмотря на отказ Саксонии от структуры «бакалавриат – магистратура», программа подготовки учителей сохранила модульную систему. Во всех модулях обучения содержание передается, закрепляется и углубляется через лекции, семинары, практические занятия по русскому языку, педагогические практики в школах и самостоятельную работу. Объем самостоятельной работы варьируется в зависимости от модуля. Например, вводные курсы (введение в языковедение, литературоведение и культурологию) предоставляют студентам базовые знания перед изучением методики преподавания русского языка. Лекционные модули (диахроническая и синхроническая лингвистика, лингвокультурология и лингвострановедение) знакомят с предметными областями, рассматривают центральные темы изучаемого предмета и дают обзор текущего состояния исследований. Лекционные занятия сопровождаются практическими занятиями и семинарами, которые позволяют углубленно изучать предмет, а также развивать методические, аналитические и коммуникативные навыки. Студенты имеют возможность получить информацию по выбранной ими проблемной области на основе специальной литературы или других материалов под руководством, представить то, что они разработали, обсудить это в группе и (или) изложить в письменной форме.

Стоит отметить, что хотя порядок изучения модулей является фиксированным, студенты могут все же изменить его по согласованию с центром педагоги-

ческого образования университета. Это, прежде всего, касается модулей, изучение которых не может повлиять на усвоение материала других курсов.

Для прохождения подготовки учителя русского языка в Дрезденском техническом университете поступающий должен продемонстрировать минимальный уровень знания русского языка А2 [6], а студенты, начинающие обучение в 2023/24 учебном году, – А1 [7], т.е. фактически без знаний русского языка. Низкие требования знаний русского языка, скорее всего, обусловлены тем, что все же уровень владения русским языком у выпускников саксонских школ невысокий.

Согласно описанию текущей учебной программы Дрезденского технического университета, подготовка учителей русского языка в Саксонии предусматривает овладение углубленными активными и пассивными знаниями русского языка как минимум до уровня С1.2 по общеевропейской шкале владения иностранным языком [8]. Программа подготовки учителей русского языка также охватывает историю русского языка, литературы и культуры в диахроническом, синхроническом, сравнительном и дидактическом аспектах. Обучение русскому языку состоит из пяти последовательных двух семестровых модулей по языку, которые равномерно распределены на девять семестров. Практические занятия по русскому языку служат сугубо изучению его в объеме того или иного модуля: после первых двух семестров обучающиеся должны достигнуть уровня знания русским языком А2, после четвертого – В1, после шестого – В2, после восьмого семестра – С 1.1, наконец, по окончании учебы предполагаются знания на уровне С1.2.

Методика преподавания русского языка состоит из двух обязательных модулей. Первый модуль изучается в третьем и четвертом семестрах, после которого студент проходит педагогическую практику в течение пятого семестра. Данная педагогическая практика включает в себя наблюдение и анализ школьной практики, а также планирование, проведение и оценку уроков с особым учетом дидактических и общедидактических знаний, навыков и умений, а также практическое размышление и исследование. Во время этой практики дается два пробных урока. У студента на данном этапе обучения уровень владения русским языком должен быть В1. Второй модуль по методике преподавания изучается в седьмом–восьмом семестрах и заканчивается блоковой практикой в четыре недели, в течение которой, студент должен дать 15–20 уроков. Во время второй практики студенты владеют русским языком на уровне С1, развивают коммуникативные и межкультурные навыки в академическом и профессиональном контексте, а также в повседневных ситуациях на основе полученных углубленных знаний. Вторая педагогическая практика – это полноценная практическая преподавательская деятельность, сопровождаемая подготовкой к референдарияту и последующей работе в школе непосредственно.

Выпускники университетской фазы подготовки учителей русского языка, помимо владения русским языком на указанном уровне, должны обладать глубокими знаниями в области русского языкознания, русской литературы и культурологии, а также самостоятельно планировать, проводить и анализировать цикл уроков русского языка, владеть методами и стратегиями использования знаний, са-

мосовершенствоваться, критически мыслить, и иметь междисциплинарный подход в преподавании. Все это является необходимым условием для перехода на вторую фазу подготовки учителя – референдариат, после только которого, уже начнется самостоятельная педагогическая деятельность.

Список источников

1. Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Gymnasien Schuljahr 2018/19. Statistisches Landesamt, Freistaat Sachsen.
2. Ewald Terhart. Die Lehrerbildung. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. August 2008. S. 745–772.
3. Ulrike Schnabel. Zurück zum Staatsexamen für angehende Lehrer. 09.11.2012. URL: <https://www.deutschlandfunk.de/zurueck-zum-staatsexamen-fuer-angehende-lehrer-100.html> (дата обращения: 03.04.2024).
4. Lehrerin/Lehrer: mein Traumberuf! Juli 2019. Staatsministerium für Kultus, Freistaat Sachsen.
5. Informationen zum Studium. Lehramt an Gymnasien. September 2020. Zentrum für Lehrerbildung. Technische Universität Dresden.
6. Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000).
7. Studienordnung für das Fach Russisch im Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien, vom 15. Juli 2018. Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften.
8. Studienordnung für das Fach Russisch im Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien, vom 26. April 2021. Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften.

**Возможности использования стратегий смыслового чтения
в преподавании русского языка как иностранного (на примере изучения
рассказа Д. Рубиной «Астральный полёт души на уроке физики»)**

**Possibilities of using semantic reading strategies in teaching Russian
as a foreign language (based on the example of studying
the story by D. Rubina “Astral flight of the soul in a physics lesson”)**

Татьяна Андреевна Нехай

Tatiana Andreevna Nekhay

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

arblar2004@rambler.ru

Аннотация. Представлена методическая разработка занятия по русскому языку как иностранному, ориентированная на аудиторию со вторым сертификационным уровнем владения русским языком (ТРКИ-II). В качестве материала предлагается использовать рассказ современной писательницы Дины Рубиной «Астральный полёт души на уроке физики» как источник лингвокультурологического потенциала и нетривиальных метафорических описаний. Это произведение возможно анализировать при помощи стратегий смыслового чтения, которые позволяют внимательно и наглядно изучать аутентичный художественный текст в рамках методики преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, метафора, лингвокультурология, художественный текст, Дина Рубина

Key words: Russian as a foreign language, the methodology of teaching Russian language, metaphor, linguoculturology, literary text, Dina Rubina

Еще в XVIII в. в учебных пособиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в качестве учебного материала были включены художественные тексты, а в 70–80-х гг. XX в. они были значительно адаптированы для иностранцев. В настоящее время в практике преподавания РКИ ценятся аутентичные тексты, которые представляют собой «не схематизм, а “живой язык” того социального пространства, в котором инофоны живут и учатся, несут в себе определенную информацию об образе жизни носителей языка, их духовных ценностях, культурных достижениях» [1, с. 60].

Художественные тексты играют значимую роль в курсе русского языка как иностранного на всех этапах его изучения. Знакомство с произведениями русской и русскоязычной классики (в том числе современной) вызывает интерес иностранной аудитории, хотя это связано с преодолением некоторых лексических

и грамматических трудностей, а также с дефицитом историко-культурологических знаний. Однако ученые отмечают высокий потенциал текста как единицы обучения: «В связи с разработкой новых подходов к преподаванию русского языка, включая текстоориентированный, необходимо рассмотреть текст как средство обучения, позволяющее эффективно осуществлять образовательную деятельность» [2, с. 121–122]. Об этом же пишут лингвисты А.А. Акишина, О.Е. Каган: «Текст является образцом того, как функционирует язык. Вот почему при коммуникативном подходе он является исходной и конечной единицей обучения» [3, с. 35]. Таким образом, нам представляется эффективным использовать текст как единицу обучения и изучения в иностранной аудитории, чем обосновывается актуальность научной работы.

В качестве материала для изучения в рамках преподавания РКИ предлагается рассказ Д. Рубиной «Астральный полёт души на уроке физики» (ранее предлагались методические разработки занятий по произведениям «Дорога домой», «Голос в метро») [4, 5].

Цель работы – описать способы организации смыслового чтения рассказа Д. Рубиной в рамках учебного занятия для иностранцев, обладающих вторым сертификационным уровнем владения русским языком (ТРКИ-II/B2). В связи с изучением текста Д. Рубиной предполагается знакомство обучающихся с понятием «метафора», с принципами семантической работы языкового приема создания выразительности. В качестве планируемых результатов отметим *личностные*, формирующие интерес к изучению другого языка, толерантное отношение к культуре; *предметные*, предполагающие знакомство с новыми терминами, расширение знания по теме «лексика»; *метапредметные*, развивающие навыки смыслового чтения, умение самостоятельно планировать пути к достижению цели, строить логические утверждения, делать сравнительно-сопоставительный анализ языков, развивать коммуникативную и лингвокультурологическую компетенции.

Рассказ Д. Рубиной и само знакомство с ее творчеством на предтекстовом этапе решают важные культурологические задачи в силу того, что 1) писательница родилась в Ташкенте, имеет украинские корни, на данный момент проживает в Израиле, а свои произведения создает на русском языке. Этот факт очень важен с точки зрения лингвокультурологического подхода; 2) метафоричность – одна из особенностей прозы Д. Рубиной, в том числе предлагаемого произведения. В рассказе присутствует незнакомая лексика, сложная для понимания инофонами; 3) рассказ относится к детско-юношеской литературе. Ранняя малая проза писательницы во многом автобиографична; в своих рассказах она описывает детские и подростковые годы как наполненные скорее не светлыми моментами, а юношескими трудностями: первая любовь, развод родителей, непростые взаимоотношения со сверстниками. Актуальность тематики и проблематики рассказов Д. Рубиной, незамысловатый сюжет позволяют использовать их в качестве средства обучения и объекта изучения.

На предтекстовом этапе в презентации можно представить визуальный ряд, соответствующий тематике рассказа: школьный класс, кабинет физики, книги

и пр. Затем мы предлагаем учащимся поработать с заглавием: «Предположите, о чем этот рассказ? Посмотрите в словаре значение слова *астрал*. Что такое *астральный полёт*?». Используя словари и опираясь на собственное, сформировавшееся на данном этапе обучения РКИ языковое чутье, обучающиеся предполагают, о чем пойдет речь в рассказе. В словарях в основном дается толкование слова «астрал», но на данном этапе обучения учащиеся должны понимать, что прилагательное «астральный» образовано от существительного. Прямое толкование названия может привести к ложным читательским ожиданиям, представлению о том, что сюжет будет фантастическим.

Далее преподавателю следует дать краткие сведения из биографии Д. Рубиной, сделав акцент на ее происхождении, профессиональном становлении и особенностях творчества. Обратит внимание учащихся на то, что важную роль в произведениях Д. Рубиной играют метафоры, создающие яркие, запоминающиеся образы. Необходимо также объяснить лексическое значение термина: «Это слово пришло к нам из греческого языка, означает переносное значение на основании какого-либо сходства. Сравните, например, два выражения: *сладкий мёд* и *сладкая ложь*, отметьте прямое значение и переносное. В конце предтекстового этапа учащимся предлагается самостоятельно сформулировать тему занятия.

Текстовый этап предполагает чтение текста по отрывкам. Начало рассказа учащиеся читают самостоятельно, «про себя» до предложения «Нет, давайте разберемся, подумала я...». Далее преподаватель задает вопросы, направленные на проверку понимания прочитанной информации и выяснения непонятных слов и выражений, их лингвистических особенностей.

1. Какие слова/выражения из прочитанного отрывка вам непонятны?

2. О чем вы узнали? Опишите рассказчицу.

3. Можно ли назвать отношение рассказчицы к учебе ответственным? Найдите примеры, которые подтверждают ваше мнение. Как относится к учебе среднестатистический школьник в вашей стране? Это зависит от национальности?

4. Главная героиня очень увлекается чтением. Как вы понимаете выражения *проглотила книгу*, *запоём читала*? Есть ли подобные метафоры в вашем языке?

5. В рассказе упоминается Евгений Баратынский – великий русский поэт, которого скорее всего на тот момент изучала рассказчица на уроках литературы. Но мы понимаем, что девочка считает поэта скучным. Есть ли в вашей стране подобные великие писатели/поэты, которых заставляют проходить в школьной программе против воли учащихся?

6. Найдите в словаре значение слова *оглобля*. Как вы думаете, почему героиня так себя называет?

7. Предположите, как будут развиваться события дальше.

Далее педагог делит студентов на четыре группы, каждой дает небольшие отрывки. Задача обучающихся: объяснить прямое и переносное значение метафор из данного им фрагмента текста, выяснить, почему автор так играет со словами. Затем предлагается объяснить свою позицию участникам других групп. Предлагаемые нами отрывки показательны с точки зрения изучения метафоры. Приведем пример одного фрагмента: «Весь класс натруженным маршем шагал по ас-

фальтированному шоссе школьной программы, я сбежала на обочину, под откос, где в траве белеют кашки и желтеют одуванчики, да так и осталась там навсегда» [6, с. 11].

Дочитать рассказ преподаватель предлагает уже вслух по цепочке, периодически останавливаясь для выяснения значения трудных слов и словосочетаний. Вопросы по прочитанному:

1. Понравился ли вам рассказ? Какие эмоции он у вас вызвал?

2. Перечитайте отрывок из текста: «Уж если ты, бедняга, уродилась такая... стройная, и с бюстом у тебя не все в порядке, то помалкивай, **хуже бывает. Люди и горбатыми, и хромыми рождаются... Будь довольна тем, что имеешь**» [6, с. 12]. Как понимаете значение выделенных слов? Вы согласны с этим? Это распространенный стереотип в русском менталитете. Есть ли в вашем языке подобные фразы?

3. Какой герой появляется в повествовании? Найдите метафору, которая его характеризует. Объясните ее значение (учитель физики Аркадий Турсунбаевич. «Неизвестно, каким шалым ветром занесло его в педагогику. Похоже, он и сам того не знал, но физику преподавал, словно грёб на каноэ, против течения грёб, преодолевая свое отвращение к предмету, к ежедневным урокам, к школьным физиономиям своих юных учеников» [6, с. 12]).

4. Какое значение у глагола *отделаться* в предложении: «Извините, пожалуйста, Аркадий Турсунбаевич, – повторила я, чтобы поскорей от Турсунбаича отделаться» [6, с. 14]. Сделайте морфемный разбор слова.

5. Как вы понимаете выражение *одного поля ягоды*? Подберите подобные фразеологизмы в русском и вашем языках.

На этапе закрепления материала преподаватель, подводя учащихся к определению идеи произведения, предлагает задание: в конце рассказа происходит диалог рассказчицы с учителем физики. Аркадий Турсунбаевич говорит девочке, что было бы непедагогично «давать хода этому делу», т.е. жаловаться родителям и директору на поведение ученицы. Попробуйте объяснить значение слова *непедагогично*.

Тем не менее педагог упрекает девочку в том, в чем она не виновата. Это вызывает недоумение (при необходимости можно перечитать данный эпизод). Как бы вы построили их диалог, чтобы было *педагогично*? Разделитесь на две группы, а внутри группы – на пары.

В парах каждый разбирает роли, продумывает реплики, затем представляет их всей группе. Педагог должен донести до обучающихся мысль, что составленный диалог необязательно должен соответствовать стилистической манере писательницы. Также преподавателю следует активно помогать ребятам при составлении диалоговых конструкций, поскольку задание может вызвать затруднение. После выступления учащиеся совместно с учителем обсуждают ответы друг друга, дискутируют на тему идейно-тематического содержания рассказа, делятся впечатлениями от прочитанного. В качестве рефлексии предлагаем систематизировать знания по теме в виде интеллект-карты, записав в центре доски/тетради слово «метафора» и его определение, а через «ветви» выписать все перенос-

ные выражения, о которых учащиеся узнали благодаря изучению рассказа Д. Рубиной.

Таким образом, художественные произведения являются важным средством обучения иностранцев. В этом контексте представляется эффективным привлекать к изучению малую прозу современных писателей, в том числе рассказы Д. Рубиной. Смысловое чтение при работе с такими текстами позволяет преодолеть языковой барьер и другие затруднения. Важно правильно подобрать стратегии при работе с текстом.

Список источников

1. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-tekst-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 15.04.2024).
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта : Наука, 2009. 520 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.
4. Вахлаева К.А. Художественный текст на уроках РКИ как средство обучения чтению // Русский язык как иностранный: методика молодых. М., 2020. С. 27–35.
5. Переслегина Е.Р. Особенности обучения грамматике на материале художественного текста // Сборник статей международной научно-методической конференции, проводимой в рамках международного форума выпускников российских и советских педагогических вузов / Под ред. И.Ю. Абрамовой. М., 2021. С. 159–169.
6. Рубина Д.И. При чём тут девочка?: рассказы // На солнечной стороне. Эксмо, 2020. 94 с.

Жанр самопрезентации в сетевой коммуникации учительских сообществ

The genre of self-presentation in network communication of teacher communities

Дарья Николаевна Никитина

Darya Nikolaevna Nikitina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Вячеславовна Орлова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

o.orlova13@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается жанр самопрезентации, транслирующий целевую установку сетевых учительских сообществ. Описываются особенности речевого поведения педагогов в аспекте самопрезентации как отдельного виртуального жанра, характерного для современной лингвокультуры Интернета.

Ключевые слова: интернет-жанр, лингвистика сетевых коммуникаций, самопрезентация

Key words: Internet genre, linguistics of network communications, self-presentation

Одним из актуальных направлений лингвистики и психологии является изучение речевого поведения субъекта в процессе интернет-коммуникации (Н.Г. Асмус, А.В. Бондарькова, Е.Л. Войскунский, С.Ю. Вязигина, Е.И. Горошко, О.М. Елькина, Д.В. Иванов, Ю.Б. Козлова, О.В. Лутовинова, Г.Н. Трофимова, Л.Ю. Щипицина и др.).

По результатам исследования А.Е. Жичкиной и Е.П. Белинской, коммуникация в виртуальном пространстве обнаруживает необходимость самоопределения и самопрезентации ее участника [1]. По А.А. Бодалеву, самопрезентация представляет собой «акт самовыражения в процессе общения, направленный на создание определенного впечатления о себе у аудитории» [2].

А.В. Бондарькова определяет текст-самопрезентацию как «речевое произведение, главной коммуникативной целью которого является сообщить определенную информацию о себе для формирования впечатления об авторе у адресатов этого текста» [3, с. 82]. Согласно результатам исследований лингвиста, самопрезентация в интернет-коммуникации «может быть намеренной и ненамеренной», в зависимости от того, ставит ли автор цель контролировать впечатление о себе через формирование некоего образа [3, с. 79]. В сетевой коммуникации учительских сообществ обычно намеренная самопрезентация реализуется через рубрику «О себе»/«О сообществе».

Шаблонно анкета учетной записи участника интернет-сообщества в подавляющем большинстве случаев содержит рубрику «о себе», которая может вклю-

чать любую информацию, в том числе нетекстовую. Несмотря на необязательность заполнения этой рубрики, авторы профессиональных сообществ ее заполняют, поскольку именно здесь они могут заявить о специфике своей деятельности и привлечь внимание потенциальных подписчиков.

Материалом для анализа послужили публикации нескольких педагогических интернет-сообществ и авторских блогов социальной сети «ВКонтакте», мессенджера Telegram. Целью настоящего исследования является описание жанровых характеристик текста «о себе» в сетевой коммуникации учителей, отражающих потребность самопозиционирования участника виртуального общения. При этом мы предполагаем, что целевая установка учительских интернет-сообществ несколько отличается от стандартных: если в целом «коммуникативной целью или интенцией автора текста-самопрезентации является стремление создать определенное впечатление о себе у адресата» » [3, с. 87], то для педагогического сетевого общения это прежде всего привлечение внимания, поскольку на первый план выходит профессиональная деятельность.

Жанр самопрезентации позволяет создателям сетевых сообществ не только обозначить цели создания профессиональных групп, но и описать предполагаемую аудиторию, привлечь внимание потенциальных членов группы:

Учителям, родителям, воспитателям, логопедам, студентам, вожакам и обучающимся!

Как видим, адресатом таких текстов выступает интернет-пользователь, который потенциально представляет предполагаемую целевую аудиторию – представителей сферы образования, родителей учащихся; в некоторых случаях адресация достаточно обезличена, в лексическом плане – стандартизирована настолько, что без учета названия сообщества неясна:

Заглядывайте в правила и обсуждения страницы 🙋 Присылайте свои вопросы и истории о работе и рассуждения на наиболее актуальные темы. Для этого нажимаем «Предложить новость». И конечно же, все анонимно :) (здесь и далее орфография и пунктуация сохранены. – Д.Н.).

Жанр самопрезентации в авторских сообществах, по своему содержанию приближенных к тематическому блогу, отличается выраженной необходимостью самоидентификации и управлением производимого на интернет-публику впечатления, при этом свойственная виртуальному общению анонимность позволяет адресанту свободно преподносить свою роль в коммуникации или даже создать новый образ:

Здесь ответы на сложные вопросы. <...> 14 лет в образовании, Высшая квалификационная категория, Заместитель директора по УР, Победитель Грантов в образовании, Автор методических пособий, серии вебинаров/семинаров про образование.

Учитель истории в школе Добавляйтесь в чат страницы и получайте информацию первыми:) Меня зовут <...> Я - учитель истории в школе № <...> Хотел бы поделиться своими наработками и интересными событиями из своей практики. Кстати, немного еще о себе: Лектор Российского Общества «Знание» Амбассадор Цифрового Образования Член Совета Учителей-Блогеров при

Министерстве Просвещения РФ. Победитель и призер профессиональных педагогических конкурсов.

Основная цель авторов текстов жанра самопрезентации подобного рода – привлечение внимания к контенту сообщества и освещение в выгодном свете профессиональных и личных достоинств автора и его заслуг. Такая похвала сближает текст самопрезентации с таким традиционным жанром, как резюме: адресант предстает перед участниками сообщества настоящим профессионалом, в арсенале которого множество методических разработок и уникальных материалов, благодаря чему он выгодно отличается от своих коллег. Чаще всего информацию о себе в таком виде преподносят пользователи, которые прежде всего преследуют коммерческие цели, они, как правило, не заинтересованы в неформальном сетевом общении с участниками сообщества:

Сообщество для учителей начальной школы. Методические пособия для учителя начальной школы. Школьные учебники для 1-4 классов. Примеры заданий по русскому языку, математике и т.д. для начальной школы.

<...> Учитель-логопед - это педагог, который, формируя у детей навыки владения правильной речью, делает вклад в их завтрашний день, даёт каждому ребёнку перспективы для успешной жизни. Главное условие деятельности логопеда - любовь к своей работе. В моих руках самая дорогая ценность - ребёнок, его развитие и перспективы. Я искренне верю, что если в общении с ребёнком мы будем полны любви, понимания и уважения, то он так же, подражая нам, возьмет это лучшее и пронесёт дальше. «Будь терпелив в ожидании чуда и будь готов для встречи с ним в ребёнке» Ш.А. Амонашвили

Последний пример демонстрирует романтический пафос; автор мотивирует собственную деятельность общепедагогическими и гуманистическими ценностями, подчеркивая тем самым свою индивидуальность, несмотря на то, что к названным ценностям, безусловно, должны стремиться все педагоги. Однако на фоне достаточно близких текстов о себе нарратив такой самопрезентации действительно отвечает потребительскому запросу, что подтверждается количественным анализом данных авторского сообщества: 12 500 подписчиков, в ассортименте 171 товар, ежедневное обновление новостной ленты, под постами множество комментариев.

Нечто мифическое сопровождает автора текста-самопрезентации, наделяющего свою деятельность мистическим, волшебным потенциалом:

УЧИТЕЛЬская ДОБРА / Образование Учитель-Чародей с ТЫСЯЧЕЙ ИДЕЙ! Творческий мир учителя-чародея. Здесь живет доброта и обитают креативные идеи!

Стоит отметить, что выгодно отличает тексты самопрезентаций профессиональных сообществ учителей один из способов адаптации под стандарты коммуникации в блогосфере – включение в текст не только информации о профессиональной деятельности адресанта, но и неофициальная характеристика, некие наброски к личности автора, спрятанной за маской профессионала, способные «оживить» эту личину:

Учитель бомбит Молодой учитель истории о трудностях работы в школе, проблемах российского образования и ситуации в мире

На уроки с отличным настроением! Я учитель истории в маленькой сельской школе. Люблю настольные игры и с удовольствием играю в них с учениками на уроках

Человек с мелом в руках Финалист премии «БЛОГ-ПОСТ» (2021) в номинации «Лучший книжный блог в Instagram»

НАВИГАЦИЯ

– *посты о том, как я провожу свои уроки. В этих постах можно прочитать о том, какие приемы и технологии я использую в своем образовательном процессе. <...>*

– *в рубрике «Кинокино» я ежемесячно пишу о русских фильмах, которые мне нравятся. <...>*

– *рубрика, которая из рассказов о лирике как литературном роде превратилась в обзор современной поэзии. Если хотите узнать о крутых поэтах-современниках, то вам сюда.*

– *посты-размышления о школьном процессе и образовании в целом. Обычно в таких случаях пишут: ИМХО <...>*

Подобные тексты малочисленны. Их авторы ориентированы не только на реализацию своих коммерческих проектов, но и на активную и продуктивную коммуникацию с заинтересованными пользователями. Например, сообщество последнего автора не содержит рекламы услуг и товаров, очевидно, целью автора является лишь реализация потребности в публичном раскрытии своего профессионального и личностного потенциала, а также общение с единомышленниками.

В целом жанр самопрезентации традиционно отличается кооперативными установками создателей сетевого сообщества, что проявляется в наличии формально выраженных возможностей педагогического дискурса: обмен опытом, информацией; возможность публикации собственных материалов; коллективное решение. Немаловажной установкой является и направленность группы на речевое взаимодействие в границах четко очерченной профессиональной сферы (например, профессиональный юмор в сфере учительства: «Веселый школьный учитель», «Приколы про учителей», «Записки молодого учителя (юмор)»). Самопрезентация нередко отсутствует совсем (в описании группы дублируется название группы, например, «Типичный учитель | Авторские материалы», «Учителя», «Учитель, Педагог, Воспитатель»), но может представлять собой и достаточно развернутый текст.

Подведем итоги. В отличие от многих других интернет-сообществ, коммуникативной интенцией учительского сетевого дискурса является не столько сообщение сведений о себе, сколько привлечение внимания, поскольку часто эта площадка общения служит и для коммерческих целей, и для поиска единомышленников. Для текстов самопрезентации типично сочетание фактуальной информации и сведений оценочного характера, реализующейся в употреблении соответствующей лексики и применении стилистических приёмов (в том числе языковой креативности), которые одновременно направлены, с одной стороны,

на создание образа делового имиджа адресанта, а с другой – на снятие дистанции между учителем и его коммуникантами.

Список источников

1. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации и их связь с реальной идентичностью // Киберпсихология. URL: https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation_identity/ (дата обращения: 21.07.2023).
2. Бодалев А.А. Самопрезентация / Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. // Психологическая энциклопедия. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/1095/word/samoprezentacija> (дата обращения: 09.12.2023).
3. Бондарькова А.В. Самопрезентация как особый интернет-жанр (на материале русскоязычных блогов) // Вопросы психолингвистики. 2014. № 19. С. 78–91 // Киберленинка. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samoprezentatsiya-kak-osobyi-internet-zhanr-na-materiale-russkoyazychnyh-blogov> (дата обращения: 12.09.2023).

**Граффити как составляющая языкового пространства г. Томска
(на основе экспериментальных данных)**

**Graffiti is a component of the linguistic space of Tomsk
(according to the first experimental data)**

Ульяна Кирилловна Новак

Ulyana Kirillovna Novak

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация. Речь идет о городском граффити как объекте городского культурного пространства. Материалом выступают арт-объекты города Томска. Описываются их параметризующие свойства, функционал, аксиологический ресурс, особым образом анализируется вербальная составляющая. Аспект рассмотрения – лингводискурсивный, согласно которому каждый языковой факт оценивается в перспективе расширяющегося экстралингвистического контекста. Методом исследования является социологический эксперимент, позволяющий изучить рецепцию горожан и гостей Томска в отношении прагматики анализируемых объектов городского культурного пространства.

Ключевые слова: граффити, языковое пространство города, культурный код, эксперимент, показания языкового сознания носителей русского языка

Key words: graffiti, linguistic space of the city, cultural code, experiment, evidence of linguistic consciousness of Russian speakers

Благодарности. Работа выполнена в рамках реализации научно-исследовательских проектов из приносящей доходов деятельности ТГПУ, проект № Г.01/2024, тема «Создание и использование методического ресурса объектов городского стрит-арта как маркеров культурного кода Томска в практике преподавания РКИ и РКН».

Граффити как сложный поликодовый феномен, входящий в структуру городского пространства, выполняет коммуникативную функцию, которая обусловлена наличием автора и адресата, а также созданием особого информационного поля за счет реализации граффити во времени и пространстве и разворачивающейся в коллективном сознании носителей городской идентичности рецепции [1]. Особое внимание уделяется рассмотрению вербальной составляющей граффити, при ее наличии: «Язык граффити стремится стать универсальным кодом городской коммуникации» [2, с. 44]. Кроме того, работы художников-граффитистов отражают эстетические предпочтения горожан, ретранслируя лингвокультурное своеобразие города, а также философию и своеобразие быта его жителей.

Пространство Томска – провинциального города в Сибири – наполнено граффити, которые отражают ряд характерных черт города: полинациональный состав населения, большое количество студентов и в целом молодежи в числе жителей и гостей города, сохранение деревянного зодчества, создание и развитие в сознании населения культурного кода города (проект «Томские наличники» и пр.) [3, 4]. В ходе анализа собранного материала нами отмечены такие компоненты граффити г. Томска, как масштабность реализуемых проектов с участием творчества граффитистов, поликультурность содержания, ретрансляция в содержании граффити связи традиционных устоев городской жизни с современными тенденциями, сочетание элементов классической эстетики и проявлений модерна. Так, масштабность арт-объектов реализуется посредством создания многих граффити в рамках фестивалей («Выход в город 2024», «Street Vision», «Томск – это люди!») [5]. На таких мероприятиях создаются тематические граффити, которые украшают пространство города, популяризируют научные факты об известных личностях Томска, содержат информацию о важных составляющих мировоззрения томичей. Кроме того, такой формат создания граффити позволяет привлечь большое количество людей (как профессиональных художников-граффитистов, так и увлеченных уличной культурой) к созданию коллажей, оживляющих различные городские локации.

Обратим внимание на отражение в арт-объектах г. Томска элементов разных этносов и культур. Семантическое пространство города наполнено аллюзиями с иллюстрациями известных томских деятелей, символами деревянного зодчества. Вместе с тем мы наблюдаем образы американской культуры (герои вселенной Marvel), тексты на английском, немецком, французском и других языках. Таким образом, с одной стороны, подчеркивается уникальность г. Томска, с другой – неразрывность связи городской культуры с общемировым контекстом, что демонстрирует открытость городской концептуальной сферы для насыщения различными тенденциями. Отметим также присутствие в наполнении томских граффити эстетической составляющей, а также отсылки к взаимосвязи традиционных устоев с современными тенденциями в томском культурном коде. Исследователи отмечают, что современные арт-объекты не только украшают здания города, но и становятся способом передачи научных знаний [6]. Кроме того, чаще стала затрагиваться тема традиции и современности.

В результате наблюдения за образцами граффити г. Томска выявлены такие элементы содержания арт-объектов, отражающих культурный код Томска, как образы известных томских деятелей, иллюстрации наличников и узоров, медведя и лося (Томск – сибирский город, в связи с чем возникает ассоциация Томска с медведем), пожарной каланчи и томской церкви, а также тексты о г. Томске и известных личностях. Обратим внимание на то, что большинство изучаемых граффити имеют конкретного автора и занимают достаточно объемное пространство. Есть работы, масштаб которых не так велик (графффити с математическими формулами, рис. 2), конкретный автор не указан (но мы можем предположить, кто мог создать данную работу).

Для подтверждения результатов интроспекции нами проведен опрос в дистанционном формате с применением Google Формы. Участниками опроса стали коренные жители г. Томска (50%), приезжие, а также русскоговорящие и иностранные гости города. Так, 68,8% опрошиваемых составили студенты, 21,9% – работающие, а также служащие, школьники и работающие студенты. Анкета содержала вопросы открытого и закрытого типа:

1. **В чем прослеживается связь арт-объекта «Любая традиция живет интерпретацией»** (рис. 1) **с г. Томском (посмотрите на детали, иллюстрации, сюжеты)?** Варианты ответов: наличники; пожарная каланча на Воскресенской горе; лошадь; рукописные свитки; клубочек; баллончик с краской; птица Сирин; узоры; другое.

2. **Как Вы считаете, кто мог быть автором арт-объекта «Математические формулы»** (рис. 2)? **Почему?** Варианты ответов: любой человек; студент или школьник; представитель старшего поколения; ученый; другое.



Рис. 1. Граффити «Любая традиция живет интерпретацией»



Рис. 2 Граффити «Математические формулы»

3. **Как Вы думаете, на каком из зданий в Томске располагается данный арт-объект? Почему?** Варианты ответов: типография; библиотека; музей; Администрация Томской области; другое.

При ответе на вопрос, касающийся граффити «Любая традиция живет интерпретацией» (см. рис. 1), большая часть информантов отметили связь Томска со следующими образами: рукописные свитки, узоры и наличники, пожарная каланча на Воскресенской горе. Также около 15% опрошенных соотнесли образ коня с пространством г. Томска (этот образ присутствует на гербе Томска). Таким образом, мы видим подтверждение наших наблюдений о том, что город ассоциируется с деревянным зодчеством (наличники и характерные узоры).

Граффити «Математические формулы» не имеют конкретного автора, однако мы предположили, что это мог быть студент или школьник (что также отсылает нас к тому, что г. Томск – молодежный студенческий город). Результаты опроса показали, что 78,1% согласны с нашим предположением; 18,8% считают, что граффити созданы ученым; 21,9% – любой человек; оставшиеся отметили, что художником могли быть представители старшего поколения. Реципиентам предложено объяснить, почему ими выбран тот или иной ответ. Так, выбор варианта «студент или школьник» объясняли тем, что именно эта возрастная группа изучает математику (значит, текст математических формул для них может быть актуален) и представители этой группы в большей степени готовы к самовыражению посредством арт-объектов, нежели ученые. При этом некоторые реципиенты отметили, что создать граффити мог любой человек, так как информация о математических формулах является общедоступной в сети Интернет.

Обратимся к граффити «Мы – буквы, с нами текст» (рис. 3). В данном случае арт-объект состоит только из текста, без иллюстративного компонента. Однако для анализа граффити важным становится фактор локальной привязки – то здание, на котором выполнена работа. Текст, содержащий в себе лексемы *буквы*, *текст*, указывает на принадлежность содержания текста к тематике книг, библиотеки. То есть мы наблюдаем, как арт-объект дополняет и расширяет контекст пространства и здания, на котором он выполнен. Данные наблюдения подтверждает большая часть информантов (75%). Также 9,4% отметили, что работа может быть выполнена на здании типографии, а остальные выбрали такие возмож-

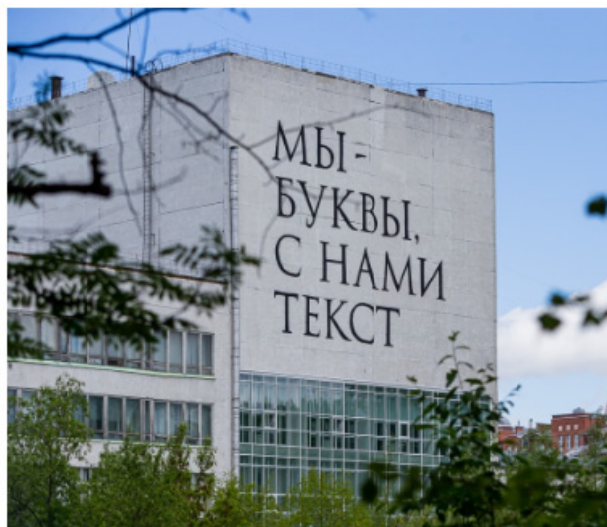


Рис. 3. Граффити «Мы – буквы, с нами текст»

ные варианты места, как музей и администрация Томской области. При объяснении выбора ответа большинство отметили, что надпись по своему содержанию соответствует стилистике и функционалу здания библиотеки. Некоторые интерпретировали данную надпись как отражение процесса воспроизведения текста (из букв складывается текст – готовый продукт, который выпускает типография), который осуществляется в типографии.

Таким образом, арт-объекты г. Томска отражают культурный код Томска и мировоззрение горожан. Респонденты (как томичи, так и приезжие) – носители городской культуры – выделили значимые символы г. Томска: деревянное зодчество, томские наличники и характерные узоры, научный контекст. Кроме того, было обращено внимание на связь граффити и места их нанесения, благодаря чему расширяются смыслы креолизованного текста. Не менее важными представляются и такие факторы, как авторство граффити (безымянные или с указанием конкретного автора), масштаб и доступность работы, цветовое сочетание, история создания (фактические данные или предположения). Объекты стрит-арта прочно входят в городскую культуру, становятся маркером элементов картины мира горожан, в связи с чем их изучение составляет актуальную задачу для современной науки.

Список источников

1. Витюк Е.Ю. Городская среда как арт-объект // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 364. С. 43–48.
2. Майсеева Е.В. Граффити провинциального города (коммуникативный подход) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2013. Т. 1, № 1. С. 41–46.
3. Курьянович А.В. О динамике культурных смыслов в региональной дискурсивной картине мира // Язык как основа национальной идентичности: сб. материалов междунар. науч. конф. / под ред. Г.В. Токарева. Тула, 2024. С. 57–62.
4. Курьянович А.В., Люберцева И.А., Новак У.К. Региональный городской стрит-арт в зеркале рецепции носителей языка (опыт лингводискурсивного исследования) // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. 2024. Вып. 1 (17). С. 156–168. DOI: 10.22405/2712-8407-2024-1-156-168.
5. Томское граффити попало в список Google Art&Culture // Безформата. URL: <https://tomsk.bezformata.com/listnews/graffiti-popalo-v-spisok-google/84286231/> (дата обращения: 02.04.2024).
6. Теперь Потанин: в городе появился второй портрет в рамках проекта выпускника ТГПУ «Томск – это люди» // ТГПУ. URL: <https://www.tspu.edu.ru/en/blog/23136-teper-potinin-v-gorode-poyavilsya-vtoroj-portret-v-ramkakh-proekta-vypusknika-tgpu-tomsk-eto-lyudi.html> (дата обращения: 02.04.2024).

**О значимости информационно-коммуникационных компетенций
в представлении о современном педагоге общего образования**

**On the importance of information and communication competencies
in the view of a modern teacher of general education**

Александра Николаевна Панькова

Alexandra Nikolaevna Pan'kova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко,

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Описано, как информационно-коммуникационные технологии формируют современные требования к формированию компетенций основных субъектов образовательного процесса. Установлено, что навыки владения цифровыми технологиями представлены как актуальные и в основных нормативных документах сферы образования, и в профессиональном дискурсе педагогов. Проанализированы результаты проведенного в ходе педагогической практики мероприятия внеурочной деятельности – деловой игры «Ярмарка педагогических вакансий». Установлено, что обучающиеся отмечают значимость сначала личностных качеств учителя, затем его информационно-коммуникационных компетенций, наконец, компетенций в предметной сфере.

Ключевые слова: профессиональные компетенции педагога, информационно-коммуникационная компетенция педагога, деловая игра на уроках русского языка, профориентация

Key words: professional competencies of a teacher, information and communication competence of a teacher, business game in Russian lessons, career guidance

Развитие современных информационно-коммуникационных технологий преобразует образовательную сферу, формируя новые дидактические подходы, адаптированные к потребностям современных учеников. Электронные образовательные ресурсы дополняют и расширяют возможности выбора инструментов воздействия педагога на образовательный процесс. Это создает проблему формирования актуальных педагогических компетенций, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий в профессиональной сфере.

В соответствии с определением, сформулированным Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, авторами «Нового словаря методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» под образовательными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) мы понимаем «совокупность методов,

процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации, включающие различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [1]. Соответственно, информационно-коммуникационные компетенции педагога связаны с умением пользоваться достижениями научно-технического прогресса в образовательных целях.

В нормативных документах сферы образования, например, в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего образования (5–9-е классы) и в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (10–11-е классы) в ряду метапредметных результатов освоения основной образовательной программы обучающимся упоминается ИКТ-компетенция и умение: «...компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции)... культура активного пользования словарями и другими поисковыми системами»; «умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) с соблюдением... норм информационной безопасности» [2]. Таким образом, выпускники основного и среднего общего образования должны обладать соответствующими компетенциями.

Во ФГОС бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в ряду категории (группы) общепрофессиональных компетенций находим следующую: «способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности» [3]. В Профессиональном стандарте педагога в списке умений, необходимых для осуществления трудовой функции в сфере образования, находим следующие: «владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [4]. Очевидно, что соответствующие компетенции являются не только обязательными, но и наиболее актуальными из тех, которые предъявляются современным педагогам.

Значимость информационно-коммуникационных компетенций осознает и профессиональное сообщество педагогов. Мы проанализировали отзывы и комментарии педагогов на ресурсе media.foxford.ru и выделили следующие компетенции, заявленные в качестве актуальных: «знание психологии личности, возрастной и лингвистической психологии, физиологии детей», «глубокое знание преподаваемого предмета и методики обучения», «креативная компетентность», «культурная, профессиональная и педагогическая мобильность», «увлеченность обучением и желанием делиться знаниями с другими», «оптимистичен», «этичен», «опрятен, аккуратен», «порядочен» и др. Наравне с личностными и профессиональными компетенциями педагоги отмечают «знание закономерностей Интернета, принципов работы IT-технологий», «умение разрабатывать и использо-

вать цифровые учебные материалы», «знание и использование онлайн-платформ и инструментов для обучения и сотрудничества», «навыки поиска и оценки цифровых ресурсов», т.е. навыки, актуальные для цифровой эпохи и связанные с владением педагогом информационно-коммуникационными технологиями.

Определив актуальность ИКТ-компетенций для основных субъектов образовательного процесса, мы обратились с исследовательской целью к одной из них – к обучающимся. В рамках педагогической практики мы провели в 11-м классе МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска мероприятие внеурочной деятельности – деловую игру «Ярмарка педагогических вакансий». Формат деловой игры был выбран неслучайно, он является средством развития творческого мышления, в том числе профессионально ориентированного, благодаря имитации деятельности руководителей и специалистов, связанной с достижением определенной познавательной цели и выполнением правил взаимодействия в рамках отведенной игровой роли.

Исследовательской целью данного занятия было определение актуальных, с точки зрения обучающихся, компетенций, которыми должен обладать педагог. Образовательная и профориентационная цель – осознать профессионально значимые качества современного педагога в игровой ситуации, предполагающей написание важнейших жанров деловой коммуникации: резюме педагога – соискателя и объявления о вакансии от имени администрации образовательного учреждения.

Перед обучающимися стояли следующие задачи:

1. Разделиться на микрогруппы: администрация школ и учителя-соискатели.
2. Выбор актуальных компетенций педагога из предложенного нами списка.
3. Написание резюме «учителями» и объявлений о вакансии «администрацией».
4. Имитация собеседования.
5. Подведение итогов.

Урок включал в себя такие этапы, как мотивация, вызов; систематизация знаний в новом контексте и объеме; осмысление и включение изученного в систему знаний; рефлексия. В день проведения апробационного урока в классе присутствовали 15 учащихся.

На первом этапе формулировалась проблемная ситуация: «Какими компетенциями должен обладать современный учитель?», затем все учащиеся разделились на микрогруппы по три человека. В результате были созданы две группы администрации школ и три группы учителей-соискателей.

На этапе систематизации знаний в новом контексте ученикам были выданы бланки с заданиями. Группам, представляющих соискателей на должность учителя, было обозначено, что необходимо написать резюме учителя русского языка и литературы или истории и обществознания, обязательно включив в него пять наиболее значимых компетенций из 10, представленных в бланке задания. Иные параметры (возраст, пол, образование и опыт работы и др.) определялись по усмотрению участников игры.

Для групп, представляющих интересы школ, необходимо было составить объявление о вакансии учителя русского языка и литературы или истории и об-

ществознания. Из предложенного списка 10 компетенций участники могли выбрать пять параметров.

Список компетенций в бланке задания включал в адаптированном виде следующие характеристики современного педагога: справедливый, креативный, терпеливый, активный пользователь социальных сетей, харизматичный, уравновешенный, владеющий цифровыми образовательными технологиями, эмпатичный, коммуникабельный, умеющий работать с современным ИКТ-оборудованием.

На следующем этапе осмысления и включения изученного в систему знаний проводилось собеседование на должность учителя. Этот этап проходил как публичное выступление представителя команд соискателей и его оценивание представителями администрации школ. Рефлексия была осуществлена на этапе подведения итогов деловой игры.

От проведенного урока предполагалось получить следующие результаты: готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, принятие учебной задачи, соотношение своих действий с задачей, формирование навыка написания резюме, развитие навыка публичного выступления, коллективное взаимодействие в микрогруппах.

Для достижения поставленной цели в содержание урока были включены задания, соответствующие возрасту и уровню психологического развития обучающихся. Учащиеся активно участвовали в уроке, проявили креативность в параметрах, предполагающих описание на личное усмотрение. Деловая игра как форма работы была эффективна, так как погружение в соответствующую игровую роль позволило ответственно подойти к отбору современных компетенций педагога. Ключевую задачу по отбору компетенций обучающие выполнили хорошо, аргументировав во время выступлений свой выбор и грамотно отвечая на вопросы «директоров». В каждой группе была выбрана хотя бы одна из характеристик, связанная с информационно-коммуникационными технологиями, не везде они были ведущие, так как для учеников оказались важными личностные качества учителя, но наличие этих компетенций в их выборе говорит о значимости ИКТ-компетенции у современных педагогов.

Список источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с. URL: http://linguistics-online.narod.ru/olderfiles/1/azimov_e_g_shukin_a_n_novyy_slovar-21338.pdf (дата обращения: 13.03.2024).
2. Бабенко И.И., Ведрова Т.А. Специфика репрезентации тематической группы «информационно-коммуникационные технологии» в нормативных документах сферы общего образования РФ // Yearbook of Eastern European studies. № 8. Вроцлав: 2018/2019. С. 97–109.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) // Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.03.2024).
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: 15.04.2024).

**Лингвокультурологический анализ фразеологизмов
в практике обучения РКИ**

**Linguistic and cultural analysis of phraseological units in the practice
of teaching Russian as a foreign language**

Екатерина Андреевна Перминова

Ekaterina Andreevna Perminova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

arblar2004@rambler.ru

Аннотация. Проведен лингвокультурологический анализ фразеологизмов в контексте обучения русскому как иностранному. Исследованы функциональные особенности фразеологизмов, их семантика и лингводидактический потенциал. Выявлены способы актуализирования фразеосемантических выражений на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов уровня В2. Рассмотрены основные направления формирования языковой и речевой компетенции иностранных студентов, изучающих русские фразеологизмы как самостоятельную тему и как иллюстративный материал к занятиям по грамматике.

Ключевые слова: фразеологизмы, лингвокультурологический потенциал, этнокультурный компонент, методика обучения русскому языку как иностранному

Key words: phraseological units, linguistic and cultural potential, ethnocultural component, methodology of teaching Russian as a foreign language

Изучение идиом является важной составляющей процесса обучения русскому языку для иностранных студентов. Фразеологические обороты не только обогащают словарный запас студентов, но и помогают им лучше понимать и использовать ресурсы языка. Однако изучение фразеологизмов может быть сложным для иностранных студентов, так как они часто имеют особую структуру и значение. В составе любого национального языка присутствуют фразеологические единицы, в которых содержится информация об этнических особенностях культуры, о ценностях и отношении к различным духовным и материальным реалиям.

В современных исследованиях проблемы адекватного перевода идиоматических конструкций изучается вопрос прагматического потенциала фразеологизмов и сохранения их образности при переводе. Как известно, идиомы репрезентируют языковую картину мира, содержат сведения о народе, традициях и обычаях: «При переводе фразеологических единиц асимметрия проявляется наиболее очевидно, поскольку в языке фразеологизмы называют фрагменты мира, актуальные для определенного лингвокультурного сообщества» [1, с. 91].

К прагматической стороне фразеологизмов относятся коннотации и семантические ассоциации, т.е. в содержании данной единицы особое место занимает семантическая модальность, которая содержит в себе оценочное высказывание к действительности и отношение говорящего. Так, выделяются три вида модальности говорящего: аксиологическая (рациональная), эмотивная и деонтическая (нормативная) [1, с. 91].

При переводе единиц, имеющих лингвокультурологическую значимость, необходимо сохранить прагматический потенциал, заключенный в модальности, авторскую идею и образность. При этом необходимо учитывать, что в содержании фразеологической единицы некоторые элементы смысла могут быть изменены для того, чтобы у носителя другого языкового сознания возникли необходимые культурно-исторические образы, адекватные языковой картине мира.

В русских фразеологических единицах можно встретить этнокультурные компоненты, которые могут вызвать большие затруднения у иностранных студентов. При работе с данными лексемами требуется тщательное разъяснение и дополнительный анализ с помощью образных рядов. В статье Д.Д. Михеевой «Проблемы лингвокультурологической репрезентации русских фразеологических единиц в иноязычной аудитории» приводится наглядный пример подобной работы с этнокультурно маркированными единицами, обозначающими пищу: *отрезанный ломоть; тертый калач; седьмая вода на киселе; съесть пуд соли; выписывать кренделя* [2].

На занятиях РКИ можно использовать различные методы и приемы при изучении фразеологизмов русского языка. Один из способов работы с фразеологизмами – это изучение их в контексте. Студентам необходимо понимать значение фразеологизма и его употребление в различных ситуациях. Для этого можно предлагать студентам тексты, диалоги или аудиоматериалы, где используются фразеологизмы. После этого учащиеся могут анализировать контекст и понимать значение выражения, что в целом повышает мотивацию к изучению языка, поскольку у инофонов формируется более широкое культурное представление об изучаемом языке [3, с. 104].

Эту же задачу решают творческие задания. Например, составление короткого рассказа, стихотворения или диалога, в котором необходимо использовать изученные фразеологизмы. Это поможет студентам усвоить выражения и запомнить их значение [4].

С опорой на изученную научную и методическую литературу мы разработали задания по теме «Фразеологизмы о внешности человека». При работе с бэзэквивалентной лексикой на занятиях особое внимание уделяется развитию коммуникативной и лингвокультурологической компетентности.

Целью заданий является развитие навыков употребления фразеологизмов в разных речевых ситуациях. Задания включают в себя изучение новых фразеологических единиц, обогащение словарного запаса, развитие речевых навыков. Фразеологические единицы отобраны в количестве пяти словосочетаний, которые являются общеупотребительными в современном русском языке.

В первом задании на этапе изучения нового материала требуется изучить фразеологизмы и их значения, а затем подобрать к ним синонимы. Данное упражнение направлено на пополнение словарного запаса и на изучение нового материала. Приведем примеры заданий:

1. В цвете лет

Человек в молодом возрасте, полный сил и энергии.

*Пример: Вы молоды, **во цвете лет**, как говорится; вам предстоит, может быть, блестящая карьера.*

Подберите синонимы: молодой, юный, старый, пожилой.

2. Кожа да кости

Очень худой человек, слабый физически и болезненный видом.

*Пример: «Лиза, тебе нужно что-нибудь съесть», – сказала бабушка, – «от тебя остались только **кожа да кости**».*

Подберите синонимы: худой, слабый, толстый, сильный, скелет.

Следующее задание направлено на развитие коммуникативной компетенции, так как учащимся требуется построить устное высказывание с употреблением изученных идиом. Данное задание можно использовать на этапе закрепления нового знания, учащимся необходимо ответить на ряд вопросов с использованием выражений.

1. На праздник вы придете в повседневной одежде или **при полном параде**?

2. Чаще всего вы стараетесь не выделяться из толпы или **выглядеть на миллион**?

3. Вы считаете себя человеком **в цвете лет** или слишком молодым/взрослым?

4. Ваши родственники чаще называют вас **«кожа да кости»** или человеком с хорошей фигурой?

На этапе закрепления также можно использовать задание на текстовую компетентность и речевую, которая не только направлена на построение устных высказываний, но и на умение читать и понимать тексты. В данном задании предлагается прочитать описание людей и подобрать к описанию изученную на занятии идиому.

1. Бледная, неуклюжая с торчащими коленками и с желтым лицом девочка жаловалась на холод.

2. Алена одевается в дорогих магазинах, смотрит модные программы и следует всем указаниям стилистов.

3. На празднике он был одет в элегантный черный костюм, с чистыми ботинками, выбритым лицом и в великолепной причёске.

4. Борис был великим художником, но его рост составлял не больше роста подростка.

5. Лиза была в том возрасте, когда ей только предстоит попробовать все в жизни и добиться успеха.

На этапе рефлексии мы предлагаем использовать не только текстовые материалы, но и визуализированные, т.е. учащимся предлагается проинтерпретировать ряд изученных идиом с помощью картинок, на которых представлены обра-

зы, указывающие на общий смысл идиом: физическое телосложение (кожа да кости), внешний вид (при полном параде), возраст (в цвете лет) и т.п.

В рамках задания учащиеся должны не только провести соответствие между изображением и фразеологическим выражением, но и проинтерпретировать их с точки зрения того, что именно указывает на образный смысл, например, красивое лицо, улыбка, яркость взгляда в выражении *во цвете лет* и т.п. Данное задание эффективно для понимания смысла идиом посредством наглядности [5].

По окончании урока учащимся мы предлагаем следующее домашнее задание в виде таблицы. Помимо того, что студентам необходимо заполнить таблицу, учащимся нужно изучить дополнительную литературу о происхождении русских фразеологизмов.

Образец домашнего задания

Фразеологизм	Значение	Откуда произошел
Кровь с молоком		
Мокрая курица		
Белая ворона		

На следующем занятии при проверке домашнего задания преподаватель выстраивает диалог с учащимися о полученных знаниях происхождения фразеологических единиц. После обсуждения преподаватель представляет ряд речевых ситуаций с изученными идиомами во внеурочное время, и учащимся предлагается подобрать нужные высказывания с правильными значениями и объяснить свой выбор. Таким образом, задание имеет не только аксиологическую значимость, но и коммуникативную, так как направлено на развитие диалогической и монологической речи.

Таким образом, при знакомстве с образным слоем языковой картины мира, репрезентированной в фразеологических выражениях, могут быть использованы разные виды заданий, которые направлены на формирование языковой и речевой компетенций. Нами учитывались особенности изучения безэквивалентной лексики и были выбраны наиболее эффективные методы работы с общеупотребительными фразеологическими единицами.

Таким образом, изучение фразеологизмов является важным аспектом обучения русскому языку для иностранных студентов. Для более успешного изучения фразеологизмов иностранными студентами могут использоваться различные методы, такие как знакомство с фразеологизмами на уровне понимания, запоминание и активное использование в речи. В итоге изучение фразеологизмов помогает студентам стать более грамотными и свободными в использовании русского языка.

Список источников

1. Филичкин Т.П. Достижение прагматической адекватности при переводе безэквивалентных фразеологических англоязычных медиатекстов // Язык. Культура. Коммуникация. 2019. № 22. С. 90–97.

2. Михеева Д.Д. Проблемы лингвокультурологической репрезентации русских фразеологических единиц в иноязычной аудитории: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Ч. I. Псков, 2017. С. 185–189.
3. Лескова Е.В. Особенности семантизации фразеологизмов на занятиях по РКИ // Матрица научного познания. 2021. С. 103–105.
4. Ванюшина Н.А., Дмитриева О.А., Чеснокова И.Д. Методика работы с безэквивалентной лексикой на уроках русского языка как иностранного: лингвокультурологический аспект // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, вып. 1. С. 84–88.
5. Останина А. Фразеологизмы о чертах характера. URL: youlang.ru (дата обращения: 06.07.2024).

**Международный фестиваль-конкурс «Устами детей говорит мир»
в деятельности Томской областной детско-юношеской библиотеки
по популяризации русского языка**

**The international festival-competition “The World speaks through the mouths
of children” in the aspect of the Tomsk regional Children's
and Youth Library's activities to popularize the Russian language**

Наталья Владимировна Романова

Natalia Vladimirovna Romanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Функции современной библиотеки могут быть расширены и дополнены в соответствии с общественными и культурными тенденциями, в связи с достижениями информационно-коммуникационных технологий, в связи с изменением форм и методов взаимодействия с читателями и обществом. С учетом роли современных библиотек в информационном обществе расширились их возможности для успешного проведения и организации мероприятий различного уровня, для работы с читателями и для популяризации русского языка благодаря продвижению конкурсов, посвященных развитию творческой текстовой деятельности (чтение и письмо), например, международного фестиваля-конкурса «Устами детей говорит мир».

Ключевые слова: детско-юношеская библиотека, творческий фестиваль-конкурс, популяризация русского языка, функции библиотеки.

Key words: children's and youth library, creative festival-competition, popularization of the Russian language, library functions.

Возможности современных библиотек и новые методы, используемые ими в работе, позволяют успешно применять различные практики в проведении и организации мероприятий различных уровней, в работе с читателями и привлечении населения к чтению и непосредственно в саму библиотеку.

Библиотека осуществляет традиционные функции: мемориальную; информационную; функцию организации использования документов (обеспечение доступа к информации); классификации – размещение документов в фонде; трансляции (предоставление пользователям классифицированных документов и востребованной информации о них); коммуникативную; коммуникационную; познавательная; образовательную; просветительскую; воспитательную; досуговую; культурную [1, с. 258].

Являясь общественным местом, открытым для посещения, библиотека выполняет важнейшие функции. В своих стенах она не только позволяет людям выстраивать неформальные контакты, но и становится «место отдыха и творческой деятельности», где можно спрятаться от давления технологического общества. Библиотека выполняет социальную функцию «третьего места», т.е. такого места, где человек чувствует себя защищенным (предполагается, что первые два таких места – дом и работа) [1, с. 261].

При этом сохраняется главная функция библиотеки – накопление и сохранение информации. Следовательно, осуществляется задача, связанная с обменом накопленными знаниями и их распространением. Одной из возможностей является использование ресурсов библиотек в целях получения образования, самообразования, овладения новыми компетенциями. Библиотеки и сейчас рассматриваются в качестве центров образовательной деятельности и играют значительную роль в самообразовании [2, с. 310].

Отвечая за сохранение и распространение информации, библиотеки способствовали не только развитию сферы образования, но и сохранению и передаче культурно значимых знаний. Таким образом, можно сказать, что библиотека является центром, одним из основных компонентов любого образовательного учреждения [3, с. 34].

Однако Федеральный закон РФ «О библиотечном деле», принятый Государственной Думой 23 ноября 1994 г., определял библиотеку как «информационное, культурное образовательное учреждение» [4]. В редакции Федерального закона от 02.07.2013 № 185-ФЗ определение библиотеки как образовательного учреждения было исключено из закона, но библиотечное дело по-прежнему рассматривается как «отрасль информационной, культурно-просветительской и образовательной деятельности», за библиотеками сохраняется право осуществлять образовательную деятельность (пп. 11.1) [4].

Очевидно, что библиотека решает важнейшую задачу – обеспечивает взаимосвязь общества, сферы образования и культуры, выступая партнерами учреждений культуры и образования при реализации разнообразных культурных и образовательных проектов.

Например, региональные детско-юношеские библиотеки способствуют реализации программ основного и дополнительного образования, приобретению дополнительных знаний вне стен образовательных учреждений.

Взаимодействуя с образовательными учреждениями, библиотеки создают школьникам условия, которые способствуют их интеллектуальному и духовному развитию, формированию интереса к знаниям, уместно используя различные формы культурно-массовой работы: лекции, обзоры, тематические вечера и творческие встречи, проведение экскурсий и т.д.; приемы и жанры активизации аудитории: викторины, литературные игры, квесты, совместное чтение вслух, встречи с писателями (поэтами), диалог с аудиторией. Так повышается интерес учащихся к той или иной проблеме, формируется эмоциональное отношение к ней, следовательно, помогает сосредоточить внимание, обеспечить восприятие материала и его запоминание. Именно такое сотрудничество, сотворчество, содружество

способствуют достижению общей цели: формированию культуры личности ребенка и его образованности [5].

Однако проведение различных творческих литературных конкурсов является для библиотеки традиционным методом популяризации своей деятельности и привлечения читателей к чтению и литературе. Это по-прежнему самый массовый, самый эффективный метод работы. В зависимости от тематики и актуальных запросов методология проведения литературных конкурсов может изменяться, но суть метода остается неизменной. Такие конкурсы не только привлекают внимание к деятельности библиотек, популяризуют чтение и литературное творчество на русском языке, но и позволяют распространить эту деятельность на разные возрастные категории населения. Для Томской областной детско-юношеской библиотеки самым главным мероприятием, продвигающим значимость литературного творчества и чтения, является фестиваль-конкурс «Устами детей говорит мир».

Задачи международного фестиваля-конкурса «Устами детей говорит мир» заявлены следующие: развивать международное сотрудничество в сфере образования и культуры, поддерживать молодежь России и зарубежья в литературных поисках, развивать их творческие задатки, популяризировать русский язык как государственный, неродной и иностранный, приобщать читателей к отечественным культурным ценностям и литературным традициям.

«Устами детей говорит мир» – фестиваль-конкурс детского и юношеского литературного творчества появился в 1994 г. Фестиваль задумывался как обычный конкурс творческих работ. Сначала конкурс был учрежден в статусе областного мероприятия, а с 2006 г. стал межрегиональным. В нем приняли участие более 200 человек из Омской, Новосибирской, Кемеровской областей, Алтайского и Красноярского краев [6, с. 4].

С каждым годом участников становилось все больше, с 2013 г. фестиваль-конкурс стал международным. Участие в конкурсе принимают лица не только из стран ближнего зарубежья и СНГ, но и из стран Азии, Балтии, Латинской Америки, Индии, Австралии и др. В 2015 г. было 26 конкурсантов из пяти стран: Китай, Вьетнам, Южная Корея, Казахстан и Нигерия. В 2016 г. – 27 человек из семи стран: Китай, Индонезия, Египет, Монголия, Вьетнам, Индия и Казахстан [7, с. 3].

В 2020 г. благодаря современным технологиям были существенно расширены возможности работы библиотек. Библиотеки стали активно позиционировать себя на интернет-ресурсах, включая сайты учреждений и страницы в социальных сетях, что позволило привлечь читателей к участию в мероприятиях и акциях, вести свою деятельность вне стен учреждения. Одно 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 Томская областная детско-юношеская библиотека» на Международном фестивале-конкурсе детского и молодежного литературного творчества «Устами детей говорит мир» привлекла

намного больше участников, как из России, так и из других стран, чем в предыдущие годы. В 2020 г. для участия в конкурсе прислано более 400 работ из 35 регионов России. Зарубежных участников уже было 35 (Казахстан, Киргизия, Белоруссия, Молдова, Вьетнам, Китай, Индонезия, Монголия и др.) [8].

В 2023 г. в фестивале приняли участие 409 авторов из 32 регионов России и девяти стран общей численностью 59 человек (Китай, Монголия, Казахстан, Кыргызстан, Кот-д'Ивуар, Австралия, Молдова, Беларусь, Индонезия) [8].

Таким образом, фестиваль-конкурс «Устами детей говорит мир» на протяжении многих лет успешно и последовательно занимается продвижением и популяризацией литературного творчества детей и молодежи на русском языке как родном, неродном и иностранном, что позволяет молодому поколению реализовать право на участие в культурно-образовательных процессах.

Список источников

1. Гендина Н.И., Рябцева Л.Н. Изменение функций библиотек в эпоху социокультурных трансформаций: социальные риски и проблема выбора ориентиров // Библиотековедение. 2018. Т. 67, № 3. С. 256–265.
2. Подкорытова Н.И., Лакизо И.Г. Библиотека как компонент образовательного и культурного потенциала территории // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2021. № 43. С. 305–318.
3. Кузнецова Е.В. Роль и место библиотеки в образовательном пространстве // Образование. Карьера. Общество. 2013–2014. № 4-1 (40). С. 34–36.
4. Федеральный закон от 29 декабря 1994 года № 78-ФЗ (с изменениями на 3 июля 2016 года) // О библиотечном деле. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102033664&backlink=1&&nd=102166739> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Библиотека и образование: новые грани взаимодействия // МБУ ЦБС города Барнаул. URL: <https://citylib-barnaul.ru/m/biblioteka-i-obrazovanie-novye-grani-vzaimodejstviya20112023> (дата обращения: 10.04.2024).
6. «Устами детей говорит мир». Международный фестиваль-конкурс детского и молодежного литературного творчества / сост.: Г.И. Быстрицкая. Томск: Томская областная детско-юношеская библиотека, 2016. С. 3–6.
7. «Устами детей говорит мир». Международный фестиваль-конкурс детского и молодежного литературного творчества / сост.: Г.И. Быстрицкая. Томск: Томская областная детско-юношеская библиотека, 2017. С. 3.
8. «Устами детей говорит мир». Фестиваль-конкурс детского и юношеского литературного творчества // ТОДЮБ. URL: <http://odub.tomsk.ru/news/1573-itogi-festivalja-ustami-detej-govori-mir-2020.html> (дата обращения: 12.04.2024).

Педагогические возможности использования личностно ориентированных технологий в урочной и внеурочной деятельности по русскому языку для развития универсальных учебных действий обучающихся 6-го класса средней общеобразовательной школы

Pedagogical possibilities of using student-oriented technologies in classroom and extracurricular activities in the Russian language for the development of universal educational activities of 6th grade students of a secondary school

Ульяна Андреевна Семашко

Ulyana Andreevna Semashko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Николаевна Ковалевская

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

iff2001@yandex.ru

Аннотация. Анализируется использование педагогического потенциала личностно ориентированных технологий в совместной деятельности для формирования различных групп универсальных учебных действий обучающихся.

Ключевые слова: личностно ориентированные технологии, мультимедийные технологии, формы совместной деятельности, образовательный проект, универсальные учебные действия

Key words: person-oriented technologies, multimedia technologies, forms of joint activity, educational project, universal educational activities

Нормативным документом, представляющий целевые ориентиры 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 установку ФГОС, т.е. внешние факторы сферы образования диктуют ему необходимость работать в инновационном режиме, проявляя собственную инициативу в создании образовательных проектов, направленных на формирование и развитие УУД обучающихся. В данной ситуации возникает дефицит проектных компетенций, который может испытывать учитель, поставленный в контекст экспериментального внедрения ФГОС.

Все вышесказанное обуславливает актуальность нашего исследовательского проекта, который представляет собой попытку реализовать установки

ФГОС за счет использования ресурса личностно ориентированных технологий (ЛОТ) [2, с. 24].

Цель – определить условия использования потенциала ЛОТ в урочной и внеурочной деятельности по русскому языку в 6-м классе общеобразовательной школы.

Задачи:

1. Представить теоретические основы создания модели использования потенциала ЛОТ.

2. Апробировать эту модель в различных образовательных средах.

Гипотеза: использование потенциала ЛОТ в образовательной деятельности может быть успешным, если педагог:

- *выстраивает* свою деятельность в рамках антропологического подхода;
- *рассматривает* использование потенциала ЛОТ как целенаправленное создание образовательного проекта с определенным обучающим содержанием и адекватным ему методическим сюжетом;

- *выбирает* для оформления созданных этапов проекта эффективные формы СД и приемы ЛОТ;

- *видит* успешность использования ЛОТ в формировании и развитии УУД обучающихся.

Методология исследования:

1. Положения об антропологическом подходе, в рамках которого человек рассматривается как субъект собственного образования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

2. Концепция Совместной деятельности (СД) Г.Н. Прозуменовой, в рамках которой педагогическая практика понимается как организация определенных типов связи ее участников, содержание которых определяется целью деятельности на уроке.

3. Положения о гуманитарном исследовании Г.Н. Прозуменовой, в рамках которого происходит реконструкция опыта исследователя, включающая в себя:

- описание образовательных прецедентов, проявляющее эмпирические признаки феномена;

- аналитический комментарий, показывающий понимание экспериментатором содержание цели своей деятельности;

- аналитические выводы, представляющие результаты реконструкции опыта исследователя [3].

Теоретическая база включает в себя понимание нами контекста образовательного проектирования, в котором происходит эксперимент. Для нас определяющей в этой логике стала концепция СД Г.Н. Прозуменовой. Исследователь выделяет три типа взаимодействия участников СД [4].

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. Ориентирован на организацию форм, приемов деятельности, когда учащимся предъявляется особый, авторский способ отношения с предметом. Иными словами, педагог 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 приемы смыслодеятельности. В основе СД в рамках партнерского взаимодействия лежит феномен диалога, в рамках которого происходит развитие смысловых позиций участников. Педагог при этом занимает позицию помощника, обеспечивая пространство развития смыслов за счет использования различных методических приемов [5].

Проектирование предметного содержания эксперимента в рамках форм СД происходит за счет использования необходимых для достижения целей и задач урока ЛОТ. В нашем случае в качестве технологического инструментария выступают мультимедийные технологии.

«Личностно-ориентированные технологии – это организация воспитательного процесса на основе глубокого уважения к личности ребенка, учете особенностей его индивидуального развития, отношения к нему как к сознательно-му, полноправному участнику воспитательного процесса» [6].

«Мультимедийные технологии – это совокупность современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в процессе организации, планирования и управления образовательной деятельностью» (Кларин М.Н., Клемешова Н.В.) [7].

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** [8].

Основная задача состоит в том, чтобы потенциал ММТ перевести в ресурс. Только в таком случае их использование на уроке будет эффективным, способствующим формированию и развитию у обучающихся различных видов УУД.

Описание образовательного прецедента: «Урок русского языка в 6-м классе по теме “Служебные части речи в эпистолярных текстах”».

Эксперимент проходил в 6-м классе МАОУ Заозерной СОШ № 16 г. Томска. Он представлял собой один из этапов изучения раздела «Повторение изученного в 5-м классе» и являлся методическим вариантом в игровой форме урока систематизации и обобщения знаний в формате ФГОС по обозначенной теме.

Цель урока: создание условий для обобщения и систематизации пройденного материала и закрепления его на новом уровне знаний.

Этап погружения, формулирования темы урока.

Цель: создание условий для целевого переосмысления материала.

Была организована работа со словами, выведенными на слайде. Чтобы определиться с темой занятия, педагог предложил обучающимся отгадать ее содержание. Проблемная ситуация была организована с использованием игровых тех-

нологий (ИТ) в формате ММТ. Шестиклассники выдвинули различные версии понимания увиденного, в итоге оформилась тема урока.

Аналитический комментарий. Учитель работал в рамках лидерской позиции с использованием элементов партнерства, используя при этом текстовыми ММТ. Происходили актуализация и развитие коммуникативных и познавательных УУД.

Этап повторения материала по теме и создания затруднения в проблемном поисковом действии.

Цель: создание условий для системного повторения материала и его проблематизации на новом уровне.

Содержание работы: педагогом предлагалось составить несколько предложений из имеющихся на слайде групп слов и подумать, почему не все из них можно объединить в одно предложение. После выполнения задания происходило обсуждение составленных текстов и версий шестиклассников по поводу использования тех или иных слов в их содержании. В высказываниях обучающихся прозвучала мысль о различных функциональных возможностях присутствия в тексте знаменательных и служебных частей речи. Сформировалась возможность поинтересоваться уже изученным материалом.

Аналитический комментарий. На этом этапе 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 предложил заполнить таблицу «Служебные части речи» с помощью карточек.

Учащиеся выполняли задания по схеме, предложенной педагогом, и восстанавливали знания о всех видах частей речи по алгоритму, данному педагогу.

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.

Необходимо было включить служебные части речи в текст поздравительного содержания. Речь шла о послании ветерану, накануне Дня пожилого человека. Нами осваивалась не только форма создания текста открытки, но и сюжет, стилистика его наполнения. Учитель обучал чтению открыток; создавался своеобразный групповой проект визита.

Аналитический комментарий. Педагог работал в этой логике проектировщиком, занимая позиции лидера, авторитариста, партнера, влиял на развитие всех видов УУД.

Этап рефлексии СД на уроке.

Цель: создание условий для проявления результативности деятельности педагога.

Рефлексия была организована с использованием приема «синквейн» из технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Экспертиза проявила образовательную эффективность проекта, позволила влиять на актуализацию, развитие, формирование всех групп УУД обучающихся.

Проведенный эксперимент позволил сформировать методическую модель использования потенциала ЛОТ в урочной деятельности и дал основания сделать следующие выводы:

1. Использование включения потенциала ЛОТ в образовательной деятельности может быть успешным, если педагог выстраивает свою деятельность в рамках антропологического подхода, т.е. создает адекватную ситуации антропотехнику.

2. Проектирование методических сюжетов в этой логике предполагает создание проекта форме урока систематизации и обобщения ЗУН с использованием в его рамках различных форм СД и необходимых приемов ММТ.

3. Экспертиза успешности использования ММТ в контексте этого образовательного проекта проявляется в актуализации, формировании, развитии у обучающихся УУД различного содержания: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

В дальнейшем апробированная модель включения приемов ММТ в образовательный проект с использованием форм СД будет применена в экспериментальном формате во внеурочном контексте.

Список источников

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Полат Е.С. Личностно-ориентированный подход в системе школьного образования // Дополнительное образование. 2002. № 4. С. 24.
3. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск, 2016. 412 с.
4. Прокументова Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
5. Школа Совместной деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3 / под ред. Г.Н. Прокументовой, Е.Н. Ковалевской. Томск, 2000. 136 с.
6. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М., 2005. 224 с.
7. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999. 210 с.
8. Большая советская энциклопедия. URL: <https://bse.slovaronline.com> (дата обращения: 12.04.2024).

**Методические аспекты формирования читательского опыта
у учеников 5–9-х классов**

**Methodological aspects of the formation of reading experience
among students of grades 5–9**

Ольга Константиновна Скидан

Ol'ga Konstantinovna Skidan

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy,

Kemerovo State Pedagogical University, Novokuznetsk, Russia

Научный руководитель: Виктория Львовна Глушенкова

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия,

vik-glush@mail.ru

Аннотация. Литература эпохи модернизма насыщена сложными образами, экспериментами с языком и стилем. Представлен разбор произведений писателя-модерниста Е.И. Замятина и анализ некоторых приемов романа-антиутопии «Мы» для понимания художественного мира читателями, в первую очередь старшими школьниками.

Ключевые слова: читательский опыт, формирование читательского опыта, воспитание, образование, нетрадиционный урок литературы, нетрадиционный урок, сценарный урок

Key words: reading experience, formation of reading experience, upbringing, education, non-traditional literature lesson, non-traditional lesson, scenario lesson

В современной образовательной среде учителя все чаще сталкиваются проблемой того, что школьники не читают художественную литературу. И чем старше становятся учащиеся, тем острее эта проблема мешает образованию. Уровень читательского интереса падает, как следствие, не расширяется словарный запас школьников, а также не развиваются речь, мышление, воображение, морально-нравственные стороны личности. Школьники среднего звена (5–9-е классы) отличаются повышенной эмоциональностью, неусидчивостью, у них активно формируются рефлексия, самооценка, духовно-нравственные качества. Большое влияние на это оказывает литература, в которой учащиеся часто находят ответы на волнующие вопросы. На становление читательского интереса у школьников влияют следующие факторы: ресурсы Интернета; читательский опыт в семье; уроки литературы в школе; отношения с учителем-предметником; отношения в социальной среде учащихся [1]. Проблему читательского опыта у учащихся

среднего звена затрагивали многие исследователи, методисты и учителя-практики, такие как В.Я. Стоюнин, М.А. Рыбникова, Е.С. Абелюк и многие другие. В данной статье представлен анализ методов формирования читательского опыта школьников среднего звена.

Сложность в формировании читательского опыта у современных школьников проявляется в том, что литература воспринимается ими как предмет безрадостный, где нужно *принудительно* прочитывать большое количество печатного текста. Однако проблема не только в отношении учащихся, но и в учителях-предметниках. В последние годы многие педагоги недобросовестно готовятся к занятиям, не перечитывают тексты, превращая урок в скучный и монотонный процесс чтения. Литература – это предмет, в первую очередь, воспитывающий личность, предмет, который «учит жизни». Во ФГОС воспитание определено как «стратегический общенациональный приоритет» [2], соответственно, именно воспитательная функция более значима, чем образовательная как таковая. Исходя из этого следует, что приоритетной задачей литературы должно быть воспитание: развитие духовно-нравственной личности; начитанность школьников не должна быть главной задачей. Речь идет не об отказе от чтения, а о том, что развитая духовно, воспитанная личность с большей вероятностью освоит произведения художественной литературы, чем по принуждению в школе. Рассмотрим методические искания в формировании читательского опыта у учащихся среднего звена в исследованиях некоторых методистов и учителей.

В.П. Острогорского – русского педагога, литератора, общественного деятеля, одним из первых волновала проблема «не читающей молодежи». Методические идеи В.П. Острогорского изложены в его работах «Беседы о преподавании словесности» (1884) и «Выразительное чтение» (1885). В.П. Острогорский «предлагает на место сухих, формальных занятий языком поставить занятия “живым языком”, непосредственное знакомство учащихся с лучшими образцами отечественной и иностранной литературы, дающее одно из величайших наслаждений – наслаждение искусством» [3, с. 18]. В результате подобных занятий у учащихся формируется особое душевное настроение, названное педагогом «этико-эстетическим», которое, «с одной стороны, направит и укрепит волю ко всему доброму; с другой – при развитии критического ума и эстетического вкуса, поможет правильно и разумно относиться и к явлениям самой жизни и к произведениям литературы» [3, с. 20]. Педагог-романтик, увлеченный литературой, В.П. Острогорский предлагал методики, которые были актуальны в XIX столетии. В настоящее время они реализуются, если учащиеся *читают* художественную литературу и в полной мере проникаются ею, но в современном мире такие условия не всегда реализуемы, так как монотонные уроки не способны создать «этико-эстетическое» душевное настроение и формировать читательский опыт. Таким образом, применение методики В.П. Острогорского возможно только на нетрадиционных (сценарными) уроках.

Обратимся к Е.С. Абелюк и ее работе «Практика чтения» (2016). Российский педагог, заслуженный учитель Российской Федерации Е.С. Абелюк в небольшом пособии изложила методы и приемы приобщения школьника к чита-

тельскому опыту. Рассмотрим и проанализируем их подробно. Современный урок литературы – это не только необходимость чтения произведений большого объема, но и сложности эмоционального восприятия и осмысления проблематики. Читающему школьнику порой непросто психологически осилить «Муму» И.С. Тургенева или романы Ф.М. Достоевского. Нечитающему еще сложнее это сделать, но не потому, что ученики «плохо читают», потому что такие произведения нельзя назвать «легким чтивом» в силу своего объема и содержания. В результате получается, что читательский опыт у современных учеников просто не формируется. Проблема заключается в следующем: «...принято думать, что читать для развлечения можно и дома, вне стен школы. В школе же, под руководством учителя, следует читать и изучать (анализировать, толковать) сложную классическую литературу» [4, с. 8]. Тогда мы приходим к замкнутому кругу, где невозможность формировать читательский опыт учащихся заключается в желании сформировать этот опыт путем обязательного чтения сложной классической литературы. Е.С. Абелюк в своей работе говорит в первую очередь о «чтении по любви». Педагог выделяет четыре ступени читателя и объясняет их развитие: «Слова создают пространство вокруг себя. Повествователь идет за героем “Преступления и наказания” или по миру “Евгении Гранде” и ведет нас за собой. Нам предстоит освоить это мыслимое пространство; оно создано воображением автора. Для того чтобы “обжить” его вслед за автором и его героями, нужно представить себе изображенное. Без такой готовности – без того, что психологи называют воссоздающим воображением, – нет читателя» [4, с. 9]. По мнению педагога, сами слова способны привлекать внимание учащихся, заинтересовывать их читать дальше, формируя читательский опыт. Из всей работы Е.С. Абелюк следует, что чтение в первую очередь должно быть «по любви», т.е. нельзя читать художественную литературу, если она не вызывает интереса у читателя. Книга попросту будет не дочитана или не понята.

Современному учителю для формирования читательского опыта учащихся доступно большое количество электронных и методических ресурсов. Учитель-предметник вправе выбирать, какое произведение, какого автора давать на уроке, как выстраивать этот урок и как подавать материал. Однако современный учитель должен понимать, что «знания ради знаний» не проносят результатов. Школьники часто спрашивают: «Зачем мне это читать?» Необходимо донести до ученика, что чтение способствует развитию коммуникативных навыков, помогает в социализации, расширяет общий кругозор учащихся, формирует этикетные знания, но главное, что чтение представляет собой увлекательное «путешествие». Читая, человек «проживает» огромное количество жизней вместе с персонажами, что помогает школьникам в осознании себя и того, какой путь им предстоит выбрать.

В формировании читательского опыта учащихся огромную роль играют не только отдельные методические приемы, но и формы проведения уроков. Нетрадиционные уроки литературы в первую очередь положительно влияют на формирование читательского опыта. Нетрадиционные уроки – это семинары, дебаты, практикумы, творческая мастерская и другое. Такие занятия отличаются от тра-

диционного урока литературы многими элементами, способными заинтересовать современных читателей. Направленные на развитие мышления, воображения, сценарные уроки позволяют учащимся представить себя в роли судей, адвокатов, корреспондентов, персонажей произведений, «примерить» другие социальные роли. Нетрадиционный урок способен формировать у учащихся интерес к писателю и произведению. Если же ученик не прочитал произведение, то в ходе такого урока появляется заинтересованность, которая сможет побудить к прочтению книги. Важно отметить, что учителю стоит подбирать произведения, которые будут интересны школьникам конкретного класса, возраста. Также уместно будет чередовать жанры произведений: после объемных текстов задавать малые произведения.

В качестве примера эффективным методом получения читательского опыта является использование приемов театрализации. Приемы театрализации представляют не только инсценировку произведений, но и максимальную вовлеченность класса в художественное пространство. При этом учителю зачастую отводится главная роль. Использование такого метода позволяет учащимся проникнуться произведением, «погрузиться в него», представить художественный мир.

Театрализация на уроках литературы вызывает интерес у учащихся не только к произведению, но и к личности самого учителя. Учащиеся будут интересоваться предметом, если он интересен учителю. Стоит учитывать, что через формирование у учащихся интереса к личности преподавателя формируется и интерес к литературе, т.е. читательский опыт будет расти.

Таким образом, при формировании у учащихся 5–9-х классов читательского опыта в современной школе учителю следует брать во внимание следующие методические аспекты: учет интереса учащихся, рекомендация литературы для чтения «по любви»; чередование малых и крупных жанров литературы для снижения утомляемости учащихся и эффективности чтения; ориентация на воспитательную функцию предмета; использование приемов театрализации на уроках – проведение нетрадиционных уроков литературы для большего понимания текста произведения; формирование интереса к произведению через личность учителя, его эмпатию. Вследствие использования методик у учащихся формируется читательский опыт, эстетическое представление о литературных шедеврах, а главное, складывается кругозор мыслящего и креативного читателя.

Список источников

1. Белькова А.Е., Чубак П.А. Методические способы формирования читательского интереса // Молодой ученый. 2016. № 11 (115). С. 1663–1666. URL: <https://moluch.ru/archive/115/30871/> (дата обращения: 15.04.2024).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации; [ред. Н.В. Гончарова]. 3-е изд., перераб. М., 2016. 45 с.
3. Острогорский В.П. Выразительное чтение: пособие для учащихся и учащихся. СПб., 1885. 128 с.
4. Абелюк Е.С. Практика чтения: учеб.-метод. пособие. 2-е изд. М., 2017. 235 с.

**Лингвистические игры как интерактивные игровые технологии
в процессе обучения русскому языку как иностранному**

**Linguistic games as interactive game technologies in the process
of learning Russian as a foreign language**

Валерия Вячеславовна Соколова

Valeria Vyacheslavovna Sokolova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

arblar2004@rambler.ru

Аннотация. Описаны дидактические возможности игровых интерактивных технологий, применяемых в обучении русскому языку как иностранному. Предложена типология лингвистических игр с точки зрения их соответствия уровням освоения языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка, игра, игровые интерактивные технологии, игровые методы обучения

Key words: Russian as a foreign language, Russian language teaching methodology, a game, gaming interactive technologies, game teaching methods

Обучение русскому языку как иностранному предполагает формирование навыков и умений, овладение которыми позволяет обучающемуся пользоваться языком в ситуациях общения. В современной сфере образования значимую роль в процессе обучения играют интерактивные методы, направленные прежде всего на формирование навыков взаимодействия с учебным материалом и другими участниками образовательного процесса. При обучении русскому языку как иностранному посредством игровой деятельности реализуются обучающая, развивающая и воспитательная функции.

В данной работе мы рассмотрим возможности применения игровых интерактивных технологий в обучении русскому языку как иностранному.

Игра как прием используется для вовлечения учащихся в учебную деятельность. Поскольку мотивация к активному участию в учебном процессе являются ключевым элементом успеха в образовательном процессе, интеграция игровых технологий в образовательные контексты имеет большое значение [1, с. 47].

Актуальность данного исследования обусловлена преимуществами интерактивных игровых технологий в преподавании РКИ. Успешное внедрение игровых принципов и приемов в учебную деятельность создает комфортную среду обучения и способствует повышению эффективности преподавания языка.

Интеракция в аудитории строится на активном, эмоциональном общении учеников между собой и с преподавателем, что позволяет решать многочисленные коммуникативные задачи. При использовании интерактивных технологий знания не передаются в готовом виде, а приобретаются в процессе самостоятельного поиска информации с использованием игр и всевозможных творческих средств.

Цель данного исследования – описание методов и приемов интерактивных игровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному.

В понятийно-терминологический аппарат исследования входят:

1. Технологии обучения – различные методы обучения, обеспечивающие достижение поставленной цели занятия.

2. Интерактивные технологии – методы, основанные на взаимодействии учащихся друг с другом.

3. Игра – деятельность, которая подчиняется определенным правилам и приемам или основывается на определенных условиях.

Изучением феномена игры занимались разные зарубежные и отечественные исследователи. Среди западных философов и психологов Э. Берн, Р. Винклер, З. Фрейд. Среди отечественных исследователей, рассматривавших игру, – И.Е. Берлянд, Л.С. Выготский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие. Целый ряд исследователей подчеркивают высокое значение игры в обучении иностранным языкам и предлагают описание отдельных игр, направленных на развитие коммуникативной и языковой компетенций. Язык в коммуникативной методике рассматривается как способ и средство общения. Игровые интерактивные технологии обучения русскому как иностранному способствуют экономии времени, тесному сотрудничеству преподавателя и студента, возможности воспроизводить и аргументировать свою точку зрения.

В современной педагогической и методической литературе игровые методы делятся на активные и интерактивные. Г.Ф. Привалова дает такое понятие «интерактивный» [2]: («inter» – взаимный, «act» – действовать) – своеобразный диалог с кем-либо, направленный на взаимодействие участников. Интерактивные методы направлены на установление контакта обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом. При интерактивном обучении преподаватель лишь регулирует деятельность учащихся для достижения поставленной цели урока и выполнения задач. Работа на занятии построена на обратной связи, что способствует развитию личности, ее творческих способностей и возможности использовать в общении изучаемый язык.

А.Е. Белькова выделяет следующие задачи интерактивных форм обучения:

1. Вызвать у студентов интерес к образовательному процессу.

2. Научить учащихся искать пути и ресурсы для решения поставленных учебных задач.

3. Способствовать организованной коммуникации между участниками занятия, продуктивной работе в коллективе; уважению к точке зрения и мнению других.

4. Способствовать активной мыслительной деятельности учащихся, а не передавать знания, используя традиционные методы обучения.

5. Создавать на занятии ситуации успеха учащихся [3, с. 1069].

Игровая технология – это ряд методов и приемов организации педагогического процесса в игровой форме, при которой стимулируется рост познавательной активности обучающихся, самостоятельный поиск ответов на вопросы, использование жизненного опыта. Исследователи А.Н. Шевченко и Н.Н. Шевченко утверждают, что основной целью использования игровых интерактивных технологий является формирование умения сочетать теоретические знания с практической деятельностью [4, с. 268]. Овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками обучающийся сможет только тогда, когда сам в достаточной степени проявит к ним интерес и будет прилагать определенное количество усилий.

Сущность интерактивных игровых технологий, используемых в учебном процессе, требует выяснения и осознания целей интерактивных игр, т.е. желаемого результата (целенаправленной деятельности субъекта учебного процесса), выбора способа деятельности для достижения цели и необходимых средств интеллектуального, практического или предметного характера; наличия определенных знаний об объекте деятельности.

На основе работы А.П. Панфиловой «Инновационные педагогические технологии» опишем некоторые правила, способствующие достижению целей и задач в обучении языку [5, с. 110]:

1. Организация подходящего пространства.
2. Участие обучаемых в разных игровых ролях с учетом индивидуальных особенностей: «оппонент», «пессимист», «оптимист», «реалист» и т.д.
3. Соблюдение учениками норм, правил игры – регламента, освоение подходов к коллективному принятию решений.
4. Обеспечение преподавателем новизны с целью сохранения активности участников обучения.

Эффективность интерактивных игр характеризуется наличием игровой модели объекта, которая способствует активизации мышления и поведения учащегося; высокой степенью вовлеченности в процесс обучения, необходимостью взаимодействия самих обучающихся и преподавателя с ними; творческим характером урока; самостоятельностью студента в принятии решений; приобретением умений и навыков за короткий срок в пределах занятия. Игровые методы разнообразны, и каждый способствует формированию определенных навыков.

Существуют различные формы интерактивного обучения: коммуникативные игры, командные, ролевые игры, речевые ситуации и другие. Данные формы обучения способствуют формированию у студентов умения выявлять и структурировать проблему, находить и анализировать информацию, альтернативные решения и выбирать наилучший вариант из ряда предложенных идей [3, с. 1070].

В данном исследовании предлагаем рассмотреть лингвистические игры, актуальные на уроках РКИ.

1. Игры фонетического уровня. Данный тип заданий направлен на формирование таких навыков, как восприятие звуков на слух, установление соответ-

ствий между звуками и буквами, а также закрепление в памяти правильного произношения.

А. «Словесное лото». Ученикам раздаются карточки с 10–15 словами, и учитель зачитывает слова в произвольном порядке в среднем темпе. Задача ученика – составить список согласно порядку произношения слов. Примерный языковой материал: аэропорт, балкон, башня, беседа, вагон, вокзал, газета, господин, девушка, деньги, журнал, занятие, заявление, интерес, кинотеатр.

Б. «Пары звуков». Цель игры – закрепить знание о трудноразличимых звуковых парах. Ученики делятся на две команды по номинации звуков. Учитель читает слово с заданным звуком. При чтении слова участник из команды с соответствующим названием поднимает руку и читает слово с этим звуком. Побеждает команда, назвавшая большее количество правильных вариантов. Например, команда «К»: картофель, академия, баскетбол, бутылка, вилка, карандаш. Команда «З»: запись, зверь, извините, магазин, музей.

В. «Словарный запас». Ученики работают в группах, подбирая слова определенной тематической группы на каждую букву алфавита. Слова записываются обучающимися на доске.

2. Игры лексического уровня. Направлены на закрепление лексического материала в рамках изучаемой темы, развитие навыков монологической и диалогической речи.

А. «Пословицы». Составить пословицы из двух частей, например:

1. Всякое умение А. тому не пропасть
2. Легко свыкаться Б. тот сам плачет
3. Кто грамоте горазд В. тот другим не верит
4. Кто сам плут Г. трудом дается
5. Кто детям потакает Д. трудно расставаться

Б. «Снежный ком». Ученики по цепочке называют слова одной тематической группы: каждый повторяет предыдущее и озвучивает свое. Тот, кто нарушает последовательность или пропускает слово, выбывает из игры. Это задание направлено на активизацию словарного запаса учащихся по изучаемым темам, отработку произношения и улучшение памяти.

В. «Перепутанные буквы». Необходимо восстановить слова, в которых буквы расположены не по порядку. Цель игры – отработать правописание изученной лексики.

Г. «Лексические пары». Учащиеся получают карточки с прилагательными и существительными, из которых необходимо составить словосочетания. Например, дом – родной, отчий, высокий; хлеб – белый, горячий, вкусный.

3. Игры словообразовательного уровня. Игры такого рода направлены на усвоение словообразовательных моделей, формирование умения образовывать новые слова разными способами.

А. «Однокоренные слова». Преподаватель озвучивает корень, с которым необходимо будет составить как можно больше однокоренных слов. Ученики выполняют задание в командах.

Б. «Собери слово». Ученикам, разделившись на две команды, раздаются карточки с морфемами. Они должны составить как можно больше слов из данного материала. Побеждает команда с наибольшим количеством составленных слов без допущенных ошибок.

Итак, в условиях интерактивного обучения развиваются интеллектуальные и эмоциональные качества личности: устойчивость внимания, наблюдательность, способность анализировать и обобщать, подводить итоги. Большое значение в обучении русскому языку как иностранному имеет игра, поскольку она способствует формированию навыка межличностного общения, усвоению общественного опыта учащимися. Использование игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному способствует более прочному усвоению полученных знаний, развитию различных видов речевой деятельности. Кроме того, использование на занятиях интерактивных игровых технологий повышает уровень мотивации к обучению.

Список источников

1. Дзюба Е.В., Массалова А.Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 46–55.
2. Привалова Г.Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13161> (дата обращения: 28.04.2024).
3. Белькова А.Е., Лесниченко Л.П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 1068–1071.
4. Шевченко А.Н., Шевченко Н.Н. Игровые интерактивные технологии как одна из инновационных форм учебного процесса: теоретический аспект исследования // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.Б. Каменской. Евпатория, 2019. С. 265–271.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. М., 2009. 192 с.

**Экспериментальное исследование
функционально-прагматических особенностей инвективных слов**

An experimental study of the functional and pragmatic features of invective words

Ирина Вячеславовна Субботина

Irina Vyacheslavovna Subbotina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

anna.kurjanowitch@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются функционально-прагматические особенности инвективных слов, которые активно используются представителями молодого поколения. Представляются результаты экспериментального исследования, цель которого – проверка достоверности гипотезы, заключающейся в предположении о том, что молодежь г. Томска в своей речи чаще всего использует инвективную лексику и не видит в ней ничего оскорбительного и уничижительного.

Ключевые слова: инвектива, молодежная субкультура, экспериментальное исследование, функционально-прагматические особенности слов, эмоционально-окрашенная лексика

Key words: invective, youth subculture, experimental research, functional and pragmatic features of words, emotionally colored vocabulary

Сегодня все большее значение отводится лингвистике, которая ориентирована на взаимоотношение человека и окружающего его мира. Оно выражается при помощи эмоций и психических реакций человека на любой стимул или раздражитель, поскольку эмоционально-оценочные реакции являются неотъемлемой частью человеческого сознания. Спектр эмоциональных реакций богат и разнообразен, поэтому существуют разные средства их выражения, одно из которых – использование определенных слов, которые наиболее точно помогают передать состояние человека.

Любое социальное взаимодействие субъектов и обмен между ними сообщениями подразумевает под собой соблюдение определенных правил. В настоящее время происходит процесс размытия норм речевого общения, поэтому не так редко можно наблюдать агрессию в разговорах людей, которая возникает при напряженности во время беседы. Инвективной считается «лексика, употребление которой содержит намерение оскорбить или унижить адресата речи или третье лицо» [1, с. 187]. Такие слова способствуют активному проявлению негативных эмоций, которые затем превращаются в оскорбление, а также попытку унижить и обидеть собеседника, они содержат в себе нарушение коммуникативного акта.

Данный пласт лексики выступает как важное средство реализации связи между ценностными представлениями социума и выражением негативного отношения к объекту оценки – человеку как носителю определенных черт характера, нарушителю норм общественного поведения, обладателю вредных привычек. Человек находится в постоянном контакте с окружающей его средой, под ее влиянием у него происходит познавательная деятельность, а также регулируется поведение. Эмоции в этом случае являются механизмом, не только превращающим внешние раздражители в мотивы, но и создающим условия для приспособления организма к окружающему миру. По мнению А.Н. Котельниковой, эмоции и интеллект в совокупности формируют ядро личности, но «если мыслительное отображение отношений субъекта к объективной действительности является опосредованным, то эмоциональное является первичным, так как непосредственно отражает субъективное отношение с помощью языка» [2, с. 103].

В языковой картине современного человека значительное место занимает эмоционально заряженная лексика, которая «рассматривается лингвистами как особый класс лексических единиц, противопоставляемый так называемой «нейтральной» лексике по ряду признаков (отсутствие или наличие языковых маркеров)» [3, с. 44]. Инвективная лексика включает преимущественно лексические и фразеологические единицы, которые имеют в своей семантике негативную оценку. С.Н. Засыпкин в статье «Инвектива» пишет о том, что инвектива выступает родовым понятием к терминам «мат», «сленг», «арго», «жаргон», «обценная и бранная, грубая лексика». Автор также выделил ее характеристики: универсальность, так как такие слова используются довольно часто в разных жизненных ситуациях и сферах общения; полезность, ввиду большого количества коммуникативных возможностей для выражения огромного спектра разных эмоций; стабильность: многие инвективы остаются в лексиконе людей на протяжении многих лет. С.Н. Засыпкин определил функции оскорбительной лексики:

- 1) создание новой коммуникативной реальности, в которой все, что было раньше запрещено, теперь становится разрешенным;
- 2) процесс высвобождения эмоций, функция психологического облегчения при осознании возможности нарушения табу;
- 3) инвектива вбирает в себя все негативные смыслы и коннотации;
- 4) возможность выражения агрессии без прибегания к физическому насилию [4, с. 352].

Основная функция инвективной лексики – экспрессивная. Несмотря на то, что она частично реализует коммуникативную, при ее помощи можно выразить реакцию, установить контакт между участниками общения. Она способствует установлению положительного контакта через оскорбление третьего лица, привлечению внимания, устраиванию бунта и пр.

Человек использует различные языковые средства, такие как синонимы, антонимы, паронимы, омонимы, устаревшие слова, просторечия, жаргонизмы, фразеологизмы и эмоционально окрашенную лексику, чтобы выразить свои мысли, эмоции и общаться с другими людьми, узнавая что-то новое и обмениваясь информацией.

И.В. Заложная, исследующая инвективу как особый речевой жанр, пишет о том, что в современных условиях молодежная коммуникация в большинстве случаев отражает естественное культурно-языковое состояние общества, поэтому она совмещает литературную и внелитературную, в том числе бранную, речь: «С точки зрения коммуникативной цели инвектива представляет собой оценочный речевой жанр» [5, с. 133], так как при помощи резкого выпада объясняется авторская оценка события или личности.

Говорится, что объект инвективы является маркером социальных, этических и многих других установок автора и эпохи. И.В. Заложная выделяет обязательные структурные элементы инвектив, функционирующих в публицистических текстах, например, оценочный элемент, вывод (эмоциональная оценка).

Поскольку основным понятием прагматики является речевой акт, то также особую значимость представляют следующие: адресант, адресат, предмет коммуникации и сама коммуникативная установка. Эта научная дисциплина охватывает ряд вопросов в обыденной речи, которые связаны с отношением говорящего к тому, что он говорит, а самое главное как, а также с интерпретацией получаемых сообщений. В зависимости от этого речь может восприниматься как объективная, истинная, искренняя, так и как ложная, сомнительная и даже вводящая в заблуждение.

Самой широкой площадкой, на которой разворачивается общение молодых людей, является Интернет (социальные сети), в условиях отсутствия цензуры или возможности ее обхождения, столкновение мнений молодежи характеризуется нарушением моральных и этических норм, многие из них часто переходят к прямой словесной агрессии, используя грубые формы манипуляции, чтобы привлечь к себе сторонников, также особое распространение получают инвективные лексические единицы, содержащие намерение затронуть честь и достоинство другого лица. Необходимо подчеркнуть, что излишнее обилие подобных выражений часто вызывает агрессивную настроенность адресата к предметам, событиям и явлениям действительности и может вызвать дискомфорт у него, так как слово, отклонившееся от нормы, отличается от стилистической окраски остального текста.

Из-за особенностей возраста и, соответственно, психологических характеристик, таких как непостоянство эмоционального состояния, стремление к самоопределению, поиск моральных ориентиров, стремление к перфекционизму и повышенная чувствительность к эмоциям, молодежь игнорирует лингвистические нормы. В наше время, когда уменьшается словарный запас, проблемой становится употребление ненормативной лексики, которая уже вошла в повседневную речь молодежи.

Любое инвективное слово содержит в себе эмоциональную окраску, так как служит инструментом для выражения мнения и чувств говорящего.

Цель эксперимента: подтвердить или опровергнуть результаты интроспективного исследования семантики инвективных слов.

Задачи:

1) исследовать функционально-прагматические характеристики инвективных слов в речи молодежи в аспекте отражения культурных черт;

2) экспериментально подтвердить и обосновать полученные результаты.

Гипотеза: предполагается, что молодежь г. Томска в своей речи чаще всего использует инвективную лексику и не видит в ней ничего оскорбительного и уничижительного.

Качественно-количественная характеристика контингента информантов: участие в анкетировании приняли 29 человек (мужчины и женщины) в возрасте от 18 до 25 лет, были опрошены как гуманитарии, так и представители точных наук. Студентам вузов г. Томска (Томский государственный педагогический университет, Томский государственный университет, Томский государственный архитектурно-строительный университет и Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники) были предложены вопросы, связанные с частотой употребления инвективных слов самими анкетирруемыми, отношением к лексике такого типа, а также необходимо было подумать, почему чаще всего такие лексические единицы встречаются в речи молодого поколения и т.п.

Тип эксперимента: пилотный эксперимент – опрос посредством анкетирования.

Вопросы анкеты: первый вопрос: «Как часто вы в своей речи используете инвективную лексику? (Инвектива – лексическая единица, употребление которой затрагивает честь и достоинство другого человека». Второй вопрос: «Испортится ли ваше мнение о человеке, если он будет использовать обидную, прагматически сниженную, направленную в ваш адрес (инвективную) лексику?». Третий вопрос: «напишите ваше мнение относительно того, почему наиболее часто инвективы встречаются именно в речи молодежи?». Четвертый вопрос: «Какая из предложенных групп слов обладает большей степенью инвективности по вашему мнению? Почему?».

Исследование показало, что большая часть (64,2%) не использует ее в своей речи совсем или стремится избежать, 24,1% довольно часто, а 13,8% регулярно. Результаты доказывают, что все-таки значительное количество представителей молодого поколения предпринимает попытки по сокращению количества оскорбительных лексических единиц в своей речи.

По второму вопросу результаты были следующими: 55,2% опрошенных говорят, что мнение испортится, 37,9% не обращают внимание на это, а у 6,9% точка зрения останется прежней. Так можно сделать вывод, что чуть больше половины участников анкетирования осознают, что словесное оскорбление не может вызывать положительных эмоций, особенно если оно направлено на них.

Большинство опрошенных отметили связь употребления инвективной лексики с недостаточным воспитанием, некоторые ответили, что молодые люди берут пример с родителей и в целом взрослых людей. Следующей причиной, по мнению участников анкетирования, является скудный словарный запас, не позволяющий подобрать правильный синоним. Также были отмечены особенности молодежной речи (возрастные, психологические): исследуемая социально-демографическая группа не задумывается над словами, которые произносит, например, в кругу друзей, а также пример из ответов: «Один из способов возвыситься – принизить другого». Результаты стали подтверждением связи воспита-

ния, социальной обстановки, специфических черт молодежной субкультуры с употреблением сниженных лексических единиц.

Анкетирование показало, что 69% считают, что группа, в которую входят следующие слова: дебил, идиот, придурок, тупица – является более инвективной, чем группы с такими словами, как вор, мошенник, жулик, бандит, кобель, кобыла, осел, свинья. Это связывают с тем, что в первом случае оскорбление более явное, чем в остальных. Некоторые студенты писали, что «другие ряды сравнивают поведение человека с оскорбительными характеристиками животных, а в первом же целью ставится безосновательное оскорбление и унижение». Здесь можно отметить, что многие обращают внимание на слова с уже вложенной уничижительной семантикой и обозначают именно их как инвективные.

Так, 72,4% думают, что важно фокусировать внимание на проблеме совершенствования речевой культуры молодых представителей современного общества, поскольку это является показателем образования и развития говорящего и, следовательно, всего общества в целом. Однако некоторые указали на то, что им безразлична судьба культуры общения. Несколько людей отметили, что на культуру речи нужно обращать внимание только в официальных делах, а в живом общении в этом нее необходимости. Подавляющее большинство опрошенных студентов считают, что нужно следить за культурой общения, поскольку слушать человека, который следит за своей речью, намного приятнее, чем того, кто совсем об этом не заботится.

Таким образом, отметим, что гипотеза подтвердилась частично, так как большая часть студентов старается обходиться в общении без инвективных слов, поскольку они вызывают негативные эмоции, а также замечают оскорбительную и уничижительную семантику, заложенную в сниженной лексике. Человек, следующий правилам поведения в процессе общения, использующий средства языка в определенных условиях, способен легко заводить знакомства, находить контакт с окружающими, избегать и улаживать конфликты. Этикет речевого общения также важен для построения карьеры, профессиональных, семейных и дружеских отношений.

Список источников

1. Могутова О.А. Функции инвективной лексики в вербальном поведении современной молодежи // Социокультурные процессы в условиях глобализации: вызовы современности: сборник научных трудов. Белгород, 2018. С. 187–191.
2. Котельникова А.Н. Эмотивная лексика как средство формирования лингвоэмоциональной картины мира ребенка (на основе текстового контента детских журналов) // Гуманитарные проблемы в контексте современности: Материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар, 21 апреля 2018 года. Краснодар, 2018. С. 103–112.
3. Егорова В.И. Эмотивная лексика в лингвистике // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 2. С. 44–49.
4. Засыпкин С.Н. Инвектива // Дискурсология: энциклопедия. 2010. С. 352–353. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invektiva?ysclid=Iz5f7ianqf418941165> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Заложная И.В. Особенности инвективы как речевого жанра // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 2. С. 132–134.

**Лингвокультурологический и лингвометодический потенциал
использования рэп-текстов во внеурочной деятельности по русскому языку
в старших классах средней общеобразовательной школы**

**Linguoculturological and linguomethodical potential use of rap texts
in extra-curricular activities in the russian language in senior classes
of secondary education school**

Татьяна Игоревна Сухорослова

Tatyana Igorevna Sukhoroslova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

arblar2004@rambler.ru

Аннотация. Изучаются возможности применения современных музыкальных текстов (рэп-текстов) в практике внеурочной деятельности по русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы. В контексте обновления содержания обучения русскому языку предлагается использовать лингвокультурологический подход, направленный на изучение языка в диалоге с культурой, формирование коммуникативной и культурологической компетенций учащихся.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурология, методика обучения русскому языку и литературе, реп-тексты как лингводидактический материал

Key words: linguocultural competence, linguoculturology, methods of teaching Russian language and literature, rap texts

В рамках трансформационных процессов, происходящих в современном языковом образовании, в качестве одного из приоритетных направлений в обучении русскому языку выделяется лингвокультурологический подход, который предполагает формирование языковой личности как субъекта национальной культуры. Сейчас «знаниевоцентрическая» школа заменяется культуроцентрической, главной задачей которой будет воспитание «человека в культуре», «человека культуры».

По словам Н.М. Шанского, русский язык является «неотъемлемой частью национальной культуры русского народа, поэтому обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с последовательным включением в школьный курс национально-культурного компонента» (цит. по: [1, с. 43]). Культурологический подход направлен на формирование системы ценностей, отражающих национальный опыт освоения мира через знакомство с фактами его культурной жизни, запечатленными в духовно-эстетической практике понимания и интерпретации окружающей человека действительности [2, с. 15].

В данной статье рассматривается один из вариантов такой работы, связанной с использованием в качестве лингводидактического материала современных музыкальных текстов – рэп-текстов. Рэп-тексты – это тексты, которые крайне актуальны в среде современной молодежи, поскольку они созвучны ее умонастроениям и интересам, обладают смысловой наполненностью, популярными темами и образами.

Рэп-текст рассматривается нами с точки зрения его прецедентных смыслов, отсылающих к образам и идеям русской классической литературы. Таким образом, педагогические возможности изучения и интерпретации программных произведений могут быть расширены за счет их включения в контекст современной культуры, что создает дополнительные условия для аналитико-рецептивной, рефлексивной и лингвокреативной деятельности учащихся.

Такая работа может быть описана как педагогический эксперимент, включающий несколько этапов:

1) теоретическая концептуализация знаний о педагогических технологиях работы с текстом; разработка методики лингвокультурологического анализа музыкальных текстов с опорой на технологию смыслового чтения;

2) анкетирование с целью выявления положительных и отрицательных реакций респондентов на педагогический эксперимент по использованию современных музыкальных текстов в образовательных целях;

3) теоретический анализ рэп-текстов как актуальных текстов современной музыкальной культуры;

4) практическая работа с текстами – лингвокультурологический анализ с использованием методики смыслового чтения [3, 4];

5) моделирование творческого пространства, инициирующего творческую деятельность учащихся в устной и письменной формах: участие в дискуссии, подготовка эссе, сочинения, творческих проектов.

Рэп-тексты обладают значительным лингвокультурологическим и педагогическим потенциалом, который может быть использован в образовательном процессе. Лингвокультурологический потенциал проявляется в том, что 1) рэп-тексты отражают культурные и социальные реалии, образы действительности, ценности и устои общества, через рэп-тексты учащиеся могут познакомиться с различными языковыми и культурными аспектами, включая сленг, идиомы, арго, образцы речи разных социумов; 2) рэп-тексты позволяют проводить лингвокультурологический анализ, выявлять специфику языка и стиля рэпа, а также изучать влияние языка на формирование культурных стереотипов и образов; 3) через рэп-тексты можно раскрыть исторические, социальные и культурные аспекты общества, которые отражены в текстах песен.

Педагогический потенциал рэп-текстов проявляется в том, что они 1) могут быть использованы для развития навыков чтения и анализа текстов, а также для повышения мотивации учащихся к изучению русского языка и литературы; 2) через рэп-тексты можно проводить сравнительный анализ с классической литературой, выявлять параллели между разными видами искусства, а также обратить внимание на современные темы и проблемы, которые рассматриваются

в текстах рэп-песен; 3) использование рэп-текстов в образовательном процессе способствует формированию критического мышления, развитию креативности и самовыражения учащихся.

Таким образом, рэп-тексты представляют собой ценный материал для развития лингвокультурологической компетенции учащихся.

В рамках педагогического эксперимента, который заключался в апробировании модели сопоставительного анализа рэп-текстов и текстов классической литературы, была поставлена цель изучить лингвокультурологический и образовательный потенциал рэп-текстов Басты «Мастер и Маргарита» и Kizaru «Eugene Onegin».

На первом этапе эксперимента среди студентов различных томских вузов (ТГПУ, ТПУ, ТГУ) в возрасте от 20 до 26 лет был проведен опрос с целью выявления отношения студентов к использованию музыкальных рэп-текстов в рамках обучения работе с текстом. В опросе приняли участие 48 студентов разных специальностей – гуманитарных и технических. К опросу привлекались именно студенты, так как, с одной стороны, они уже получили опыт обучения русскому языку и литературе в современной школе, с другой стороны, в анализе и оценке педагогической ситуации работы с рэп-текстами они могут быть заинтересованы как будущие учителя и родители. Респондентам были заданы следующие вопросы:

1. Считаете ли вы, что литературу можно изучать, используя не только книги?
2. Какие жанры, возможные для работы с текстом школе, вам знакомы?
3. Как вы считаете, можно ли использовать тексты современных музыкальных композиций в жанре рока, рэпа в образовательном процессе?
4. Какие бы вы предложили современные музыкальные тексты, которые значимы для понимания смыслов (добро-зло, любовь, дружба, нравственный выбор, преодоление трудностей и т.п.), раскрывающихся в классических произведениях?

Результаты опроса показали, что:

- 54,2% респондентов считают, что литературу можно изучать не только с помощью использования книг;
- 85,4% опрошенных знают о возможности использования в качестве дидактического материала художественных фильмов;
- 45,8% опрошенных считают, что в рамках образовательного процесса можно использовать тексты современных музыкальных композиций в жанре рока и рэпа;
- 66,7% респондентов не знакомы с современными музыкальными композициями, которые значимы для понимания нравственных смыслов, заложенных в классических произведениях.

По мнению анкетированных, при работе с текстом в школьной практике учителем могут быть использованы рэп-тексты как особый дидактический материал, мотивирующий более глубокое изучение классических текстов.

Второй этап эксперимента предполагал обобщение результатов, разработку внеурочного мероприятия, которое позволило бы раскрыть возможности использования во внеурочной деятельности изучаемых текстов Басты («Мастер и Маргарита») и Kizaru – «Евгений Онегин» (Eugene Onegin), значимых с точки зрения установления идейно-смысловых и художественных параллелей с изучаемыми

классическими текстами. В качестве планируемых результатов предполагались личностные (развитие внимательного отношения к слову; готовности и способности обучающихся к саморазвитию, предметные (умение воспринимать и анализировать рэп-тексты с точки зрения аллюзий к произведениям русской классики), метапредметные (принятие учебной задачи, соотнесение с ней своих действий, поиск способов решения).

На третьем этапе был проведен включенный эксперимент – апробация в 11-м классе школы № 14 г. Томска.

Для выявления знаний о рэпе ученикам 11-го класса было предложено прохождение вводного тестирования, которое дало понимание того, насколько обучающиеся знакомы с рэп-культурой и ее представителями. Перед этим состоялась беседа об истории рэп-культуры. После прохождения вводного тестирования ученикам было предложено проанализировать два рэп-текста с опорой на разработанную нами модель лингвокультурологического анализа текста, в которых присутствуют аллюзии на классические произведения русской литературы – «Мастера и Маргариту» и «Евгения Онегина». Выбор этих текстов позволил выявить зависимость художественной и образной полноты рэп-текстов от того, насколько они насыщены отсылками к классическим произведениям. Например, в тексте Басты «Мастер и Маргарита» присутствуют аллюзии к таким важным эпизодам романа, как бал у Воланда, встреча Мастера с Иешуа, казнь Иешуа и др. Кроме того, Баста использует образы и мотивы, которые значимы для понимания романа М. . Булгакова, например, тема добра и зла, тема творчества и свободы. В рэп-тексте Kizaru «Eugene Onegin», напротив, гораздо меньше аллюзий к роману Пушкина, автор в основном использует имя главного героя и некоторые другие детали сюжета, но глубокого осмысления романа в его тексте нет.

В ходе обсуждения идейно-смыслового уровня рэп-текстов с обучающимися сформировалось представление о том, что «Мастер и Маргарита» – это песня, глубоко исследующая сферу человеческих чувств, черпающая вдохновение в романе М.А. Булгакова, включающая такой сложный пласт, как религиозный символизм. В своей песне Баста воспеваает силу любви, которая способна преодолевать время и обстоятельства, но также отмечается хрупкость людских связей и разрушительное воздействие ревности и зависти. Текст переносит современного читателя в мир романа, повышая интерес к классическому произведению. «Мастер и Маргарита» – это произведение, заставляющее задуматься и рассмотреть свои собственные переживания и вызовы, с которыми сталкивается современный человек. Также в ходе обсуждения выяснилось, что «Eugene Onegin» Kizaru, напротив, рэп-текст, который не несет в себе выраженных аллюзий к роману в стихах А.С. Пушкина. По словам учеников, после его прочтения не возникает желания окунуться в мир оригинального произведения. Сравнивая два рэп-текста с точки зрения их способности выстроить ассоциативные ряды с идеями и персонажами классических произведений, учащиеся высоко оценили текст Басты, в котором, по их мнению, используются простые и ясные образы, перекликающиеся с сюжетом романа Булгакова. Кроме того, текст Басты более ритмичный и мелодичный, что делает его более привлекательным и оригинальным

для восприятия. Текст Kizaru, напротив, был оценен как более сложный и пессимистичный. Представляется возможным сделать вывод о том, что более интересным и важным для восприятия является текст, в котором можно выявить параллели с классическим произведением, именно этот аспект анализа стал определяющим для формирования мотивации глубже изучить классический текст, выявить в нем те смыслы, которые стали прецедентными для современного текста, отражающего актуальные реалии и в то же время передающего глубину вечных тем.

Обобщая результаты проведенного эксперимента, можно сделать выводы об эффективности применения рэп-текста в качестве дидактического материала, об эффективности лингвокультурологического анализа в варианте текстологического алгоритма анализа текста. Обучающиеся современной школы являются активными потребителями текстов рэп-культуры, с помощью которых можно значительно повысить интерес к изучению и глубокому анализу классических произведений русской литературы.

Список источников

1. Курбанова Н. Методика сопряжения русского языка и культуры с родными языками учащихся в учебном процессе // Русский язык в национальной школе. «Древо». 2013. № 4. С. 43–47.
2. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования. Белгород, 2007. 296 с.
3. Волобой М.А. Методика работы с сюжетной задачей: смысловое чтение и этапы решения // Молодой ученый. 2018. № 34 (220). С. 100–102.
4. Левушкина О.Н. Лингвокультурологическая характеристика текста как основа моделирования процесса обучения русскому языку. М., 2021. 367 с.

Создание и использование ресурса образовательного проектирования для развития текстовой деятельности обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы в процессе их подготовки к итоговой аттестации в формате ЕГЭ на уроках русского языка и литературы

Creation and use of educational design resource for development text activity of high school students of secondary education schools in the process of their preparation for the final certification in the USE format in Russian lessons language and literature

Кристина Алексеевна Тимашова

Kristina Alekseevna Timashova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Николаевна Ковалевская

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

iff2001@yandex.ru

Аннотация. Представлена реконструкция профессиональной деятельности учителя-филолога по подготовке обучающихся старших классов к написанию сочинения по русскому языку и литературе в формате ЕГЭ. Доказывается, что образовательный проект урока систематизации и обобщения ЗУН, включающий в себя модели совместной деятельности, эффективен для решения обозначенной задачи и развития у обучающихся компетенций текстовой деятельности, проявляющейся в способности создавать тексты различных жанров.

Ключевые слова: требования итоговой аттестации в формате ЕГЭ по русскому языку и литературе, текстовая деятельность, образовательное проектирование, антропотехника, урок систематизации и обобщения ЗУН, модели совместной деятельности, образовательное метапространство, компетенции текстовой деятельности

Key words: requirements for final certification in the Unified State Exam format in Russian language and literature, textual activity, educational design, anthropotechnics, a lesson in systematization and generalization of knowledge, models of joint activities (authoritarian, leadership, partnership), methods of their organization, universal educational activities

Актуальность содержания статьи объясняется рядом причин: государственным заказом, содержание которого сформулировано в требованиях образовательного стандарта, который ориентирует учителя на выполнение сложной воспитательно-образовательной задачи – достижение обучающимися предметных и метапредметных результатов [1].

Внутренние причины, определяющие актуальность нашего исследования, обусловлены характером обозначенных социально-образовательных задач,

решение которых требуют от педагога высокого уровня профессиональной компетентности, связанной, прежде всего, с его готовностью и способностью работать в инновационном контексте. Речь идет, согласно исследованиям ученых, о создании собственной «образовательной реальности», феномене «личного присутствия» в учебной деятельности [2, с. 24].

Описанный в статье образовательный эксперимент следует понимать как попытку автора частично восполнить обозначенный выше профессиональный дефицит компетентности педагога. Речь идет о варианте изучения использования ресурса образовательного проектирования (ОП) для подготовки обучающихся старших классов к итоговой аттестации по русскому языку и литературе в рамках новых нормативов.

Цель – охарактеризовать условия включения форм и приемов ОП в школьную практику по русскому языку и литературе для развития текстовой деятельности (ТД) обучающихся 11-го класса на уроках русского языка и литературы.

Задачи:

1. Создать методико-педагогический концепт, модель включения ОП для развития ТД обучающихся.

2. Апробировать эту модель в образовательной практике подготовки одиннадцатиклассников к написанию сочинения в формате ЕГЭ по русскому языку и литературе.

Теоретико-методологическая база представлена концепцией антропологического подхода в образовании, в рамках которой экспериментатор рассматривается как субъект собственной образовательной деятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), теорией Г.Н. Прокументовой о педагогической деятельности как совместном производстве педагогов и обучающихся, идеи развития образовательного проектирования в инновационной практике (И.Ю. Малкова).

Теоретическую основу составляет концепция ТД, согласно которой сформированность компетенций в этом формате представляет собой синтез трех позиций: знания о природе текста, умения его интерпретировать в этой жанровой логике; создания собственных текстов требуемых жанров [3, с. 671]. Формирование обозначенных компетенций происходит в рамках моделей СД (авторитарной, лидерской и партнерской) с использованием различных приемов их педагогической реализации [4, с. 7].

Описание прецедента: «Использование ресурса образовательного проектирования для подготовки обучающихся к итоговому сочинению по рассказу И.А. Бунина “Господин из Сан-Франциско”».

Эксперимент проводился в ходе производственной педагогической практики в 11-х классах в октябре 2023 г. Автор выступал в качестве учителя-экспериментатора, апробируя методико-педагогическую модель, замысел которой сложился в процессе работы в рамках спецсеминара: «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы».

На *первом этапе* эксперимента, который осуществлялся в рамках урока систематизации и обобщения ЗУН, происходила актуализация знаний одиннадцатиклассников. Речь шла о биографии, художественном мире И.А. Бунина. Затем,

согласно модели урока, необходимо было создать затруднения в проектном действии. Для решения этой задачи в дальнейшем в модель урока был включен ресурс форм СД. Так, в частности, было организовано проявление первичных смыслов обучающихся после домашнего прочтения ими рассказа И.А. Бунина «Господин из Сан-Франциско». Используя прием «карта первичных смыслов», педагог проявил понимание одиннадцатиклассниками смысловых локусов текста писателя. В центре внимания оказалась проблема смысла жизни, которая, согласно дискурсу, возникшему на уроке, имела вариативное толкование.

Аналитический комментарий и выводы. На данном этапе педагог работал в формате лидерского взаимодействия, дополненного приемом из партнерской модели (карта первичных смыслов), что обеспечивало формирование и развитие у одиннадцатиклассников динамику различных УУД.

На *втором этапе* урока, предполагающем организацию педагогом работы в рамках обозначенных смысловых проекций, происходило создание проектного затруднения, формулирование проблемы и формирование нового смыслового (культурологического) контекста. После знакомства с цитатами о смысле жизни известных людей (Стива Джобса, Сенеки, Ф.М. Достоевского и др.), которые предложил учитель, обучающимся было необходимо соединить прочитанное с содержанием рассказа, т.е. определить проблемы, которые присутствуют в произведении. Затем в логике работы в лидерской модели одиннадцатиклассники должны были углубить понимание сформулированной проблемы, расширив ее толкование возможным культурологическим контекстом.

Аналитический комментарий и выводы. Учитель продолжал работать в роли лидера, совмещая эту позицию с элементами партнерской модели (позиции консультанта, редактора, помощника). При этом обучающимся предлагался алгоритм создания итогового текста-концепта, что соответствовало логике работы в авторитарной модели. В этом контексте учитель был способен влиять на обогащение ресурса УУД одиннадцатиклассников.

На *третьем этапе* урока педагог создавал условия для предъявления, оформления возникших в группах текстов-концептов, представлявших собой обсуждение проблемы смысла жизни в контексте выбранной обучающимися цитаты. Итогом работы явилось широкое видение, толкование проблемы смысла жизни с использованием ресурса русской классической литературы (произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.И. Куприна).

Аналитический комментарий и выводы. Очевидно, что педагог выступал в роли партнера: анализировал тексты обучающихся, редактировал их в соответствии с требованиями жанра. При этом он ориентировал одиннадцатиклассников на включение полученной информации в алгоритм написания сочинения по литературе в формате ЕГЭ, предполагающем обязательное присутствие двух аргументов, подтверждающих концепт автора. На этом этапе у обучающихся происходило формирование и развитие всех групп УУД.

Четвертый этап был посвящен экспертизе и рефлексии результатов деятельности. Учитель использовал для этих целей возможности технологии Развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), в частности, прием

«синквейн», позволяющий в системе оценить работу учителя как субъекта образования, ученика как субъекта его образовательного воздействия и представить содержание деятельности как предмета их совместных усилий. Синквейны составлялись с использованием трех базовых понятий: «учитель», «ученик», «урок».

Аналитический комментарий и выводы. Педагог на этом этапе работал в рамках авторитарной модели, так как именно он выбрал и предложил использовать взятый из технологии РКМЧП прием «синквейн». В процессе подготовки материала рефлексии, его презентации происходило формирование и развитие у одиннадцатиклассников регулятивных УУД.

Проведенный эксперимент, представляющий собой проявление эмпирических признаков влияния ресурса ОП на развитие ТД обучающихся, позволил зафиксировать педагогическую эффективность выбранной модели урока систематизации и обобщения ЗУН. Подтвердилась выдвинутая гипотеза, оформились предварительные выводы первого этапа гуманитарного исследования.

Использование ресурса ОП на уроках русского языка и литературы в 11-м классе продуктивно при соблюдении определенных условий:

- работа организуется в контексте антропологического подхода;
- проектирование определенного образовательного проекта с помещением в него необходимых для выполнения учебной задачи методико-педагогических компонентов;
- включение следующих моментов в проект: урок систематизации и обобщения ЗУН, этапы которого педагог проектирует, ориентируясь на определенный сюжет использования форм СД (партнерской, лидерской, авторитарной с элементами партнерства), которые помещают в проект, применяя адекватные педагогические приемы СД;
- рассмотрение эффективности деятельности в рамках этих проектов в развитии ТД одиннадцатиклассников. Сформированность ТД проявляется при этом в присутствии на последнем этапе в работе учеников УУД различного характера.

В дальнейшем сложившаяся модель была апробирована в ином образовательном контексте – в процессе подготовки одиннадцатиклассников к итоговому сочинению по русскому языку в формате ЕГЭ.

Список источников

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 15.04.2024).
2. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск, 2016. 412 с.
3. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник. Электронное издание / Сибирский федеральный университет; под ред. А.П. Сковородникова. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2014. С. 671–672.
4. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И. и др. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 2 / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 1997. 91 с.

Студенческое граффити как материал внеурочной деятельности по русскому языку в средней общеобразовательной школе

Student graffiti as material for extracurricular activities in the Russian language in a secondary school

Ксения Владимировна Цымоха

Kseniya Vladimirovna Tsymokha

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация. Рассматриваются студенческие граффити как материал внеурочной деятельности по русскому языку в средней общеобразовательной школе. Представлен опыт разработки внеурочного мероприятия для обучающихся 5-х классов «Граффити-шпаргалки». Внеурочная деятельность связывается с формируемыми образовательными результатами: компетенциями и их показателями в виде определенных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: студенческое граффити, внеурочная деятельность, русский язык, граффити-схема

Key words: student graffiti, extracurricular activities, Russian language, graffiti scheme

Современные подходы в рамках методики преподавания русского языка предусматривают интеграцию внеучебных элементов в образовательный процесс. Это связано с необходимостью привлечения внимания учащихся к изучению русского языка, повышения их мотивации и развития творческих способностей. Одним из таких элементов являются студенческие граффити – явление молодежной культуры, отражающее актуальные языковые тенденции и социальные проблемы. Студенческие граффити представляют собой языковую картину мира молодежи, демонстрируя особенности языка данной группы в рамках учебного заведения.

Использование студенческих граффити во внеурочной деятельности по русскому языку способствует зрительному восприятию учебного материала, развивает навыки конспектирования и систематизации информации через создание граффити-схем, формирует умение выделять главное и структурировать информацию, содействует усвоению тем по русскому языку через ассоциативные связи, установленные на граффити-схемах, упрощает процесс запоминания информации, повышает мотивацию к изучению языка, развивает критическое мышление и творческие способности обучающихся. Наличие методического ресурса у граффити позволяет определить его, в том числе, в качестве инфографики –

распространенного средства обучения, основанного на принципе наглядности, визуальности и поликодовости [1].

Внеурочная работа по русскому языку проводится в учебном году параллельно с классными занятиями. Как правило, она тесно связана с содержанием урока, но при этом выходит за пределы формата урочной деятельности. За счет ресурса разных форм внеурочной работы учитель способен расширить круг предметных знаний обучающихся, выработать новые интересные формы подачи информации. Привлечение граффити как дидактического материала позволяет разнообразить формы работы в рамках знакомства с такими разделами русского языка, как орфография, пунктуация, синтаксис, морфология и т.д. Приведем ряд примеров, в рамках анализа каждого предложим связь задач внеурочной деятельности с формируемыми образовательными результатами – компетенциями, предусмотренными ФГОС, и их технологическими маркерами в виде универсальных учебных действий (УУД).

В рамках раздела «Морфология» нами предложено следующее внеурочное мероприятие для учащихся 5-х классов: «Граффити-шпаргалки».

Цели данного внеклассного мероприятия заключаются в повышении уровня визуального восприятия учебного материала по русскому языку; развитии навыков конспектирования и систематизации информации при создании граффити-схем; стимуляции интереса учащихся к изучению русского языка путем применения нестандартных методов обучения.

Решаемые задачи: изучение современного художественного направления граффити, обучение созданию граффити-схем на основе учебного материала по русскому языку, развитие креативного мышления учащихся.

Внеурочное мероприятие состоит из теоретической и практической составляющих. В теоретической части предполагается рассказ о том, что такое граффити, история возникновения, виды и яркие представители. Особое внимание уделяется студенческим граффити, поскольку они представляют собой рисунки на партах и стульях, что, в свою очередь, распространено не только среди студентов, но и среди учащихся школ, тем самым являясь актуальной темой для обсуждения.

Во второй части внеурочного мероприятия демонстрируется вариант использования граффити в рамках недавно пройденной темы: учащимся предлагается создать граффити, где следует изобразить часть речи в виде яркой иллюстрации с кратким описанием ее функций в предложении. Например: существительное – изобразить предмет (например: кот, дерево) и обозначить его функции; прилагательное – изобразить признак предмета (например: нарисовать разноцветный шар (обозначить, что он красный, большой, мягкий)) и указать его функции; глагол – изобразить действие (например: бегать, читать) (рис. 1–3). Эти этапы характеризуются формированием познавательных УУД, которые соотносятся с познавательной компетенцией, поскольку предполагают выполнение обучающимся действий, связанных с логической постановкой и решением проблемы. О компетенциях разных типов, формируемых в процессе образовательной деятельности в предметной области «русский язык», см.: [2, 3].



Рис. 1. Пример граффити «существительное»



Рис. 2. Пример граффити «прилагательное»



Рис. 3. Пример граффити «глагол»

По завершении выполнения задания обучающиеся делятся результатами своей работы, объясняя их посредством установления ассоциативных переключек. Этот этап внеурочной деятельности характеризуется формированием коммуникативных УУД, маркирующих становление на определенном уровне коммуникативной компетенции у обучающихся: школьники включаются в диалог, участвуют в совместной речевой деятельности и аргументируют выдвигаемые положения.

Последним этапом урока выступает рефлексия. Обучающиеся оценивают свои достижения, анализируют ошибки, формулируют вывод. Этот этап урока характеризуется формированием регулятивных УУД, поскольку предполагает вышеупомянутые рефлексия и оценивание, координирующих в системном виде всю когнитивно-учебную деятельность школьников.

Данное мероприятие позволяет обучающимся не только систематизировать информацию по теме «Части речи в русском языке», сопровождая процесс усвоения учебного материала демонстрацией наглядного материала, но и развить их творческие способности и навыки конспектирования.

Наглядность в подаче материала – важный элемент эффективного обучения. В данном случае это способствует возникновению ассоциации языковых элементов с их реальными образами. Использование цвета позволяет визуально разделять информацию и облегчает запоминание. Важно отметить, что при работе с граффити в рамках внеурочной деятельности необходимо учитывать этические и правовые аспекты. Учащиеся должны понимать различие между легальными и нелегальными граффити, с осторожностью относиться к имуществу учебного заведения.

Таким образом, комбинирование студенческих граффити с внеклассной работой по русскому языку в средней школе позволяет учащимся не только эффективно усваивать учебный материал, но и развивать их творческие способности через увлекательное занятие. Применение принципа визуальности и наглядности способствует закреплению в памяти обучающихся необходимой информации в виде определенного художественного образа, ассоциирующегося с изученным материалом, что позволяет по прошествии времени при необходимости воспроизвести данный образ в рамках поставленной учебной задачи. Данная методика обучения также формирует целостное представление о современной культуре, благодаря чему удовлетворяет индивидуальные интересы в атмосфере комфортного образовательного процесса.

Список источников

1. Курьянович А.В., Драгунайте А.В. Место и роль визуального языка в современной коммуникации (на примере креолизированных рекламных текстов) // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2015. № 4 (157). С. 153–159.
2. Володина Е.Н. Содержание языкового развития личности в компетентностной модели общего образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2, № 1. С. 216–227.
3. Курьянович А.В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. Вып. 1 (7). С. 90–101.

**Репрезентация образа солнца в дидактических материалах
учебников русского языка как иностранного**

**Representation of the image of the sun in didactic materials of textbooks
of Russian as a foreign language**

Цзихэн Чжао

Ziheng Zhao

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности воплощения образа солнца в обучающих материалах учебника русского языка для студентов китайских вузов «Русский язык: Восток». Установлено, в какой последовательности лексемы, репрезентирующие данный образ, включаются в лексический минимум различных уровней владения русским (от А1 до В2) и в соответствующие части учебного комплекса. Описано, какие значения и синтагматические связи лексемы «солнце» актуализируются в учебных материалах. Сделан вывод о реализации в данном учебнике дидактического потенциала образа солнца.

Ключевые слова: образ солнца, лексический минимум, русский язык как иностранный, дидактические материалы, учебник «Русский язык: Восток»

Key words: image of the sun, lexical minimum, Russian as a foreign language, didactic materials, textbook “Russian Language: East”

Универсальность и несомненная значимость образа солнца для культуры и литературы любого этноса очевидны, поскольку солнце с глубокой древности до наших дней осознается в качестве источника света и жизни на Земле. Место концепта солнца в русской картине мира рассматривается многими учеными, например, Е.П. Панасовой, О.Н. Заикиной, то, как солнце представлено в различных жанрах фольклора, изучают А.В. Титова, Н.Н. Попова. Ряд исследователей, например Х. Ло [1] и Ц. Ма, Е.И. Головаха [2], анализируют данный концепт в сопоставительном аспекте в китайской и русской картинах мира.

Отметим, что образ и концепт – это похожие, но различные понятия, безусловно, связанные друг с другом. Будем считать, что образ – понятие более широкое, поскольку представляет собой в том числе конкретное визуальное представление или образ, который создается в сознании человека или воспринимается через органы чувств. Поэтому образ может быть описан как физически, эмоционально, символически и ассоциативно выраженным. В свою очередь, концепт

мыслится как абстрактное понятие или идея, которое используется для описания или объяснения чего-либо. Концепт более обобщенное и абстрактное понятие, чем образ, и не всегда имеет прямое визуальное представление. Таким образом, образ обычно является более конкретным и визуализируемым, в то время как концепт может представляться более абстрактным и обобщенным.

В нашем исследовании рассматривается специфика представления образа солнца в дидактических материалах по русскому языку как иностранному. Материалом исследования выступают четыре учебника разных уровней подготовки по русскому языку как иностранному для студентов «Русский язык: Восток», обучающихся в университетах Китая. Мы установим, во-первых, какие лексемы, тематически связанные с образом солнца, входят в лексический минимум элементарного, базового и первого и второго сертификационного уровней [3], во-вторых, рассмотрим, в каких контекстах и в каких заданиях эти лексемы представлены в соответствующих частях учебника «Русский язык: Восток» [4].

Образ солнца в дидактических материалах по русскому языку как иностранному разных уровней должен быть представлен с начального уровня владения русским, поскольку лексема «солнце» (в значении «sun») входит в лексический минимум уже **на элементарном уровне (A1)**. В лексическом минимуме этого же уровня находим антоним слова «солнце» – лексему «земля» (в значении «р. п. мн. ч. земéль 1) только ед. ч. – планéта Земля́ 2) посади́ть цвето́к в зéмлю»).

В учебнике элементарного уровня «Русский язык: Восток-1» находим две лексемы «солнце» в двух фрагментах заданий. Во-первых, в диалоге:

– Олег, куда ты поедешь в зимние каникулы?

– Поеду на Хайнань, зимой там очень хорошо: море, солнце, пляж. Лексема «солнце» представлена не в прямом значении как небесное светило, а в переносном – солнечно, тепло.

Во-вторых, в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Парус»: Белеет парус одинокий... Под ним струя светлей лазури, / Над ним луч солнца золотой. В данном стихотворении представлено сочетание, ставшее устойчивым «луч солнца золотой», при этом луч солнца выступает не только в прямом значении как характеристика пейзажа, но и в переносном как символ безмятежности и счастливой жизни.

Нам кажется, что данные фрагменты с лексемой «солнце» формируют сложный, но вполне соответствующий традиционным представлениям, образ солнца.

В списке лексического минимума **базового уровня (ТБУ/A2)** находим лексемы «**свет**» и «**небо**», которые тематически и синтагматически соотносятся с солнцем: «свет только ед. ч. 1) со́лнечный свет 2) вклю́чить свет», «не́бо (мн. ч. небеса́) sky».

В учебнике «Русский язык: Восток-2» мы нашли достаточно контекстов, в которых встречаются соответствующие лексемы.

Например, в материалах урока № 5 встречаем слово «светлый» в значении «солнечный»: «Марина, я слышала, что ты переезжаешь на новую квартиру? /

Да, мы купили квартиру... А нравится тебе квартира? / Очень: большая, светлая, три комнаты».

В учебных текстах и заданиях урока № 8, посвященного изучению лексической темы «Климат, погода», встречаем слова: солнце, солнышко, солнечный, солнечно, светить – все преимущественно в прямом значении.

Например:

1) «Как сегодня на улице? / Тепло, ветра нет, светит солнце»;

2) «Русские весна и осень очень похожи на эти времена года в других странах Европы. Весна – солнечная, осень – дождливая. Русские часто называют это время «межсезоньем». Осенние дни сентября-октября, когда светит последнее летнее солнышко, у русских принято называть «бабьим летом». Это время, когда уже начинается листопад, но ещё стоят прекрасные солнечные дни»;

3) «солнце тёплое, летнее, жаркое, яркое; поднялось, зашло, село, светит», «солнечный день»;

4) «Сегодня, 12-го октября, в 6 часов во Владивостоке ветер был юго-восточный, слабый, 2 балла, температура 2 градуса мороза. Завтра будет сухо, солнечно».

Таким образом, в данной части учебного комплекса мы нашли методом сплошной выборки 5 фрагментов заданий, в которых насчитали 10 лексем, входящих в тематическую группу образа солнца: солнце, солнышко, солнечный, солнечно, светить, светлый. Нормативные словосочетания и сочетания слов, как правило, используются в прямом значении: светлая квартира, светит солнце, весна солнечная, солнечные дни, летнее солнышко, солнце теплое, солнце, летнее, жаркое, яркое; поднялось, зашло, село, светит, солнечно.

В списке лексического минимума **первого сертификационного уровня** (ТРКИ-I/B1) находим синоним лексемы «солнце» – лексему «звезда (star)».

Рассмотрим, как представлен образ солнца в учебнике «Русский язык: Восток-3».

1. Урок № 10, диалог, лексема солнце в значении имени собственного – Солнце – имя героя русской народной сказки.

1. Привет, Наташа! Как экскурсия? Что видела?

Экскурсия была очень интересная. Мы видели старинные вещи, которыми люди пользовались много лет назад. А ещё во время экскурсии нам рассказали русскую народную сказку «Месяц, Солнце и Ветер». Она мне так понравилась, что я купила книгу, где есть эта сказка.

2. Урок № 11, идиома «солнечное затмение» в значении «плохой знак», «символ неудачи, поражения».

«В древнем русском городе Путивле князь Игорь собирается на войну с половцами. Народ провожает князя. Неожиданно становится темно. Это начинается солнечное затмение. Люди считают, что это плохой знак, и советуют Игорю остаться. Об этом умоляет его и жена Ярославна, но Игорь не соглашается».

Итак, в учебнике «Русский язык: Восток-3» мы нашли два фрагмента заданий, в которых формируется метафорическое представление о солнце. Это Солнце – герой фольклорной сказки и солнечное затмение как знак беды.

На **втором сертификационном уровне** (ТРКИ-II/B2) лексический запас обучающихся должен пополниться лексемами «сóлнечный (sun, solar)», «планёта (planet)», «земно́й (earthly, terrain)», «свети́ть (1 и 2 л. не употр.) нсв II – Со́лнце свети́т».

В учебнике «Русский язык: Восток-4» представлены лексемы, косвенно формирующие образ солнца, и этому посвящены урок № 9 «Освоение космоса» и текст для чтения «Чувство Земли» в уроке № 10 «Человек и природа». Это синоним звезда и лексемы, сложно семантически и противопоставленные, и дополняющие образ солнца – Земля, планета, луна.

Укажем далее фрагменты урока № 9 «Освоение космоса».

1. Мечтал о полёте к звёздам.
2. Алмазные россыпи звёзд.
3. У Алексея Леонова много картин и рисунков, на которых можно увидеть космос, Землю и звёзды.
4. Расположенные на большой высоте, кремлёвские звёзды кажутся не-большими.
5. Объясняя причины обособления определений. По небу плыла полная луна всегда ясная но холодная.

Далее представим тематические фрагменты текста «Чувство Земли» из дидактических материалов урока № 10 «Человек и природа».

1. «Чувство Земли».
2. Земля.
3. Мы все пассажиры одного корабля по имени «Земля». Пересечь из него просто некуда.
4. Благодаря близости к земле в человеке воспитывалось чувство любви к природе, чувство Земли.
5. Но у всех жителей Земли есть и общий дом – это планета Земля. Слово «земля» в русском языке – одно из самых многозначных слов.
6. За всю историю у человечества не было более верного союзника, защитника и друга, чем Земля.
7. Трудно перечислить глобальные экологические проблемы, которые касаются всей планеты.
8. Если бы наша Земля имела голос, она бы кричала от боли, которую мы причиняем ей. ... Благодаря близости к земле в человеке воспитывалось чувство любви к природе, чувство Земли.
9. Нам без Земли нельзя!
10. Они общие для всех жителей Земли, поэтому решать эти проблемы нужно всем вместе.
11. «Земной шар похож на движущийся в космическом пространстве автомобиль. труба которого выходит в кабину с пассажирами».
12. На заходе солнца спать не ложись – голова болеть будет.
13. Солнце всё выше поднималось над горизонтом. Становилось всё жарче.
14. Погода стояла без ветра, и солнце светило.
15. Солнце садилось, становилось прохладно.

В учебнике «Русский язык: Восток-4» образ солнца формируется благодаря расширению контекста и описанию не только темы «Космос», но и темы «Планета Земля». Лексема «звезда» в прямом значении встречается 4 раза в четырёх контекстах, лексема «Земля» – 13 раз в семи контекстах, лексемы «луна», «планета», «земной шар» – по 1 разу в единичных контекстах, лексема «Солнце» – 4 раза. Полноту и содержательность образа солнца создает не только включение его в широкий смысловой контекст, связанный с космосом, Луной и планетой Земля, но и использование устойчивых сочетаний разного типа: солнце садилось, поднималось, светило, заход солнца (в устойчивом выражении «На заходе солнца спать не ложишься – голова болеть будет»).

В целом отметим, что в четырех учебниках комплекта «Русский язык: Восток» мы методом сплошной выборки нашли 29 текстовых фрагментов, в которых насчитали 34 словоупотребления лексем, формирующих образ солнца. Наряду с отдельными словоупотреблениями встречаются устойчивые сочетания разного типа. Считаем, что благодаря тому, что выявленные лексемы используются в прямом и переносном значении, создается достаточный и содержательный образ солнца, лексемы включаются в учебники в соответствии с их представлением в лексическом минимуме данного уровня владения русским языком как иностранным.

Список источников

1. Ма Ц. Символические признаки концепта «солнце» в китайской языковой картине мира // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 7. С. 168–169.
2. Ло Х. Концепт «солнце» в русской и китайской лингвокультурах // В мире русского языка и русской культуры. М., 2020. С. 110–112.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. URL: <https://www.ros-edu.ru> (дата обращения: 05.04.2024).
4. Русский язык: Восток (Новая версия) (1–6). Пекин, 2009.

**Сферы и ситуации функционирования публицистического текста
в аспекте преподавания русского языка как иностранного**

**The spheres and situations of the functioning of a journalistic text in the teaching
Russian as a foreign language**

Чжу Нань

Zhu Nan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia.

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

dubina.ludmila@tspu.edu.ru

Аннотация. Представлено описание сфер применения публицистического текста. Рассмотрены ситуации, в которых языковая личность обращается к публицистическому стилю в качестве адресата или адресанта. Выделены особенности публицистических текстов, которые влияют на их использование в учебном процессе. На примере учебника «Восток» показана роль публицистических текстов в курсе русского языка как иностранного в Китае. Отмечены возможности для улучшения методики.

Ключевые слова: публицистический текст, сфера коммуникации, массовая коммуникация, коммуникативная ситуация, русский язык как иностранный

Key words: journalistic text, sphere of communication, mass communication, communicative situation, Russian as a foreign language

В современной методике обучения иностранным языкам принят коммуникативный подход. Конечной целью является не просто знание языка, а умение применять эти знания в своей жизни, решать коммуникативные задачи разного уровня сложности. Уровень сложности, в свою очередь, зависит от сферы и ситуации общения, а также от речевых намерений (интенций) участников коммуникации. Любой языковой и речевой материал, который будет использован на уроке, необходимо оценить по этим критериям.

Публицистический текст существует в сфере массовой коммуникации, которая на сегодняшний день представлена в нескольких форматах: печать, телевидение, радио, Интернет. Каждый человек ежедневно обращается к СМИ, прежде всего как читатель и слушатель. Но многие выступают и в качестве авторов, например ведут свой блог. Это позволяет использовать данный тип текста на разных этапах обучения и для разных задач.

«Под массовыми коммуникациями можно подразумевать и одновременное нахождение большого числа людей в ограниченном пространстве, позволяющем

осуществлять им взаимодействие (коммуникацию) с “лидерами мнений” (например, митинги, шествия, презентации, концерты в больших открытых или закрытых помещениях (например, в крытых стадионах). Общим критерием для обоих видов массовой коммуникации является одновременное потребление большим количеством людей массовой информации» [1, с. 9].

С конца XX в. в российской и мировой лингвистике отмечается изменение вектора в этой области: «...интерес стали представлять не только газетные тексты, но и фиксированные материалы публичных выступлений – эссеистика и ораторика заняли свои ниши в научных исследованиях. Эти формы и жанры находятся в пограничном положении между собственно публицистикой и художественным текстом» [2, с. 38–39].

Таким образом, к числу ситуаций, требующих владения публицистическим стилем, относится и любое публичное выступление или диалог на общественно значимую тему. Умение осуществлять речевое общение в рамках круга тем социально культурного характера входит в число требований ко второму сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Поэтому основная работа с публицистическими текстами проводится на среднем этапе обучения.

Главная особенность текстов массовой коммуникации – коллективный адресат. Они ориентированы на широкий круг читателей или слушателей, поэтому используют стандартный язык и актуальные языковые средства. Различия могут зависеть от жанра и конкретных задач: тексты новостей более нейтральны, в интервью больше элементов разговорной речи, аналитические материалы могут включать научную и политическую терминологию и т.д. Но в целом, как отмечает И.И. Митрофанова, «публицистический текст в качестве дидактического материала как нельзя лучше согласуется с конечной целью обучения. Он содержит в себе и художественность, соответствующую общепринятым нормам литературного языка, которому обучают иностранцев, и стилистику разговорного языка, который помогает ориентироваться в устном языке, и научную терминологию, и устаревшую лексику» [3, с. 213]. Относительно простой язык и небольшой объем позволяет использовать такие тексты на уроке без адаптации или с минимальной обработкой.

На современном этапе развития СМИ все большую роль начинают играть мультимедийные технологии. «На наших глазах не только печатные версии газет, традиционное радио, но даже и массовое эфирное телевидение сдают позиции перед Интернетом как каналом коммуникации. Скорость, мобильность, мультимедийность, универсальность, интерактивность – вот они, ключевые слова современной редакции и современного медиапространства» [4, с. 6]. Происходит стирание границ между разными формами массовой коммуникации, или конвергенция. Этот процесс открывает новые возможности для преподавания языков.

Специфика восприятия журналистского текста в Интернете заключается в том, что адресат воспринимает не линейный текст, а большой объем расширенной информации. В распоряжении интернет-СМИ имеются следующие способы передачи информации: сам текст, фотографии (передают наглядно зафиксированные детали событий), звук (служит эмоциональным усилением для текста

и фото), видео (информация, представленная в фото, может быть представлена и в видеоварианте) и анимация [5, с. 68].

В связи с особенностями современного человека как визуала в восприятии информации преподавание иностранного языка, в том числе РКИ, становится все в большей степени ориентировано на использование языка мультимедиа.

В преподавании русского языка следует учитывать специфику языка мультимедиа, которая заключается во взаимодействии различных языков, свойственных разным способам коммуникаций (изображение, речь, письменный язык) [6, с. 74].

Взаимодействие с публицистическим текстом в реальной коммуникативной ситуации предполагает ряд действий в зависимости от формы и жанра текста. Если это новости, то в число этих действий будут входить просмотр, поиск конкретной информации, ознакомительное чтение. Для аналитической публицистики – просмотровое или изучающее чтение, выделение ключевых тезисов и логики автора, использование информации для построения своего высказывания. Для блога – ведение (в устной или письменной форме), чтение или просмотр, комментирование и т.д. Все эти действия могут быть реализованы на уроке как учебные действия.

Рассмотрим роль публицистических текстов в практике преподавания русского языка как иностранного в Китайской Народной Республике.

Первое явное появление публицистического текста в серии учебников «Восток» приходится на двенадцатый урок четвертого тома, тема этого урока – «Человек и культура». Публицистический текст представлен в виде выступления известного российского филолога Д.С. Лихачёва на Съезде народных депутатов СССР. В этом выступлении рассказывается о культурной ситуации в Советском Союзе того времени. Для речи Д.С. Лихачёва характерна ясная логика, лаконичный язык. Текст приводится почти без адаптации, но он достаточно понятен китайским студентам. Текст предназначен, прежде всего, для чтения, но предполагает также обсуждение. Особое внимание уделяется работе с новой лексикой.

Подробно функциональная стилистика представлен в пятом томе учебника «Восток». Здесь добавлен раздел «Стилистика», а четвертый урок посвящен как раз публицистическому стилю. На этом уроке представлены характерные особенности, функции и жанры публицистического стиля. В качестве примера выбраны две отчетные статьи, относящиеся к теме «Транспортные проблемы и пути их решения». Сложность лексики и грамматики в этом уроке выше, в центре внимания находятся лексика и стилистика.

Эти материалы могут быть использованы для обучения, связанного с темой «Социальные проблемы», а деятельность может быть сосредоточена на исследованиях, связанных со стилем. Например, найти языковые средства, уникальные для данного стиля, и т.д.

В пятом и шестом томах учебника «Восток» есть уроки, использующие в качестве учебного содержания публицистические тексты. Эти уроки связаны с такими темами, как «экономика» и «экология», а уровень сложности близок к или соответствует уровню В2. По жанру тексты представляют собой аналитические статьи или интервью. Работа с текстом предполагает чтение, изучение лексики, ответы на вопросы, выделение смысловых частей текста.

Таким образом, тексты публицистического стиля широко представлены в учебнике «Восток», и это показывает их большое значения для преподавания РКИ. В то же время подбор текстов учитывает не все возможные варианты, а методика работы с ними довольно традиционна. С учетом современных реалий можно предложить некоторые дополнения.

Во-первых, более широко использовать тексты новостей, в том числе в мультимедийном формате. Во-вторых, добавить задания на просмотровое и поисковое чтение. Например, «составьте выборку материалов по определенной теме». В-третьих, давать задания не только рецептивного, но и продуктивного типа. Это позволит более полно реализовать потенциал публицистического текста в обучении РКИ.

Список источников

1. Геворкян А.Э. Понятие, сущность и функции массовой коммуникации // Теория и практика общественного развития. 2005. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-suschnost-i-funktsii-massovoy-kommunikatsii> (дата обращения: 18.04.2024).
2. Демидова Т.Д. Языковые и стилевые особенности публицистического текста (на материале бесед, интервью и выступлений Е.И. Носова) // Курское слово. 2020. № 21. С. 38–42.
3. Митрофанова И.И. Основные трудности изучения публицистического текста в поликультурной аудитории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2020. № 25-2. С. 210–214.
4. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / Под ред. А.Г. Качкаевой. М., 2010. 200 с.
5. Денисенко А.С. Специфические характеристики интернет-СМИ. URL: https://upload.pgu.ru/iblock/a53/Pages-from-SHast-15_100-ekz_30.pdf. (дата обращения: 18.04.2024).
6. Прилепская М.В. Язык СМИ и вопросы преподавания РКИ / Летняя школа русского языка стран СНГ и Балтии, г. Минск, Республика Беларусь, 2–8 июля 2012 г.: сб. материалов и науч. работ. Минск, 2012. С. 73–77.

**Учебники для обучения русскому языку как иностранному
на начальном этапе в Китае**

Textbooks for teaching Russian as a foreign language at the initial stage in China

Чэнь Мэншу
Chen Mengshu

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tb100@tspu.edu.ru

Аннотация. Успешный выбор учебных пособий и учебников может рассматриваться как возможно фундаментальная гарантия достижения качества обучения, это актуально и в отношении иноязычного обучения. Анализируются два наиболее популярных учебника по русскому языку как иностранному, разработанных в Китае: «Восток» и «Дорога в Россию». Представлен анализ названных учебных пособий с нескольких точек зрения, что позволило зафиксировать рамки их использования в процессе обучения русскому языку как иностранному в Китае.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебник, структура учебника, целенаправленность, структурность, преимущества и недостатки

Key words: Russian as a foreign language, textbook, textbook structure, focus, structurality, advantages and disadvantages

Хорошее начало – половина успеха. Начальный этап изучения русского языка как иностранного очень важен для учащихся. Как учителя могут помочь учащимся пройти начальный этап гладко? Какие задачи решаются на начальном этапе обучения русскому языку? Какие способности к обучению должны развиваться на начальном этапе? Все эти вопросы позволяет корректно решить в том числе отбор учебных пособий и учебников для организации процесса изучения русского языка как иностранного, в том числе с учетом национальной специфики как изучаемого языка, так и родного языка обучающегося.

Задачи обучения русскому языку обусловлены целями иноязычного образования и конкретизированы необходимостью уже на начальном этапе включать обучающихся в систему языка в целом: в процессе обучения следует познакомить со знаниями в области фонетики, фразеологии, грамматики и стилистики русского языка. При этом обучающиеся должны получить научно обоснованные сведения о языке как об общественном явлении, познакомиться с фактами из истории русского языка. В рамках обучения русскому языку как иностранному решается задача присвоения сознательного использования языковых единиц на практике в различных речевых ситуациях с соблюдением стилистических и грамматических норм. Другой важной задачей является формирование правописных навыков.

Ученые отмечают, что «задачей каждого педагога является воспитание у учащихся любви к языку, но задачи обучения русскому языку как родному и как иностранному, несомненно, различаются, что позволяет сформулировать их в отношении обучающихся, изучающих русский язык как иностранный в следующем виде» [1]:

- сформировать и освоить правильное произношение, написание русских букв и фонетических групп;
- создать базовый словарный запас;
- понимать и осваивать основные грамматические правила, такие как транспонирование глаголов, род, число, падеж существительных, использование прилагательных и наречий и др.;
- развивать способности выражать идеи устно и письменно, а также уметь вести простые разговоры;
- познакомиться с историей и культурой России, сформировать понимание культурных и национальных традиций страны изучаемого языка.

Наиболее важным материалом для педагога при решении этих и других задач являются учебники. Учебники – это основной материал при организации процесса обучения и основной источник информации для учебной деятельности обучающихся. Можно утверждать, что качество учебника, используемого в процессе обучения русскому языку как иностранному, во многом определяет и качество обучения в целом.

Самыми популярными учебниками РКИ в Китае на начальном этапе являются «Восток» и «Дорога в Россию», что обусловило выбор этих учебников для проведения сравнительного анализа по трем аспектам: мы проанализируем их целенаправленность, структурность, оценим преимущества и недостатки.

Целенаправленность. Учебник «Восток» состоит из восьми томов, он разработан Пекинским университетом иностранных исследований (КНР) и Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина (Россия). Данный учебник, опубликованный в 1994 г., является одним из самых влиятельных учебных материалов для российских специальностей в колледжах и университетах Китая [2].

Принцип его составления ориентирован на обучающихся, основан на последних достижениях и традициях иноязычного обучения, реализует принципы практичности, общения, тематического и ориентированного подхода на задачи составления учебников. Выбор материалов в учебниках воплощает в себе природу времени, знания и интерес с акцентом на развитие коммуникативной компетентности и способности к всестороннему применению обучающимися полученных знаний и сформированных навыков на русском языке. С точки зрения содержания учебник представляет специальные темы в соответствии с потребностями повседневной жизни, иллюстрирует их элементами русской культуры, чтобы объединить культурные знания с языковыми материалами, повысить интерес к обучению, сформировать понимание России как культурного и национального феномена.

В соответствии с принципом постепенности и системности, типы упражнений разработаны с точки зрения развития у обучающихся навыков слушания, го-

ворения, чтения, письма и других; некоторые темы для обсуждения после занятий были добавлены для развития мышления. Содержание грамматики представлено в учебнике от простого до сложному. Серия учебников «Восток» больше подходит для систематического обучения русскому языку: в нем есть четкий график обучения для каждого этапа. Как систематическая книга для преподавания русского языка в колледжах и университетах, серия учебников «Восток» может быть более подходящей для студентов.

Учебник «Дорога в Россию» состоит из четырех томов, он рекомендован экспертной комиссией по системе экзаменов для иностранных граждан России и для иностранных учащихся. Русская версия написана коллективом авторов в Центре международного образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Россия) В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Савроновой и А.А. Торстахом. Китайская версия была составлена и переведена сотрудниками кафедры русского языка и литературы института иностранного языка Пекинского университета (КНР) Чжоу Хайянем (周海燕), Чжан Хайянем (张海燕), Чжао Гилянном (赵桂莲) и Шань Ронроном (单荣荣) [3]. Учебник содержит большое количество реальных сценарных диалогов и описание русских обычаев, много фотографий и ярких иконок, способствующих повышению интереса к изучению русского языка как иностранного и знакомству с русской культурой.

Структура данного учебника нарушает традиционную практику организации содержания обучения с грамматикой в качестве центра, небольшим количеством письменных объяснений, представляя учебный материал в виде примеров, объясняя правила грамматики в форме таблиц, при этом порядок изучения грамматики обусловлен задачами реальной речевой практики и потребностям повседневной жизни. «Дорога в Россию» развивает навыки устного и письменного выражения речи в соответствии с требованиями теста. Его общая сложность ниже, чем в учебниках серии «Восток», он больше подходит для использования в качестве дополнительных материалов для специальностей русского языка в колледжах, а также материалов для самостоятельного обучения для нерусских специальностей, для студентов, избравших русский язык как третий иностранный язык.

В целом мы полагаем, что учебник «Восток» является более систематическим и в основном применим к российским специальностям, соответствующим требованиям ТРЯ-4 или ТРЯ-8 для российских специальностей в Китае.

В первом томе учебника «Восток» содержится две части: вводная и основная. Во вводной части – восемь уроков, в основной – 10, в остальных томах представлено по 12 уроков. Вводная часть в основном содержит задания по русскому произношению, интонированию и письму, введение в грамматику, культуру языка [2]. Разделы развития речи структурно состоят из четырех элементов: речевые образцы, диалог, текст и новые слова. Начиная с основной части, каждый урок имеет собственную тему, языковые материалы его речевой учебной части в основном ориентированы заявленной темой. Учебник «Восток» охватывает такие темы, как характер, современная жизнь, фестивали, китайская традиционная культура, образование, литературные произведения и сказки. Темы продвинутого

этапа посвящены выбору карьеры, браку и семье, вопросам дорожного движения, экономическим и социальным вопросам, знакомству с системой образования, изучению пословиц, традиционной китайской культуры и др. [4]. В части речевых образцов приводятся ключевые шаблоны предложений урока, даются 3–4 коротких разговора, упражнения по замене слов и составлению предложений; затем приводится диалог; третья часть данного раздела – текст. В каждой теме содержится набор упражнений, словарные списки. Начиная со второго тома, в учебнике имеются отдельные грамматические части, грамматические упражнения и тексты увеличиваются по сложности и объему.

В соответствии с требованиями экзаменационной программы ТРЯ-4 и ТРЯ-8 для российских специальностей в китайских колледжах и университетах, учебник организован и разделен на несколько модулей, таких как диалог, текст и практика. На начальном этапе уделяется внимание развитию языковых знаний и освоению навыкам ведения диалога. На продвинутом этапе внимание уделяется развитию способностей обучающихся к активной речевой практике и чтению, а также расширению словарного запаса, при этом повышается интенсивность внеаудиторной практики (упражнения охватывают широкий спектр задач и заданий, включая грамматику, словарный запас, риторику и т.д.).

Учебник «Дорога в Россию» (первый том) состоит из двух частей общим объемом в 15 уроков, каждый последующий том содержит по шесть уроков. Структура уроков в первом томе содержит примеры шаблонов предложений, нормы фонетики, грамматики, варианты ведения телефонных разговоров, упражнения для домашних заданий [4]. Во второй части изучение грамматики занимает доминирующее положение. В то же время вторая часть содержит текстовую ссылку на основе сохранения той же компоновки контента, что и первая часть. Во 2–4-м томах объем текста постепенно увеличивается, охватывая широкий спектр тем, включая обзор России (география, история, культура, социальные обычаи и современная общественная жизнь, включая спорт, здоровье, туризм, сказки и т.д.). Особо отметим уроки № 6 и 15, в которых систематически рассматриваются произношение, словарный запас и грамматика каждой части, а также приведены материалы для экзамена на умение читать, говорить и слушать. Этот учебник содержит много китайских имен, таких как Лю Конг, Лю Шуо и Ван Лин, которые повторяются в диалогах и текстах учебника. Кроме этого в 2009 г. к учебнику было составлено приложение, в котором содержатся грамматические правила и материалы, заметки и словари, дополнительные материалы.

В целом между двумя учебниками есть три структурных сходства и различия:

- При сравнении стиля двух учебников структура «Востока» относительно строгая, представлена из трех очевидных модулей (диалог, текст и грамматика), а также содержит связанные с ними упражнения, в то время как «Дорога в Россию» не имеет относительно строгой структуры, произношение помещается внутри каждой темы или раздела, грамматика, словарный запас, текст и упражнения пересекаются, нет очевидных фиксированных шаблонов и модулей, и даже грамматические правила и тексты появляются в виде упражнений [5].

- Изучение грамматики в учебнике «Восток» занимает значительное место, содержит подробное объяснение текста, за которым следуют упражнения; в «Дороге в Россию», как правило, содержится небольшое количество письменных объяснений грамматических норм и правил в виде примеров и таблиц. Кроме того, при обработке грамматических упражнений в «Востоке» вопросы сформулированы более типично, содержание часто отбирается из литературных произведений. В учебнике «Дорога в Россию» собственно грамматический относительно невелик, содержание тем и уроков более ориентировано на реальную жизнь, что делает материал относительно практичнее. Например, в трактовке глагольной практики «Восток» требует, чтобы инфинитивы менялись в зависимости от лица, в то время как «Дорога в Россию» заявляет прямо противоположное – требует соответствующих инфинитивов, которые появляются в предложениях.

- Анализируемые комплекты учебников охватывают некоторые темы социальной культуры и современной жизни (русские праздничные обычаи, города, российское высшее образование и другие темы), о которых часто говорят в повседневной жизни.

Оба комплекта учебников имеют свои преимущества и недостатки. Так, учебник «Восток» систематичен, строг по структуре, детализирован и богат грамматикой, которая перемежается материалами о русской национальной среде. Но в то же время у учебника есть некоторые недостатки, а именно: некоторые грамматические элементы не связаны с темой урока; небольшое количество слов не является элементом активной речевой практики; в учебнике на продвинутом этапе выбирается много фрагментов из литературных произведений, отсутствует контекст, что не способствует в полной мере развитию речевых навыков.

Грамматические правила в учебнике «Дорога в Россию» либо представлены в табличной форме, либо встроены в упражнения и тексты в различных формах. Это может помочь обучающимся изучать грамматику различными способами, выбрав для себя наиболее комфортный. В то же время этот вид рассредоточенного представления правил и образцов может привести к тому, что некоторые положения грамматики не могут быть сопоставлены и изучены вместе. Диалог и текст в учебнике в большей степени соответствуют реальной ситуации в России и задачам актуальной речевой практики, но также он содержит много имплицитной грамматики, что вызовет трудности.

Итак, в процессе обучения русскому языку как иностранному значительное место занимает выбор преподавателем соответствующих учебных материалов, но так как каждый вариант учебников имеет свои преимущества и недостатки, мы считаем, что не стоит ограничиваться одним видом учебного материала, стоит рассматривать их сочетание, определяя ведущую роль одного из них в зависимости от аудитории обучающихся.

Список источников

1. Нестерова И.А. Цели и задачи обучения русскому языку // Энциклопедия Нестеровых. URL: <https://odiplom.ru/lab/ruscel.html> (дата обращения: 29.02.2024).

2. Ши Т., Чжан Ц., Дин Ш., Ван Ц., Жэнь Л. Восток: новое издание. Пекин, 2010. 217 с.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Савронова М.В., Торстах А.А. Дорога в Россию / Перевод: Чжоу Хайянем (周海燕), Чжан Хайянем (张海燕), Чжао Гилианом (赵桂莲), Шань Ронроном (单荣荣). М., 2007. 345 с.
4. Ци С. Оценка русского учебника «Восток» на продвинутом этапе. Чанчунь, 2004. С. 45–49.
5. Вэй Л. Сходство и различия между учебником «Восток» и «Дорога в Россию». Пекин, 2016. 190 с.

**Об особенностях построения урока с использованием материалов
на печатной основе в практике обучения русскому языку как иностранному**

**About the features of constructing a lesson using printed materials in the practice
of teaching Russian as a foreign language**

Шао Юйтун

Shao Yutong

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

tb100@tspu.edu.ru

Аннотация. Описаны основные подходы к построению урока с использованием материалов на печатной основе в практике обучения русскому языку как иностранному. Проанализированы преимущества рабочих тетрадей на печатной основе как методического инструмента, использование которого в процессе иноязычного обучения позволяет учитывать индивидуальные способности, индивидуальный темп освоения изучаемого языка, а также оптимизировать учебное пространство. В качестве иллюстративного материала представлены и проанализированы упражнения по теме «Карьера».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, рабочая тетрадь на печатной основе, лингводидактическая среда, система упражнений

Key words: Russian as a foreign language, a printed workbook, a linguodidactic environment, an exercise system

В быстро меняющемся современном обществе уровень образования постоянно развивается и совершенствуется, также постоянно совершенствуется и обновляется уровень преподавания. В рамках данной статьи мы остановимся на получившем значительное распространение в китайской образовательной практике изучения иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, использовании рабочих тетрадей на печатной основе. Такие тетради сегодня чрезвычайно популярны в образовательной практике при обучении русскому языку как иностранному в Китае.

Модели образовательной практики, в частности модели обучения иностранному языку, несомненно, должны изменяться. Как утверждают ученые и методисты, будущее образования видится не в учебниках, не в традиционных учебных комплексах, а в мобильных и динамичных учебно-методических комплексах нового поколения – эту идею рассмотрела в своей работе, в частности, Е.Ю. Николенко, отсылая к позиции Г.Н. Лаврентьева и Н.Г. Лаврентьевой [1, с. 90]. Она утверждает, что современные средства обучения (в том числе учебно-методические комплексы), ориентированные на языковое образование, должны обеспечить

интегрированную лингводидактическую среду. При этом автор отмечает, что значительное место в этой связи начинают занимать информационно-коммуникативные технологии. Но, как показывает анализ реальной практики, не всегда образовательный процесс может быть в полной мере обеспечен адекватным информационным обеспечением. Решить данную проблему позволяют рабочие тетради с печатной основой. Эффективные визуальные модели помогают обновить теорию и применение различных технологий обучения, преобразовать модель класса из закрытой в открытую, ускоряют персонализацию и дифференциацию обучения. Инструменты визуализации могут предоставить учащимся более быстрый и аналогичный опыт. Это касается не только экзаменов, но и получения новых знаний. Наглядное средство знакомства с русским языком как иностранным – тетрадь с печатной основой – не только отвечает когнитивным особенностям и способностям обучающихся, но и позволяет им максимально быстро перейти от метафорического мышления к абстрактному. Обучающиеся учатся, используя визуальные изображения и видео, делают заметки в тетрадях, распечатывают их, чтобы углубить свои впечатления от обучения, отработать в формате тренажера элементы актуальных изучаемых тем.

Современный урок русского языка как иностранного в Китае выглядит традиционно с опорой на заучивание слов, фраз и выражений, в последнее время в образовательный процесс часто добавляются такие формы работы, как работа с печатными листами, предусматривающие практическое освоение иноязычной речи. Именно этот аспект современного преподавания РКИ будет в центре нашего исследовательского внимания.

Рабочая тетрадь, по мнению китайских ученых, составленная по темам, тесно связанным с содержанием образования, с богатым разнообразием вопросов, с тренировкой базовых знаний и основных умений, с вниманием к развитию мыслительных навыков учащихся, является мощным помощником для полного отражения концепций новой учебной программы и для содействия изучению учащимися русского языка как иностранного [2].

Отмечается, что рабочая тетрадь, как наиболее авторитетный вспомогательный практический материал, должна быть неотъемлемой частью преподавания иностранного языка. О важности рабочих тетрадей в китайском образовании можно судить по следующему.

В рабочих тетрадях тексты для устного перевода представлены как задания для совместной работы с преподавателем, а тексты для устного перевода – как задания для самостоятельной работы, которые в разделе «Упражнения» рабочей тетради направлены на отработку грамматических правил, запоминание основных структур и пополнение словарного запаса. Что касается материалов для самостоятельной работы, представленных в рабочих тетрадях, то в целом можно сказать, что они соответствуют требованиям методистов к учебным материалам. Характеризуя рабочую тетрадь как учебное издание, можно сделать вывод, что она, несомненно, важна как часть учебного комплекса, так как позволяет обучающемуся закрепить грамматическое и лексическое содержание [3]. При этом используемые как практический материал отрывки из оригинальных газет и но-

ностей, деловых, научных и художественных текстов или адаптированные материалы, содержащие фактическую, эмоционально мотивированную, оценочную и концептуальную информацию, позволяют увеличить объем языкового материала, повысить его актуальность в соответствии с тем, что могут модельно включить обучающего в современную речевую ситуацию.

Ученые и методисты рассматривают различные аспекты развития современного языкового образования. Так, Д.Н. Ильин и И.Н. Савченкова [4] отмечают важность использования сбалансированного подхода, акцентируя внимание на том, что в рамках обучения русскому языку как иностранному необходимо ориентироваться на единую структуру занятия. Так, авторы предлагают следующую: 1) формулы речевого этикета; 2) материал для слушания, чтения, говорения; 3) элемент грамматической нормы (теоретический и наглядный практический); 4) диалоговый блок; 5) блок самостоятельных упражнений (аудиторных и внеаудиторных).

Приведем пример фрагмента занятия для начинающих по русскому языку как иностранному в виде элемента рабочей тетради по теме «Карьера», которая позволяет преподавателю расширить и закрепить знания обучающихся, уже начавших изучать русский язык как иностранный.

Остановимся на особенностях структуры занятия в рабочей тетради. Она типична для всех уроков, включает в себя перечень упражнений, содержит значительное количество иллюстраций, фрагменты теоретического материала и образцы ответов, новые лексические единицы, соответствующие теме занятия, блок самостоятельной работы и блок упражнений и заданий для самостоятельного контроля качества усвоения материала. Важно отметить, что рабочие тетради могут быть использованы как в рамках урочной деятельности, так и в процессе выполнения домашних заданий и дополнительной работы.

Итак, в рамках изучения темы «Карьера» могут быть использованы следующие упражнения:

Упражнение 1: Распределите слова по их соответствующую картинке: агроном, писатель, учитель, врач, повар, журналист, инженер (рис.).

Упражнение 2: Составьте предложения из предложенных слов (добавьте слова, которые считаете недостающими).

Например: Мой отец инженер. Он работает на заводе, где делают автомобили.

Упражнение 3: Составьте диалог на основе этих слов (ученики делятся на пары).

Завершающим упражнением в представленной системе может быть задание по составлению диалога (например, беседа с врачом о его профессии) или написание эссе с использованием отдельных слов и выражений, предложенных для запоминания.

Знакомство с практикой введения в процесс обучения русскому языку как иностранному позволило отметить несколько важных преимуществ их использования, а именно тетрадь позволяет экономить учебное время, обучающиеся одновременно используют различные механизмы для запоминания теоретического



Рисунок. Карточки для упражнения 1

материала (визуальная память, запоминание на слух, запоминание по алгоритму или аналогии и др.), практические задания представлены в разных вариантах и сопровождаются различным дополнительным материалом, позволяющим более качественно отработать практическое присвоение языковых формул и моделей. Нельзя не отметить также и определенное удобство для педагога: рабочая тетрадь позволяет не только разнообразить урок, но и использовать предложенный материал для дифференцированного подхода к каждому обучающемуся.

Из приведенных примеров видно, что использование заданий рабочей тетради на печатной основе может, с одной стороны, стимулировать интерес обучающихся в учебе, а с другой – процесс обучения может строиться в соответствии с их способностями, основываясь на уникальном домашнем задании для каждого ученика.

Список источников

1. Николенко Е.Ю. Современная информационно-коммуникационная парадигма и прагматические проблемы лингводидактики (типы учебных пособий по русскому языку как иностранному) // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 2008. № 05. С. 90–94.
2. Ван Л. Еженедельник «Экзамен»: интеграция «Книги домашних заданий» в процесс преподавания и обучения учителей и учащихся. Пекин, 2019 [王利君, 考试周刊:让《作业本》融入师生的教与学, 2019].
3. Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: в 2 ч. Ч. 1: Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. Э.Г. Азимова. М., 2004. 268 с.
4. Ильин Д.Н., Савченкова И.Н. Современный учебный комплекс по русскому языку: отражение сбалансированного подхода при интенсивном краткосрочном обучении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (58): в 3 ч. Ч. 1. С. 191–194.

**Народная сказка как дидактический материал
в учебнике русского языка как иностранного
(на примере учебно-методического комплекса «Восток»)**

**Folk tale as didactic material in a textbook of Russian as a foreign language
(using the example of the educational and methodological complex “Vostok”)**

Ши Пэнжуй

Shi Penrui

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

tb100@tspu.edu.ru

Аннотация. Раскрывается дидактический ресурс русской народной сказки в аспекте его использования в преподавании русского языка как иностранного. Основой для создания этого ресурса выступает жанровое свойство сказки, заключающееся в ее способности маркировать культурную специфику национальной картины мира в виде комплекса аксиологических смыслов, а также репрезентировать их в системе персонажей, сюжетных ходах и языковых средствах выражения народной мудрости, составляющей содержание сказки. Материалом выступает учебно-методический комплекс «Восток», на примере которого рассмотрены приемы включения сказки в структуру учебника русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русская народная сказка, дидактический материал, методика преподавания русского языка как иностранного, китайская лингвокультура, учебно-методический комплекс «Восток»

Key words: Russian folk tale, didactic material, methods of teaching Russian as a foreign language, Chinese linguistic culture, educational and methodological complex “Vostok”

В современной лингводидактике, включая методику преподавания русского языка как иностранного, вопрос использования в качестве дидактического материала текстов сказок можно считать достаточно проработанным [1, 2]. В частности, русская народная сказка как образец фольклорного текста привлекает внимание китайских русистов-методистов [3]. Во многом высокий методический потенциал народной сказки определяется ее аксиологическим содержанием. Именно система ценностей, репрезентируемая в текстах сказок, позволяет создать в сознании иностранных обучающихся представление о специфике русской национальной ментальности, психологии, стереотипах мышления и поведенческих ритуалах [4].

Сказанное определяет возможность включения сказки в качестве дидактического материала в учебники русского языка как иностранного (РКИ). Рассмотрим инструменты, посредством которых сказка может функционировать

в качестве составляющей в структуре учебного издания. С этой целью обратимся к анализу учебного комплекса «Восток» – основного учебного ресурса, созданного китайскими русистами в целях обучения носителей китайского языка РКИ. Учебный комплекс «Восток» состоит из восьми частей. В 6-й части присутствует целый раздел, посвященный изучению русского фольклора – урок № 3 «Русский фольклор». Структурируется урок следующими составляющими: введение в тему, тексты, лексико-стилистическая работа, итоговая работа. В перечне дидактических текстов указаны пословицы и поговорки, загадки и сказка «Царевна-лягушка» [5, с. 57–82].

Введение в тему представляет собой краткий экскурс в проблему, сопровождающийся разъяснением ключевых дефиниций: *народное творчество* и его *виды*: *устное народное творчество*, *народная музыка*, *народный театр*, *народный танец*, *архитектура*, *изобразительное и декоративно-прикладное искусство*; *национальная культура*; *фольклор*; *эстетические идеалы и вкусы народа*; *народная психология*; *устное народное творчество и его жанры*; *русская духовная культура*; *национальный язык русского народа*. Авторами приводятся вопросы для проверки понимания усвоения теоретической информации: «*Зачем нужно изучать народное творчество? Что представляет собой фольклор?*», «*Какое понятие шире – фольклор или народное творчество? Найдите в тексте выражение, синонимичное слову фольклор*» [5, с. 58].

Анализ текстов предваряет ряд предтекстовых заданий, которые авторы учебника называют «беседами и дискуссиями». В частности, обучающимся предлагается чтение ознакомительных текстов-рассуждений на тему «*Что дает знакомство с народной сказкой?*», а также возможность ответить на ряд вопросов и выполнить некоторые задания по этим текстам. В перечне заданий приветствуются творческие, направленные на формирование навыка изложения собственных мыслей на русском языке в письменном виде. Например: «*Задание 23. Подготовьтесь к небольшому сообщению на тему: “Особенности русской народной сказки” (идейное содержание, главные герои, композиция и структура, язык, порядок слов, устойчивые словосочетания и т.д.)*»; «*Задание 24. Используя полученные сведения, прочитайте сказку “Царевна-лягушка”. Подготовьтесь к ответу на вопрос: где и в чем проявляются в ней особенности русской народной сказки?*» [5, с. 70].

Навык чтения русской сказки «Царевна-лягушка» отрабатывается с использованием приемов расстановки ударения (знака акута), выделением жирным шрифтом специфичных оборотов русской фольклорной речи: *пир*; *плясать*; *ни вздумать*, *ни взгадать*, *только в сказке сказать*; *превратилась в красну девицу*; *сыграть свадьбу*; *головушку повесить*; *бабушка*; *боярский/купеческий двор*; *ни в сказке сказать*, *ни пером описать*; *прогнать с глаз долой*; *куда путь держишь*; *откуда ни возьмись*.

С целью получения максимального образовательного эффекта привлекаются иллюстрации. Такой способ знакомства с инокультурной информацией является более эффективным, поскольку вовлекает в рецепторную деятельность зрительный канал восприятия и осуществляется визуализация текстовой инфор-

мации. Помимо этого происходит расширение культурного контекста учебного взаимодействия за счет знакомства с образцами русского живописного искусства. Фольклорный текст сопровождается, например, иллюстрацией сказки, выполненной известным русским художником В. Васнецовым [5, с. 73] (рис. 1):



Рис. 1. Пример иллюстрации в учебнике «Восток»

Отметим, что культурологическая информация в приводимых текстах сопровождается комментарием: *«Батюшка – отец (устар.); Купеческий – прил. От сущ. Купец – богатый торговец; Пир – большой обед с гостями; Пир на весь мир – богатый стол, богатое угощение; Что головушку повесил – Почему ты не веселый?»* [5, с. 60].

Новые слова выносятся в отдельную таблицу, сопровождаются параллельной записью средствами родного языка: «Царевич – 王子, лягушка – 青蛙, ткать – 編織, селезень – 德雷克, щука – 派克» [5, с. 75]. Безусловно, в ситуациях, связанных с переводческой деятельностью носителя языка, реализуется высокий методический ресурс занятий по изучению иностранных языков. Цель таких упражнений – развить навык корреляции не просто фактов родного и изучаемого языков, но также и соответствующих лингвокультур в целом.

Упражнения, направленные на отработку лингвистической (ее грамматической, лексической, стилистической составляющих) компетенции, собраны в рамках рассматриваемого урока в УМК «Восток» в разделе «Лексико-стилистическая работа».

Приведем образцы формулировок заданий и дидактического материала: *«Задание 35. Прочитайте предложения, отметьте в них глаголы с основой – **пить(ся)**-. Скажите, какие смысловые оттенки придают глаголы приставкам. 1) Василиса Премудрая отпила из стакана, а остаток себе в левый рукав вылила. 2) Попили, поели, пришло время плясать* [5, с. 80]; *Задание 36. Прочитайте предложения, отметьте в них глаголы с основой –**есть(ся)**-. Укажите на их параллельные соответствия с глаголами с основой на –**ть(ся)**-. ... 2) Девочка съела много, но не наелась»* [5, с. 81].

Тщательным образом прорабатывается сюжетика сказки, система персонажей, идейное наполнение, связанное с репрезентацией в тексте значимых для русской картины мира аксиологических смыслов. В связи с этим как эффективные оцениваются следующие упражнения: *«Дайте краткое описание сюжета сказки. Для этого ответьте на следующие вопросы»* (далее следует перечень из четырех вопросов, ответы на которые нацеливают обучающего не только на воспроизведение сюжетных ходов сказки «Лягушка-царевна», но и развивают его речевую культуру, способности в области чтения, говорения, аудирования); *«Какие характерные черты русского менталитета отражаются в “Царевне-лягушке”?»* [5, с. 77]. Отрабатываются навыки определения специфических черт жанра волшебной сказки (проясняется функциональная и прагматико-аксиологическая сущность волшебных существ и волшебных предметов), поучительного смысла сказки.

Предмет рассмотрения составляют также стилистические особенности текста сказки, в том числе анализируются рифмованные строки, проявления экспрессивности разговорной речи, приподнятости книжной речи, устаревшие архаические слова или формы слов. Например, анализируется функционал троекратных повторов, он «привязывается» к концептуальному содержанию фольклорного текста: *«Ряд эпизодов сказки построен на основе троекратного повторения. Докажите, что каждое новое повторение показывает нарастание трудностей в жизни героев сказки, усиливает напряженность событий»* [5, с. 77].

Педагогу важно донести до обучающихся смысл аксиологических ценностей русского народа. По этой причине уместными кажутся вопросы типа *«Задание 29. Расскажите, в чем была истинная красота Василисы Премудрой. Как доказал свою любовь и верность ей Иван-царевич? Аргументируйте свое мнение примерами их сказки»* [5, с. 77].

Высоким дидактическим потенциалом характеризуются задания, связанные с отработкой навыка интерпретации высказываний других лиц. Такой методический прием формирует критический взгляд на проблему, развивает способность аргументировать собственное мнение, высказывать оценочное суждение, в целом – мыслить, привлекая средства изучаемого языка. Такие упражнения благотворно сказываются на формировании и совершенствовании вторичной языковой личности, вариант которой представляет каждый иностранный обучающийся. Пример реализации подобного подхода представлен на рис. 2.

Как правило, вызывают интерес в аудитории иностранных обучающихся задания, связанные с сопоставлением языковых фактов и шире – кросскультурным анализом. Приведем пример из рассматриваемого учебника: *«Задание 40. Расскажите об особенностях китайских народных сказок. Что роднит русские и китайские народные сказки? Чем они отличаются друг от друга? Задание 41. Напишите краткую заметку для стенгазеты на тему “Я люблю русские пословицы и поговорки (русские сказки)”»* [5, с. 82].

Таким образом, анализ одного из уроков, размещенных в учебно-методическом комплексе по русскому языку как иностранному «Восток», продемонстрировал наличие у текстов русских народных сказок значительного методического потенциала. Русские сказки могут быть использованы в преподавании

4) Прочита́йте высказы́вания извёстной ру́сской худо́жницы Татья́ны Ма́вриной. Скажи́те, заче́м нужны́ совреме́нному челове́ку сказа́нки.

«Прекра́сно, что на земле́ есть восхо́ды и за́каты, что шуми́т лес и течёт река́... Так бы́ло сто лет наза́д, как бы́ло ты́сячу. Это посто́янство, неизме́нность, надё́жность о́чень нужны́ челове́ку. А исто́рия не́которых сказа́нок начина́ется ещё со времён язы́чества. Это зна́чит, на́до отсчита́ть о́братно де́сять веко́в, а мо́жет, и бо́льше. Из уст в уста́, от ба́бушек к вну́кам идёт и идёт ве́чная сказа́нка, живёт, красу́ется на земле́, сло́вно восхо́ды и за́каты» (Т. Ма́врина).



Рис. 2. Пример упражнения из учебника «Восток»

русского языка китайцам как методический ресурс, потому что они помогают студентам лучше понять русскую культуру и образ мышления, а также улучшить навыки чтения и понимания текста. Кроме того, русские сказки часто содержат яркие и запоминающиеся образы, которые могут помочь студентам запомнить новые слова и выражения. Например, можно использовать сказку «Колобок» для изучения слов, связанных с едой, или сказку «Репка» для изучения слов, связанных с растениями и животными. Также можно использовать русские сказки для развития навыков аудирования и говорения, например, попросить студентов пересказать сказку или ответить на вопросы по ее содержанию. Выбор сказки в качестве учебного материала для преподавания РКИ в китайской аудитории представляет широкие возможности для знакомства с русским языком, человеческими отношениями, жизнью русского народа, и, соответственно, с русской культурой.

Список источников

1. Большакова Н.Г. Русская сказка в текстах для чтения при обучении иностранных учащихся РКИ // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. 2011. Т. 4, № 4. С. 121–123.
2. Матвеев В.Э. Использование русских народных сказок в процессе обучения студентов филологов РКИ с учетом современных технологий // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2013. № 4. С. 72–80.
3. Кун А.Л. Обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 201 с.
4. Ложкова Т.А., Осипов В.Н. Сказка как художественное выражение народного менталитета // Филологический класс. 2015. № 1 (39). С. 65–74.
5. Восток: учебник по русскому языку: в 8 ч. Ч. 6 / гл. ред. Ши Те Цян. Пекин, 2012. 217 с.

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ПРАВА

ИСТОРИЯ РОССИИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

УДК 94(470)

**Переводы Жюль Верна в мемориальной коллекции А.М. Волкова
в Томском государственном педагогическом университете**

**Translations by Jules Verne in the memorial collection of A.M. Volkov
at Tomsk State Pedagogical University**

**Александра Владимировна Бахнова¹, Екатерина Николаевна Мацкевич²
Aleksandra Vladimirovna Bakhnova¹, Ekaterina Nikolaevna Matskevich²**

^{1, 2}Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1, 2}Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Васильевна Галкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

galkina@tspu.edu.ru

Аннотация. Описана полная коллекция переводов французского фантаста Жюль Верна Александром Мелентьевичем Волковым. Эти произведения являются составной частью мемориальной коллекции А.М. Волкова, переданной в дар Томскому государственному педагогическому университету от родственников писателя в 2002 г. Раскрыто влияние творчества Жюль Верна на творчество детского писателя А.М. Волкова.

Ключевые слова: детский писатель Александр Волков, переводчик, Жюль Верн, мемориальная коллекция

Key words: children's writer Alexander Volkov, translator, Jules Verne, memorial collection

Актуальность изучения переводов Жюль Верна обусловлена большим влиянием его произведений на мировоззрение А.М. Волкова, которое выразилось, в том числе, в пристрастии к энциклопедизму. Помимо ценностных установок, сформированных под воздействием творчества Ж. Верна, именно из желания перевести романы французского фантаста А.М. Волков занялся изучением языков.

В связи с заявленной актуальностью изучением темы занималась Т.В. Галкина, которой удалось описать в своей монографии «Незнакомый Александр Волков в воспоминаниях, письмах и документах» почти все известные переводы Ж. Верна, выполненные А.М. Волковым [1, с. 212–218].

Целью исследования является формирование представлений о переводах Ж. Верна в мемориальной коллекции А.М. Волкова в Томском государственном педагогическом университете.

Источниковой базой исследования являются переводы Ж. Верна, хранящиеся в мемориальной коллекции А.М. Волкова в Томском государственном педагогическом университете: «Необыкновенные приключения экспедиции Барсака» и «Дунайский лодчман». Были использованы и рукописные тексты, хранящиеся в мемориальной коллекции: «Проклятая тайна» и «Родное знамя». Также в источниковой базе исследования представлена заявка А.М. Волкова директору издательства «Московский рабочий» по поводу перевода романа Ж. Верна «Потерпевшие крушение на «Джонатане».

Знакомство с творчеством Ж. Верна у А.М. Волкова началось еще в детстве. Будущего писателя привлекали не только захватывающие сюжеты и колоритные персонажи, но и различные изобретения, описания многих стран мира, знания в области геологии, астрономии, химии, биологии и других наук. Помимо необъятной любви А.М. Волкова к произведениям французского фантаста, он считал необходимым популяризацию книг Ж. Верна, для чего собирал французские издания романов этого автора и обращался во Всесоюзное объединение «Международная книга» с просьбой о выписке с родины Ж. Верна некоторых его посмертных романов [1, с. 212].

Первым опубликованным переводом стали «Необыкновенные приключения экспедиции Барсака», первые главы которого были написаны самим Ж. Верном в 1905 г., а последующие – его сыном, М. Верном в 1913 г. Роман начинается с ограбления банка в Лондоне и дискуссий, развернувшихся в Парижском парламенте, по поводу свободы колониальных народов. Основной же сюжет книги посвящен событиям, происходящим в Центральной Африке. Уже в 1939 г. в журнале «Пионер» в свет вышел сокращенный перевод «Экспедиции Барсака», а практически через 20 лет А.М. Волков сделал полный перевод романа специально для издательства «Московский рабочий» [1, с. 215].

В мемориальной коллекции А.М. Волкова в ТГПУ хранится шесть изданий «Необыкновенных приключений экспедиции Барсака»: от Красноярского книжного издательства (1955 г., напечатано по тексту журнала «Пионер») [2, № 191/195], Государственного издательства географической литературы (1958 г.) [3, № 191/2/254], издательства «Московский рабочий» (1958 г.) (в двух экземплярах) [4, № 191/198; 5, № 191/198/1], Башкирского книжного издательства (1960 г.) [6, № 191/204], издательства «Правда» (1988 г.) [7, № 191/2/253], а также рукопись А.М. Волкова [8, № 191/99].

В 1941 г. А.М. Волков перевел роман Ж. Верна «Родное знамя» [9, № 191/153]. По сюжету изобретатель Тома Рок создает разрушительное реактивное оружие и пытается продать его правительствам разных стран, которые, однако, не соглашаются на условия изобретателя. Рока помещают в психиатрическую больницу Хелтфул-Хауз, откуда его и французского инженера Симона Харта похищает граф д'Артигас и увозит их на глухой остров Бэк-Кап. Под влиянием обстоятельств Рок повторяет для д'Артигаса свое изобретение, однако Харту удает-

ся предупредить мир об опасности. В конце романа Тома Рок все же начинает чувствовать вину за произошедшее, когда видит французский флаг, и взрывает остров, не оставив ни одной записи о своем изобретении.

Через 4 года после перевода А.М. Волков корректировал свою работу для Детгиза, однако «Родное знамя» не опубликовало перевод в 1945 г. из-за того, что произведение было связано с вопросом об атомной бомбе [1, с. 212]. Машинописный перевод романа хранится в мемориальной коллекции А.М. Волкова в ТГПУ.

В мемориальной коллекции А.М. Волкова в ТГПУ также хранится роман «Дунайский лоцман», изданный в 1958 г. в однотомнике совместно с романом «Необыкновенные приключения экспедиции Барсака» в издательстве «Московский рабочий» (в двух экземплярах) [4, № 191/198; 5, № 191/198/1]. Прежде этот роман издавался в переводе на русский язык лишь в 1908 г. и был большой библиографической редкостью. Нужно отметить, что «Дунайский лоцман» был написан сыном Ж. Верна Мишелем по замыслам отца. Главный герой книги спускается по реке Дунаю от верховьев к устью и переживает на пути опасные приключения, из которых выходит победителем благодаря своей незаурядной энергии.

Перевод романа получил полярные оценки профессиональных переводчиков. Например, Н. Гнедина нашла множество ошибок в романе, а Н. Белинович, наоборот, очень высоко оценила перевод. В свою очередь, А.М. Волков усомнился в профессионализме Н. Гнединой как переводчика [1, с. 215].

В мемориальной коллекции А.М. Волкова в ТГПУ хранится три издания «Дунайского лоцмана»: издательства «Московский рабочий» (1958 г.) (в двух экземплярах) [4, № 191/198; 5, № 191/198/1], а также издательства «Правда» (1988 г.) [7, № 191/2/253].

Кроме того, в мемориальной коллекции хранится машинописный перевод романа Ж. Верна «Проклятая тайна», созданный в 1959 г. [10, № 191/151]. Но Детгиз отказал писателю в издании перевода. Стоит отметить, что в машинописном переводе, хранящемся в ТГПУ, осталось множество правок писателя. Это говорит о скрупулезной работе Волкова над каждым переводом. В декабре 1959 г. Волков планировал выпустить однотомник, где будут представлены произведения Ж. Верна «Проклятая тайна» и «Потерпевшие крушение на «Джонатане».

Машинописный перевод романа «Проклятая тайна» хранится в мемориальной коллекции ТГПУ. В основе сюжета мистического романа лежат чувства отвергнутого поклонника-невидимки к девушке, которая собирается выходить замуж. В результате поклонник сделал девушку невидимой, а сам скончался, унеся тайну о противоядии с собой в могилу. Вероятно, этот роман был написан Ж. Верном под влиянием «Человека-Невидимки» Герберта Уэллса.

В мемориальной коллекции ТГПУ также хранится заявка А.М. Волкова директору издательства «Московский рабочий» [11, № 191/1/94] по поводу перевода романа Ж. Верна «Потерпевшие крушение на «Джонатане». Этот роман был написан в последние годы жизни писателя и издан посмертно в 1909 г. Волков отмечал, что роман прежде не печатался на русском языке ни до Октябрьской ре-

волюции, ни в советское время. В заявке писатель также раскрыл сюжет романа и доказал, почему он важен для советского читателя. Из этой же заявки можно увидеть, что Александр Мелентьевич относился к своему труду добросовестно – в тексте очень много правок, а содержание романа раскрыто почти до мелочей. Но, к сожалению, предложение писателя не было принято, так как в Ленинграде перевод романа, изданный по просьбе Е.П. Брадиса, оказался непопулярным [1, с. 217]. Также стоит отметить, что А.М. Волков занимался переводами и других произведений французского фантаста.

Таким образом, в мемориальной коллекции А.М. Волкова в ТГПУ хранятся всего четыре произведения Жюль Верна, из них изданных два (в 10 экземплярах, среди которых один рукописный) и неизданных два (в двух рукописных экземплярах). Переводы Ж. Верна являются важной частью жизни А.М. Волкова, который с большим рвением и удовольствием занимался этой деятельностью. Идеи французского фантаста Волков использовал в написании детских сказок, исторических произведений и научно-популярной литературы. Наряду с этим переводы А.М. Волкова могут служить базой для литературоведческих изысканий и изучения истории переводческой литературы в советское время.

Список источников

1. Галкина Т.В. Незнакомый Александр Волков в воспоминаниях, письмах и документах. Томск, 2006. 270 с.
2. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. Основной фонд (О.Ф.). № 191/195.
3. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/2/254.
4. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/198.
5. Мемориальная коллекция АМ. Волкова. О.Ф. № 191/198/1.
6. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/204.
7. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/2/253.
8. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/99.
9. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/153.
10. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/151.
11. Мемориальная коллекция А.М. Волкова. О.Ф. № 191/1/94.

Применение электронных образовательных ресурсов для повышения эффективности преподавания элективных курсов по обществознанию на уровне среднего общего образования

The use of electronic educational resources to improve the effectiveness of teaching elective courses in social studies at the level of secondary general education

Наталья Сергеевна Говорова

Natalia Sergeevna Govorova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Юрьевна Назарова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ounazarova@mail.ru

Аннотация. Рассматривается значимость элективных курсов по обществознанию на уровне среднего общего образования, а также значимость использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Элективные курсы предоставляют учащимся возможность углубленного изучения материала и развития ключевых навыков. Применение их способствует повышению интереса учащихся к обучению, делает процесс обучения более эффективным и интерактивным. Комбинация элективных курсов и современных технологий обеспечивает разностороннее развитие учащихся и подготовку к вызовам современного общества.

Ключевые слова: элективные курсы, обществознание, среднее образование, информационно-коммуникационные технологии, углубленное изучение, ключевые навыки, интерактивное обучение, развитие, подготовка, современное общество

Key words: elective courses, social studies, secondary education, information and communication technologies, advanced study, key skills, interactive learning, development, training, modern society

В современной образовательной среде внедрение элективных курсов по обществознанию и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) играют важную роль в повышении эффективности обучения. Элективные курсы предоставляют учащимся возможность выбора и углубленного изучения материала, а ИКТ способствуют интерактивности учебного процесса и развитию ключевых навыков XXI в.. В данной статье рассматривается значение этих двух аспектов в контексте современного образования и их влияние на развитие учащихся и подготовку к вызовам современного общества.

Элективные курсы имеют важное значение для преподавания обществознания на уровне среднего общего образования. Это связано с тем, что обществознание включает в себя большое количество разделов и тем, на которые отводится в 10-м классе 136 ч (углубленный уровень) [1, с. 7].

Стоит отметить, что элективные курсы являются составной частью базового учебного предмета «Обществознание», потому имеют ряд особенностей [2, с. 1]:

- любой ученик может быть зачислен на элективный курс;
- программы элективных курсов выступают как дополнение к основным предметам, а не их повторение;
- основу составляют практические, проектные, исследовательские, научные, лабораторные и игровые виды деятельности;
- ученик имеет право изменить элективный курс после подачи заявления с аргументацией своего выбора;
- оценка за элективный курс зависит от успешной сдачи зачетной работы, предусмотренной программой курса (например, реферат, творческая работа, проект);
- оценка за элективный курс может не выставляться, однако текущие оценки могут учитываться при формировании общих результатов по сопряженным предметам.

Кроме того, в условиях современной образовательной системы активно внедряются электронные образовательные ресурсы. Данная тенденция обусловлена рядом причин [3, с. 868].

1. Применение современных информационных технологий значительно расширяет возможности представления учебной информации. Использование цвета, графики, звука и средств видеотехники позволяет создавать реалистичную обстановку для обучения.

2. Использование компьютера способствует значительному увеличению интереса учащихся к учебному процессу. Мотивация возрастает благодаря использованию соответствующей системы поощрения за правильное решение задач.

3. Информационно-коммуникационные технологии привлекают учащихся к обучению, способствуя максимальному развитию их потенциала и стимулируя интеллектуальную активность.

4. Применение ИКТ в образовательном процессе расширяет возможности постановки учебных задач и контроля за их выполнением. Веб-технологии обеспечивают возможность создания и анализа моделей различных предметов, ситуаций и явлений.

5. Использование ИКТ позволяет эффективно изменять методы контроля за активностью учащихся, при этом обеспечивая гибкость в управлении образовательным процессом.

6. Информационно-коммуникационные технологии помогают развивать у учащихся навыки самоанализа. Обучающее программное обеспечение позволяет учащимся наглядно увидеть результаты своих действий, определить этапы ошибок в решении задачи и произвести необходимые корректировки.

Внедрение информатизации также является одной из стратегических целей образования в России [4, с. 433]. Инициатива направлена на решение проблемы визуализации учебного материала, преодоление недостатка учебных ресурсов в учебных заведениях, обеспечение доступности высококачественного образования, упрощение надзора за процессом обучения, а также на персонализацию об-

разования и другие аспекты. Кроме того, один из ключевых навыков XXI в. – ИКТ-грамотность [5, с. 10].

Элективные курсы ставят перед собой несколько задач, определяющих их направление и функционирование. Они ориентированы на индивидуальные способности, интересы и потребности учащихся, а также направлены на создание условий для выбора будущего обучения, связанного с определенной профессиональной сферой. Участие в элективных курсах должно способствовать не только углублению базовых знаний, подготовке к экзаменам, но и приобретению практических навыков, необходимых для успешного трудоустройства и развития в профессиональной области, а также способствовать социализации учеников и их самоопределению в жизни. Поэтому одной из главных задач образовательных учреждений является предоставление достаточного количества элективных курсов, способствующих эффективному формированию образовательных навыков у учащихся [6, с. 118].

Одним из преимуществ элективных курсов является возможность использования информационных ресурсов при их разработке. Расширение предметной области происходит за счет включения элементов, выходящих за рамки единичного учебного курса и охватывающих несколько дисциплин. Это позволяет объединить теоретические знания и практическую деятельность обучающихся, развивая их коммуникативные навыки. Результаты прохождения курса могут быть оценены с помощью средств педагогической диагностики [7, с. 21].

Таким образом, элективные курсы представляют собой эффективный и важный элемент образовательной деятельности. Они способствуют развитию ключевых навыков, таких как работа в индивидуальном и коллективном форматах, адаптация к современным тенденциям общественного развития, организация целенаправленной деятельности и анализ выполненной работы. В сочетании с современными информационными технологиями проведение элективных курсов и реализация ученических проектов в их рамках частично решают проблемы внедрения информатизации в образовательный процесс.

Использование электронных образовательных ресурсов в рамках элективных курсов позволяет учащимся углублять знания, проверять свои успехи через разнообразные практические задания (обучающие, тренировочные, игровые) и тесты, а также вести учет результатов. Многие практические задания организованы в форме игр, что помогает закрепить материалы и умения учеников в увлекательной манере. Обучающиеся получают навыки самостоятельной работы с информацией: поиск, анализ, сравнение, обобщение, преобразование, создание собственных проектов в различных форматах [8, с. 208].

Использование информационно-коммуникационных технологий возможно на различных этапах урока. Например, ИКТ могут быть полезны для учителя при создании и распространении раздаточных материалов, разработке учебных планов и графиков, подготовке лекционных материалов в виде презентаций и других сценариев. Образовательные интернет-ресурсы также могут предоставить дополнительные материалы для выполнения домашних заданий повышенной сложности. На этапе проверки домашних заданий можно использовать следующие мето-

ды: онлайн-опросы (рецензии, сочинения); специально подготовленные тексты с ошибками и неточностями, которые могут отображаться на экране или, при проведении урока в компьютерном классе, распространяться через локальную сеть учащимся; творческое оформление темы по предмету, где ученики могут продемонстрировать глубину и осознанность изученного материала; тестирование [9, с. 36].

Также хотелось бы отметить, что использование веб-технологий позволяет повысить эффективность преподавания элективных курсов по обществознанию. Так, на базе МАОУ СОШ № 80 г. Северска был реализован элективный курс по обществознанию «Реклама в современном обществе» с применением электронных образовательных ресурсов. По его завершении было проведено тестирование и анкетирование учащихся, посещавших данный курс. По результатам тестирования с курсом успешно справились все ученики. Согласно анкетированию, многие отметили, что полученные знания позволили им успешно выполнять задание 21 ЕГЭ по обществознанию, которое было объяснено в рамках курса. А то, что объяснение проводилось с помощью онлайн-игры, также особо заинтересовало их. Учениками отмечается «наглядность», «необычный формат», «яркость в объяснении», «интересная форма подачи».

Таким образом, использование элективных курсов по обществознанию и информационно-коммуникационных технологий в образовании играет значимую роль в развитии учащихся и подготовке их к современным вызовам. Информационные технологии являются своего рода прорывом к новым возможностям. Элективные курсы способствуют углубленному изучению материала и развитию ключевых навыков, а ИКТ делают учебный процесс более интерактивным и увлекательным.

Проведение элективных курсов с применением ИКТ позволяет создать благоприятную образовательную среду, где учащиеся могут раскрыть свой потенциал, развить критическое мышление и подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

Важно продолжать интеграцию элективных курсов и информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс для обеспечения качественного обучения и успешной адаптации учащихся к изменяющемуся миру.

Список источников

1. Федеральная рабочая программа по обществознанию углубленного уровня. М., 2022. 87 с.
2. Мосолова В.Н. Особенности организации и проведения элективных курсов на предпрофильной ступени обучения. 2018. 2 с.
3. Новгородова Л.Ф. Применение ИКТ в образовании // Экономика и социум. 2015. № 6-1 (19). С. 867–869.
4. Попова А.А. Внедрение ИКТ в образование // Форум молодых ученых. 2018. № 11. С. 432–434.
5. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. М., 2019. 176 с.

6. Подзорова М.И., Птицына И.В., Бахтиярова О.Н. Виртуальная реальность в образовательном процессе современного вуза // *Modern European Researches*. 2021. № 3. С. 109–118.
7. Гостева В.В. Элективный курс как необходимый элемент учебного плана в основной и средней школе (из педагогического опыта). Губарёво, 2015. 33 с.
8. Чепайкина Н.Г. Информационная культура и уроки обществознания в школе // *Вестник Марийского государственного университета*. 2010. №. 5. С. 207–209.
9. Первушкина А.И. Применение информационных и коммуникативных технологий на уроках истории и обществознания // *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2015. № 21. С. 35–39.

Применение дебатов на уроках истории и обществознания

Using debate in history and social studies classes

Егор Петрович Машуров

Egor Petrovich Mashurov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Ивановна Сазонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

sazonova@tspu.edu.ru

Аннотация. В современном образовании учителя все чаще обращаются к инновационным методам работы. Технология дебатов является одной из форм работы с детьми, которая позволяет раскрыть в учащихся их сильные личностные качества, а также закрепить пройденный материал. История и обществознание должны включать в себя элементы диспута для воспитания патриотов отечества с активной политической позиции, так как именно диспут позволяет развить в человеке критическое мышление. В рамках изучения истории и обществознания в средних классах средней общеобразовательной школы технология дебатов имеет ряд преимуществ как позволяющая изучить дополнительные источники информации и выразить собственное мнение по теме диспута.

Ключевые слова: дебаты, педагогика, интерактивные технологии, возрастная педагогика, диспут

Key words: debates, pedagogy, interactive technologies, age-related pedagogy, dispute

Технология дебатов как форма проведения урока вызывает дискуссии среди учителей школ, так как формат изначально кажется сложным и непросто реализуемым в рамках одного урока. Одним из самых главных вопросов относительно дебатов как технологии является то, в каких классах можно использовать данную технологию.

В российской педагогической практике технология дебатов используется в 9–11-х классах общеобразовательной школы, однако часть педагогов считают, что дебаты можно применять на уроках с 6-го класса при учете уровня подготовленности учеников к конкретной теме [1, с. 39]. Вместе с тем важно учитывать, что в 5-х и 6-х классах ученики приобретают базовые знания по обществознанию и истории, в связи с чем рекомендуется проводить дебаты хотя бы с 7-го класса.

Еще одной особенностью, которую стоит учитывать при использовании технологии дебатов на уроках истории и обществознания, является возрастная психология. Дети в возрасте 12–15 лет желают показать свою значимость окружающим, в связи с чем их могут заинтересовать дебаты как дискуссионный формат, в рамках которого необходимо выражать собственное мнение [2, с. 72].

Однако важно учитывать, что в этом возрасте они имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, в связи с чем при сильном волнении и плохом результате могут отказаться как от дальнейшего участия в подобных форматах уроков, так и вовсе от изучения дисциплины.

Частое использование технологии дебатов в рамках школьной программы невозможно на уроках истории и затруднительно для уроков обществознания. Сами по себе дебаты являются сложным форматом для учащихся, а при учете необходимого уровня подготовки стоит сделать вывод, что у учеников не будет ни времени, ни сил для постоянного углубленного изучения тем в рамках одного предмета.

Относительно частоты использования дебатов в рамках урочной деятельности учащихся нет никаких рекомендаций или стандартов. Сам формат дебатов предполагает, что учащиеся уже получили комплексные знания по теме, рассматриваемой в рамках диспута. Таким образом, можно сделать вывод, что наилучшим вариантом является использование дебатов в конце пройденной темы или после прохождения комплекса связанных между собой параграфов.

Важно учитывать заинтересованность отдельного класса в проведении дебатов. Дебаты лучше проводить в таких случаях, когда учащиеся проявляли интерес к темам, пройденным в рамках последних занятий. При этом не рекомендуется принудительно назначать участников дебатов, так как это может привести к отторжению формата многими учащимися. Наилучшим вариантом является выявление сильных учащихся и их друзей в классе для их совместного участия в дебатах, таким образом коллективная работа в рамках малой группы позволит не только раскрыть потенциал каждого участника группы, но и улучшить впечатление от дебатов как о формате урока [2, с. 2].

Если в рамках школьной программы нет интересующих класс тем либо сам класс малоактивен в рамках таких дисциплин, как история и обществознание, то дебаты могут являться способом привлечения внимания к самим дисциплинам. Например, в рамках урока обществознания можно провести урок-дебаты, который не относится к теме урока напрямую, но тесно с ней связан. Такими темами диспута могут выступать:

1. «Смертную казнь необходимо вернуть» – в рамках прохождения темы о законодательных органах и (или) уголовного кодекса в 9-х классах.
2. «Государство должно регулировать цены на все продукты» – в рамках прохождения темы «Экономика» в 8-х классах.
3. «У ребенка должно быть право работать» – в рамках прохождения темы «Человек и экономические отношения» в 7-х классах.
4. «В школе должна быть унифицированная форма» – в рамках прохождения темы «Мы живем в обществе» в 6-х классах.

Подобные темы позволят учащимся не только получить системные знания, но и применить их при построении аргументации, оперируя своим жизненным опытом, законодательством Российской Федерации и материалом учебника.

Формат дебатов обеспечит аналитическую деятельность учащегося, при этом учитель в свою очередь сможет развить в детях ответственность, способ-

ность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательной обработки выборочной информации, а также умение расставлять жизненные приоритеты.

Учителям в школах очень важно учитывать формат дебатов при выборе формы обучения в рамках тем школьной программы, так как данный формат способствует развитию коммуникативных навыков общения и поведения учащегося. Урок-дебаты дает участникам возможность реализации своих социальных потребностей, он позволяет раскрыть ученику его собственные возможности в рамках формального диалога при равных сторонах диспута.

Для организации дебатов как учителю, так и учащимся нужен структурированный процесс подготовки, который выбирает и реализует учитель. При необходимости учитель может сам контролировать процесс подготовки учащихся, что позволит ему лучше понять проблемные моменты учеников и учитывать данные аспекты в дальнейшем педагогической деятельности при прохождении различного материала по истории и обществознанию в определенном классе.

Для учителя также важно режиссировать процесс выступления, что позволит учащимся приобрести наиболее полезный опыт [4, с. 66]. Например, учитель сможет временно прервать выступление учащегося, дать ему важный совет в рамках его выступления и продолжить дебаты. Важно, чтобы учитель не вмешивался в сам процесс противостояния интересов, т.е. учитель может дать совет по тому, как правильно говорить, как правильно дышать во время выступлений или как контролировать эмоции, но нельзя вмешиваться непосредственно в диспут между оппонентами.

Список источников

1. Рыбка Е.В. Использование метода дебатов в обучении аргументации детей 10–12 лет // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-debatov-v-obuchenii-argumentatsii-detey-10-12-let-1> (дата обращения: 29.03.2024).
2. Гаджиева П.Д. Методика использования дебатов в процессе изучения права в школе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ispolzovaniya-debatov-v-protssesse-izucheniya-prava-v-shkole> (дата обращения: 13.04.2024).
3. Рабовская О.С. Использование дебатов в процессе формирования представлений о правомерном поведении старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-debatov-v-protssesse-formirovaniya-predstavleniy-o-pravomernom-povedenii-starsheklassnikov> (дата обращения: 17.04.2024).
4. Сун Лэй Дебаты как средство формирования личностно значимых качеств студентов высшей школы КНР // Преподаватель XXI век. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/debaty-kak-sredstvo-formirovaniya-lichnostno-znachimyh-kachestv-studentov-vysshey-shkoly-knr> (дата обращения: 08.04.2024).

**Возможности использования визуализации на уроках истории
в 7-х классах общей образовательной школы**

**The possibilities of using visualization in history lessons in grades 7
of a general educational school**

Татьяна Андреевна Петрова

Tatyana Andreevna Petrova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Юрьевна Назарова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ounazarova@mail.ru

Аннотация. Визуализация на уроках истории в 7-х классах может стать эффективным инструментом для повышения качества обучения и мотивации учащихся. Для успешного внедрения этого метода необходимо учитывать возрастные особенности семиклассников и использовать различные виды визуализации, соответствующие их уровню восприятия и интересам.

Ключевые слова: визуализация, возрастные особенности, наглядность, восприятие зрительных образов

Key words: visualization, age characteristics, visibility, perception of visual images

В современном мире, где информация доступна в различных формах, визуализация становится все более важным инструментом для обучения. Она позволяет учащимся лучше усваивать информацию, запоминать факты и события, а также развивать критическое мышление.

На уроках истории визуализация может помочь семиклассникам лучше понять исторические события, представить себе жизнь людей в прошлом, а также развить интерес к изучению истории. Однако для успешного внедрения этого метода необходимо учитывать возрастные особенности семиклассников и использовать различные виды визуализации, соответствующие их уровню восприятия и интересам.

Семиклассники – это подростки в возрасте от 12 до 14 лет, находящиеся в процессе перехода от детства к юности. В этот период происходят значительные изменения в физическом, эмоциональном и социальном развитии. В этом возрасте у подростков происходит активное физическое развитие, связанное с половым созреванием. Эти изменения могут вызывать у подростков чувство неловкости и неуверенности в себе [1, с. 42–43].

Эмоциональное развитие подростков также претерпевает значительные изменения. Они становятся более чувствительными к мнению окружающих, особенно сверстников, начинают формировать собственную идентичность и стремятся

к независимости от родителей. Они могут проявлять бунтарское поведение и экспериментировать с различными образами и стилями. Социальное развитие подростков также характеризуется изменениями. Они начинают больше общаться со сверстниками и меньше времени проводить с родителями. Подростки формируют свои группы и сообщества, где они могут выражать свою индивидуальность и находить поддержку [2, с. 72].

Восприятие зрительных образов у подростков также имеет свои особенности. Они могут быть более восприимчивы к ярким и динамичным образам, которые вызывают у них интерес и внимание. Однако подростки также могут быть склонны к критическому восприятию информации, особенно если она не соответствует их ожиданиям или представлениям. На уроках истории семиклассники могут лучше воспринимать зрительные образы, связанные с событиями и персонажами, которые вызывают у них эмоциональный отклик. Это могут быть изображения битв, исторических личностей или архитектурных памятников. Такие образы помогают подросткам лучше понять и запомнить информацию [3, с. 600].

В то же время важно учитывать, что восприятие зрительных образов может различаться у разных подростков. Некоторые могут быть более восприимчивы к визуальным образам, в то время как другие могут предпочитать текстовые описания. Поэтому учителю важно использовать разнообразные методы обучения, чтобы удовлетворить потребности всех учеников. Также важно помнить, что подростки могут быть подвержены влиянию стереотипов и предубеждений. Поэтому учителю необходимо быть осторожным при использовании визуальных образов, чтобы не вызвать у подростков негативных ассоциаций или предвзятого отношения к историческим событиям или персонажам [3, с. 602].

Визуализацию можно использовать почти на всех этапах урока, но при этом нужно учитывать, что вопросы и задания должны способствовать активности обучающихся, поэтому они должны носить чаще всего творческий характер. Визуальные источники должны подталкивать учеников на собственные размышления и организацию дискуссии [4, с. 24].

На данный момент в практике обучения истории существуют три основные стратегии использования визуализации на уроках истории.

Первая стратегия предполагает использование произведений искусства как базу при реконструкции исторических событий. При использовании произведений искусства, которые содержат в себе историческую информацию, мы можем воссоздать для обучающихся исторические образы.

Вторая стратегия рассматривает изучение произведений искусства через призму истории культуры. Такой вариант использования визуальных источников позволяет акцентировать внимание на исторических условиях развития культуры, особенностей эпохи, которую они рассматривают и лучше запомнить имена авторов рассматриваемых произведений.

Третья стратегия направлена на изучение произведений искусства так, чтобы происходил анализ авторских задумок, интерпретаций и оценок исторических событий. Данная стратегия помогает лучше разобраться в отношении автора к тем или иным событиям, потому что рассматриваются произведения авторов,

которые жили в данный исторический период и были свидетелями тех или иных событий, получается, что произведение искусства здесь выступает как «документ эпохи» [5, с. 121, 123].

Под произведениями искусства в данных стратегиях понимаются картины, скульптуры, литературные произведения, фильмы.

В этом возрасте у детей активно развивается абстрактное мышление, они начинают лучше понимать причинно-следственные связи и анализировать информацию. Однако семиклассники все еще склонны к эмоциональному восприятию информации, поэтому визуализация может стать эффективным инструментом для привлечения их внимания и повышения интереса к изучаемому материалу. Для семиклассников подходят различные виды визуализации, которые могут помочь им лучше понять и запомнить информацию. Вот некоторые из них:

Карты и схемы. Семиклассники уже способны понимать и анализировать географическую информацию, поэтому карты и схемы могут быть эффективным инструментом для изучения исторических событий. Т.Ш. Хадаев и Х.М. Темирсултанова отмечают: «В результате работы с исторической картой ученики должны приобрести следующие знания и умения:

1. Знать, что название карты отражает тему и ее основное содержание; что историческая карта отражает действительность в определенный хронологический период; на ней могут быть показаны разновременные события; сменявшиеся события могут изображаться на одной исторической карте, причем последовательность во времени передается как соседство в пространстве.

2. Уметь узнавать и называть изображенное на карте пространство; определять последовательность и время, отображенных на карте событий; передавать содержание карты графическими средствами; сопоставлять обозначенные на карте явления; находить изображенную на небольшой карте территорию на картах, охватывающих большее пространство; применять карту при анализе причин и следствий событий; анализировать социально-экономическое, политическое развитие народов мира; сопоставлять и систематизировать данные нескольких исторических карт; сопоставлять разномасштабные карты и планы; читать карты и картосхемы» [6, с. 25].

Иллюстрации и фотографии. Семиклассники любят яркие и интересные изображения, поэтому иллюстрации и фотографии могут помочь им лучше представить себе исторические события и объекты. Возможность фиксации какого-либо события или явления, доступность в использовании, делают фотографии распространенным наглядным материалом. Одной из важных специфических черт фотодокумента является возможность внедрения представления о действительности предоставляемой информации, заключенной в фотодокументе. Например, изображения позволяют восстановить вид городов какого-либо периода, передают духовную атмосферу конкретного периода [7, с. 41].

Инфографика. Семиклассники способны понимать и анализировать статистическую информацию, поэтому инфографика может быть эффективным инструментом для изучения исторических событий. Инфографика может включать

в себя графики, диаграммы и таблицы. Инфографика для 7-х классов полезна по нескольким причинам:

- Наглядность и простота восприятия. Инфографика представляет информацию в виде графиков, диаграмм, схем и других визуальных элементов, что делает ее более понятной и запоминающейся для учащихся.
- Развитие критического мышления. Работа с инфографикой помогает учащимся анализировать и интерпретировать информацию, что способствует развитию критического мышления.
- Интерес к учебе. Инфографика делает учебный материал более интересным и привлекательным для учащихся, что может повысить их мотивацию к обучению.
- Практическое применение. Инфографика может использоваться для решения различных задач, таких как анализ данных, сравнение показателей и других, что помогает учащимся применять полученные знания на практике.
- Развитие навыков работы с информацией. Работа с инфографикой требует от учащихся умения находить нужную информацию, выделять главное и делать выводы, что является важным навыком в современном мире.
- Универсальность. Инфографика может быть использована для изучения различных предметов и тем, что делает ее универсальным инструментом обучения [8, с. 27, 29].

Все упомянутые виды визуализации можно использовать вместе, например, при изучении темы «Смутное время», чтобы систематизировать и наглядно представить информацию о событиях эпохи. Класс делится на группы, которым необходимо, используя учебник, конспекты и полученные знания выбрать наиболее значимые события Смутного времени, которые будут представлены в инфографике. Обучающимся нужно создать инфографику на ватмане, в которую будут включены следующие элементы:

- карту, на которой будут отмечены основные события Смутного времени;
- картины, иллюстрирующие выбранные события;
- текстовые блоки с кратким описанием событий.

Также ученикам нужно подготовить краткое описание инфографики, в котором будет указано, какие события представлены, и дана их краткая характеристика.

Примерная инфографика, которую могут создать обучающиеся может выглядеть так.

Инфографика представляет собой карту России с отмеченными на ней основными событиями Смутного времени. На карте представлены следующие события: пресечение династии Рюриковичей; появление самозванцев; польско-шведская интервенция; создание народного ополчения.

К каждому событию прилагается картина, иллюстрирующая его. Также на карте есть текстовые блоки, в которых кратко описаны события.

Задания по работе с картой, фотографиями и инфографикой на уроке истории в 7-х классах по теме «Смутное время» имеют несколько педагогических преимуществ. Во-первых, происходит развитие навыков работы с различными

источниками информации. Учащиеся учатся анализировать и интерпретировать информацию из разных источников, что важно для формирования критического мышления. Во-вторых, работа с картой, изображениями и инфографикой помогает учащимся лучше понять события Смутного времени, их причины и последствия. Задания по созданию инфографики могут стимулировать творческое мышление учащихся, а также повысить их мотивацию к обучению.

Подводя итоги всему вышесказанному, стоит отметить, что важно учитывать интересы семиклассников при выборе материалов для визуализации. Детей этого возраста привлекает все яркое, интересное и необычное, поэтому материалы должны быть запоминающимися. Визуализация должна быть адаптирована к уровню знаний и интересов учащихся. Также необходимо учитывать возрастные особенности семиклассников и выбирать материалы, которые соответствуют их уровню восприятия.

Список источников

1. Свирид В.В., Катников О.А., Кулумаева Т.В. Анатомо-физиологические особенности детей 12–14 лет // Мир современной науки. 2014. № 4 (26). С. 41–44.
2. Горская Ю.М. Особенности развития личности в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 71–73.
3. Буранова Н.Ш. Взаимосвязь исследовательской деятельности и психолого-возрастных особенностей учеников 6–8 классов // Экономика и социум. 2023. № 5-2 (108). С. 598–603.
4. Абдулаев Э.Н. Наглядность и проблемный подход в обучении истории // Преподавание истории в школе. 2008. № 1. С. 23–26.
5. Тузикова Л.Д. Визуальные образы прошлого в учебной литературе: типология, стратегии историко-познавательной деятельности школьников // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 120–124.
6. Хадаев Т.Ш., Темирсултанова Х.М. Применение картографического материала на уроках истории в условиях современной школы // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань, 2015. С. 23–27.
7. Соколова Е.В. Нетрадиционные источники изучения процесса формирования культурного пространства малых городов Среднего Прииртышья в 1920–1980-е гг. // Омский научный вестник. 2014. № 2 (126). С. 37–42.
8. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт. 2014. № 11. С. 26–30.

**К вопросу об оценках Мюнхенского соглашения
в советской историографии в период с 1945 по 1953 г.**

**On the issue of assessing the Munich Agreement
in Soviet historiography in the period from 1945 to 1953**

Никита Валерьевич Пикулин

Nikita Valerievich Pikulin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Александр Владимирович Капустин

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kapustinav@tspu.edu.ru

Аннотация. Произведен анализ оценок советскими историками Мюнхенского соглашения 1938 г., отраженных во всевозможных публикациях за период с 1945 по 1953 г., а также затронута проблематика влияния государства на дискуссию в исторической науке.

Ключевые слова: историография, отечественная наука, Мюнхенское соглашение, Интербеллум, Вторая мировая война, Чехословакия

Key words: historiography, domestic science, Munich agreement, Interbellum, World War II, Czechoslovakia

Исследованием указанной проблематики занимались такие ученые, как И.В. Пономарёва, которая в статье «Отечественная историография европейской внешней политики Великобритании при Невилле Чемберлене в СССР 1945 – первой половины 1960-х гг.» [1] коротко рассмотрела вопросы развития исторической науки в выбранный период, и А.М. Филитов в статье «Мюнхенская конференция, 1938 год: эволюция исторических оценок» [2], посвящающий послевоенному периоду несколько первых страниц. В остальном же вопрос остается мало изученным: большая часть историографических исследований, таких как статья Д.В. Ганжи, Д.В. Раца и Е.В. Хахалкиной «Мюнхенское соглашение 1938 года в оценках советских и российских историков» [3] и «Внешняя политика Первой Чехословацкой Республики в освещении советской историографии» за авторством А.В. Мартюшева, О.Э. Терехова, О.Н. Тереховой [4] лишь вскользь затрагивают установленную нами тему, останавливаясь на более поздних периодах.

Между тем данная проблема представляет большой интерес, поскольку Мюнхенское соглашение, наравне с пактом Молотова – Риббентропа, является одним из самых спорных и обсуждаемых явлений Интербеллума в научном и общественном дискурсе. При этом на оба этих дискурса до сих пор влияют оценки, данные советскими исследователями. Соответственно, для некоторого

понимания того, как формировалась историческая память об этом событии в нашей стране, необходимо обратиться «к корням», а именно к самой ранней историографии «Мюнхенского сговора».

С окончанием Великой Отечественной войны в советской исторической науке началось осмысление предшествующих событий. Было опубликовано несколько работ, самой значимой из которых была статья «Из дипломатической истории Мюнхенского соглашения» [5] Ф.И. Нотовича, опубликованная еще в 1945 г. В остальных работах Мюнхенское соглашение рассматривается как составная часть более широкой проблематики: например, «История дипломатии» [6], в которой соглашению посвящены главы 23 и 24 за авторством А.М. Панкратовой; или же «История Чехии» под редакцией В.И. Пичета [7], в которой событиям 1938 г. частично посвящен 2-й параграф 8-й главы.

Особым образом стоит выделить две работы, объединенных уклоном в идеологическую сторону. Во-первых, историческую справку «Фальсификаторы истории» [8], выпущенную Государственным издательством политической литературы в 1948 г. Эта справка являлась «ответом» на сборник документов «Нацистско-советские отношения 1939–1941 гг.», изданный в том же году Государственным Департаментом США, из-за чего работа крайне сжато рассказывает о Мюнхенском «сговоре», поскольку целью было донесение идеологической позиции советского государства. «Поможет правильно осветить действительный ход подготовки и развития гитлеровской агрессии...» [8, с. 7] – декларировалось в справке. Во-вторых, необходимо обратить внимание на работу Б.Е. Штейна «Буржуазные фальсификаторы истории (1919–1939 гг.)», где основной целью вновь не является анализ событий в Мюнхене: автор занимается «разоблачением» «империалистических» фальсификаций.

Исследователями отмечается, что советская историография находилась под идеологическим контролем со стороны государства. Так, в статье «Внешняя политика Первой Чехословацкой Республики в освещении...» коллектив авторов в качестве общей характеристики советской историографии «сговора» приводит цитату другого исследователя этого вопроса, О.В. Павленко: «Общая картина разрабатывалась в условиях холодной войны, поэтому с самого начала образ Мюнхена в советской историографии имел выраженную идеологическую направленность» [4, с. 89]. В связи с этим необходимо установить, какая оценка Мюнхенского соглашения была дана со стороны советского руководства.

Впервые соглашению была дана официальная оценка на партийном съезде 6 ноября 1938 г., где по вопросу выступил Председатель Совета народных комиссаров СССР В.М. Молотов. В этом выступлении было сформулировано несколько тезисов, заложивших основу для дальнейшего дискурса в научной литературе.

Во-первых, Мюнхенское соглашение не способствует миру, а лишь «разжигает» аппетиты «хищников Европы»; во-вторых, правительства Англии и Германии «“победили” правительство “Франции”»; в-третьих, Англия, Франция, Германия и Италия «сговорились» и «победили» Чехословакию, в дальнейшем Мюнхенское соглашение в советской историографии и будет называться «Мюнхенским сговором»; в-четвертых, Советский Союз «непоколебимо стоял и стоит

на позиции борьбы с фашистской агрессией, на позиции защиты мира, свободы и независимости народов от фашистского нападения» [10, с. 255]; в-пятых, Чехословакия представлена как жертва сговора «империалистических государств».

Данные тезисы отразились в дискурсе в советской исторической науке следующим образом. Во-первых, авторы всех работ указывают на то, что Мюнхенское соглашение не способствует миру. В статье Ф.И. Нотович пишет следующее: «Политика непротивления фашистской агрессии в Центральной Европе, проводившаяся Англией и Францией, привела к тем же плачевным результатам, что и “политика невмешательства” в испанские дела» [5, с. 154]. Стоит добавить, что послевоенные исследователи трактуют Мюнхенское соглашение исключительно как антисоветское: истинная цель соглашения, по их мнению, это попытка Великобритании перенаправить агрессию Германии на СССР [6, с. 606].

Второй тезис точно так же не был подвергнут критике. И хоть авторы никогда не пишут напрямую про «победу» Великобритании над Францией, тем не менее, они постоянно подчеркивают то, что Франции не вела самостоятельную политику и потакала Великобритании: «...французское правительство отказалось от независимой внешней политики и во всем следовало за Англией» [5, с. 155].

И третий тезис о «сговоре» западных держав был воспринят полностью советской исторической наукой. Более того, под него была подведена научная база. В «Истории Чехии» раскрывается роль миссии Ренсимена, которая оказала давление на Прагу и поддержала судетско-немецкую партию [7, с. 234]; Штейн в своей работе уделяет внимание Лондонской конференции 28–29 апреля 1938 г., на которой представители Великобритании и Франции достигли соглашения, подразумевавшего уступки и являющегося «образчиком мюнхенских методов» [9, с. 92]. Во всех работах Италия всегда на втором плане: «Муссолини, как видно из его более поздних выступлений, не желая, по-видимому, плестись в хвосте, заговорил совсем другим языком» [5, с. 159]. Только в работе «Буржуазные фальсификаторы...» была обозначена роль Италии в конференции: она являлась своеобразным «другом» Германии и посредником между ней и Францией [9, с. 108].

В работе «Фальсификаторы истории» впервые было введено в оборот словосочетание «Мюнхенский сговор» [8, с. 32], вошедшее в научный и политический дискурс. Характерно, что советские исследователи этого периода делают основной акцент на приготовлениях к «сговору» со стороны Великобритании, тогда как другие стороны этого соглашения, даже Германия, отводятся на второй план.

Четвертый тезис о исключительно миролюбивой позиции СССР не был подвергнут критике и встречается как в пропагандистских работах («Только Советский Союз последовательно и твердо проводил свою политику мира» [8, с. 14]), так и в исторических («Мало того, СССР был готов оказать помощь (которую, согласно договору, он не обязан был оказывать) Чехословакии и в том случае, если Франция не выполнит своих договорных обязательств и не придет на помощь Чехословакии» [9, с. 164]).

А вот пятый тезис подвергся частичной переработке. Если В.М. Молотов в своем выступлении просто обозначил, что Чехословакия в целом жертва, то в историографии началось выделение пострадавших отдельных слоев общества,

в первую очередь широких народных масс, которые «держали себя очень стойко и непоколебимо и не допускали мысли об уступке хотя бы клочка родной территории немецкому захватчику» [5, с. 162]. Чешское правительство, в свою очередь, превращается в «капитулянтов» [5, с. 163], которые не препятствовали судетско-немецкой партии Гейнлейна, действующей по указке из Берлина [7, с. 232]. Изначально советская историография избегала критики Эдварда Бенеша, президента Чехословакии в 1938 г., однако ситуация изменяется с выходом работы Б.Е. Штейна, который обвинил Бенеша в том, что тот отклонил предложение помощи от СССР [9, с. 165], и сделал вывод о том, что Бенеш – это не жертва Мюнхена, а один из ответственных за него [9, с. 167]. При этом, по мнению советских историков, и правительство [7, с. 240], и Бенеш [9, с. 165], и другие акторы «Мюнхенского сговора» преследуют, согласно марксистско-ленинской трактовке, «узкоклассовые» интересы. Это, в свою очередь, отражает немаловажный аспект историографии того времени: сильную идеологизацию исследования. Как отметил А.М. Филитов, «с позиции сегодняшнего дня такая сугубо марксистская трактовка британской политики может показаться несколько односторонней» [2, с. 129].

Важно отметить, что помимо идеологического давления со стороны государства, у советских историков имела проблема ограниченности доступных исторических источников: подавляющее большинство из них были засекречены и недоступны для исследователей как в СССР, так и в странах Западной Европы и США, поэтому советские исследования этого периода опираются на ограниченную документальную базу [3, с. 181].

Таким образом, советская историческая наука в первые послевоенные годы дала однозначную оценку Мюнхенского соглашения, во многом повторяющую тезисы, озвученные еще в 1938 г. В.М. Молотовым. Отмечено, что соглашение не способствовало миру, представляло собой сговор западных держав (преимущественно Великобритании), а СССР занимал миролюбивую позицию. Такой оценке способствовали как объективные причины в виде недостаточной источниковой базы, так и субъективные, в виде идеологического контроля над наукой со стороны государства.

Список источников

1. Пономарёва И.В. Отечественная историография европейской внешней политики Великобритании при Невилле Чемберлене в СССР 1945 – первой половины 1960-х гг. // Студенты вузов – школе и производству. Ишим, 22 апреля 2021 г. Ишим, 2021. С. 89–90.
2. Филитов А.М. Мюнхенская конференция, 1938 год: эволюция исторических оценок // Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. 2018. № 1 (15). С. 126–144.
3. Ганжа Д.В., Рац Д.В., Хахалкина Е.В. Мюнхенское соглашение 1938 года в оценках советских и российских историков // Вестник Пермского университета. Серия: История. 2020. № 1 (45). С. 179–190.
4. Мартышев А.В., Терехов О.Э., Терехова О.Н. Внешняя политика Первой Чехословацкой Республики в освещении советской историографии // Исторический журнал: научные исследования. 2020. № 4. С. 84–94.
5. Нотович Ф.И. Из дипломатической истории Мюнхенского соглашения // Вопросы истории. 1945. № 5–6. С. 154–173.

6. История дипломатии: в 3 т. Т. 3 / Под ред. В.П. Потемкина. М., 1945. 883 с.
7. История Чехии / Под ред. В.И. Пичета. М., 1947. 260 с.
8. Фальсификаторы истории (историческая справка) / Советское информационное бюро. М., 1948. 79 с.
9. Штейн Б.Е. Буржуазные фальсификаторы истории (1919–1939). М., 1951. 240 с.
10. Документы и материалы кануна Второй мировой войны. 1937–1939: в 2 т. Т. 2. Январь–август 1939 г. / М-во иностранных дел СССР. М., 1981. 415 с.

**Использование игровой технологии «Своя игра» в рамках преподавания
темы «Новгородская республика» в 6-м классе
(на примере МАОУ гимназии № 56 г. Томска)**

**Using the gaming technology “Own Game” as part of teaching
the topic “Novgorod Republic” in 6th grade using the example
of MAOU Gymnasium No. 56 in Tomsk**

Георгий Андреевич Родиков

George Andreevich Rodikov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Ивановна Сазонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
sazonova@tspu.edu.ru

Аннотация. В последнее время среди педагогов, учителей идут активные дискуссии об активном включении игровых технологий в образовательный, учебный процесс дошкольного, начального, основного общего и среднего общего образований. Рассматриваются понятия педагогических и игровых технологий, функции игр в учебном процессе, роль игровых технологий на уроках истории, классификация игр, особенности планирования уроков с использованием игр, трудности в использовании игровых технологий на уроках истории и сложности в изучении темы «Новгородская республика». Представлен опыт практического использования игрового метода «Своя игра» на уроке истории в 6-м классе в МАОУ гимназии № 56 г. Томска на примере темы «Новгородская республика».

Ключевые слова: «Своя игра», педагогические технологии, игровое обучение, Новгородская республика, учебный процесс, дидактическая игра

Key words: “Own game”, pedagogical technologies, game training, Novgorod Republic, educational process, didactic game

Игровые технологии представляют собой разновидность педагогических технологий. В свою очередь существует огромное разнообразие определений «педагогическая технология» от разных ученых.

При этом наиболее полным, информативным и отражающим суть самого понятия является определение А.А. Реан и Н.В. Бордовской, так как оно отражает важность в образовательном процессе деятельности и учителя, и ученика, а также учитывает взаимосвязь деятельности учителя и учеников с определенной идеей, реализуемой посредством способов и приемов: «Педагогическая технология – это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей, содержания и методов» [1, с. 98].

Игровой технологией, согласно версии Е.Л. Ермолаевой и В.С. Зайцева, называется обширная совокупность способов, приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которые отличаются наличием четко поставленной цели обучения и соответствующим ей педагогическим результатом [2, с. 34; 3, с. 8].

У педагогических игр существует огромное разнообразие немаловажных функций, которые являются средством для творческого, интеллектуального, образовательного и социального саморазвития обучающихся, а также эффективным, действенным средством формирования нравственных качеств, нравственной позиции обучающихся [4, с. 11–12]:

- 1) коммуникативная (вводит человека в общение с окружающими людьми посредством игры);
- 2) деятельностьная (активизирует взаимодействие людей друг с другом посредством игры);
- 3) компенсаторная (позволяет восстановить жизненную энергию и силы);
- 4) воспитательная (игра воспитывает в человеке личность);
- 5) дидактическая (способствует приобретению знаний, умений и навыков при помощи игры).

По мнению ученых, игровые технологии помогают учащимся школ не только лучше представлять себе определенное историческое явление, событие конкретной эпохи, но и позволяют вовлекать учеников в процесс самостоятельного поиска новых знаний. При этом сам учебный процесс становится все более увлекательным, интересным и неоднообразным, так как игра расширяет кругозор обучающегося, помогает заинтересовать подростка изучать и познавать историю, способствует развитию памяти, творческого и понятийного мышления, а не клипового мышления, которым часто страдают обучающиеся школ [5, с. 82].

Существует огромное количество различных классификаций педагогических игр. Наиболее удобным и в то же время популярным является разделение всех педагогических игр на уроках по истории:

- 1) на ролевые (театрализованное представление, театрализованная игра, проблемно-дискуссионная игра, «оживление картины»);
- 2) деловые (игры-исследования, игры-обсуждения);
- 3) дидактические (игры-головоломки; словесно-логические игры).

Следует отметить, что планирование уроков по истории с использованием игровых технологий, прежде всего, зависит от непосредственно выбранной игровой технологии (точнее, от конкретного вида игры). Так, в подготовку ролевых и деловых игр включается этап, когда обучающиеся самостоятельно готовятся к уроку, составляют определенный сценарий, придумывают свои образы, используя при необходимости помощь учителя. Если же используется на дидактическая игра, то вышеназванный этап, характерный для ролевой и деловой игры, не используется, педагог лишь объясняет правила самой игры. Кроме того от выбора использования ролевой или деловой игры зависит еще и планирование этапа проведения игры [6, с. 1058–1059].

В российских школах игровые технологии на уроках по истории России в целом используются, но не так часто. Большинство ученых связывают данную тенденцию с такими трудностями, как:

- 1) необходимость огромного количества времени и сил на разработку самой игры учителем;
- 2) малое количество свободного времени на уроках по истории России для проведения игры;
- 3) необходимость в максимальной активности и вовлеченности в игру самих учеников для лучшего усвоения навыков, знаний и умений в ходе самой игры;
- 4) наличие сложностей в оценивании обучающихся на занятиях, где используются игры [7, с. 91–99].

Что касается темы «Новгородская республика», в 6-м классе средней общеобразовательной школы изучение ее представляет определенные трудности. Так, большинство современных школьных учебников по истории России не в полной мере отражают административно-территориальное устройство Новгородской республики (деление Новгорода на концы и улицы, деление Новгородской республики на «пригороды» и пятины), политическое устройство Новгорода (не упоминается о «Совете Господ», сжато рассказывается о полномочиях органов власти и высших должностных лиц Новгорода, не раскрывается о сроках и распределении полномочий среди посадников и тысяцких, не говорится об истории изменения полномочий всех органов власти и высших должностных лиц), культуру Новгорода и его общественное устройство [8, с. 117–123; 9, с. 115–124].

Данные недостатки школьных учебников приводят к существенным затруднениям изучения темы «Новгородская республика» учениками 6-го класса в традиционной форме урока. Тема является для них сложной, объемной для усвоения и запоминания из-за неподробного и несколько упрощенного изложения темы в учебниках. Вышеперечисленные проблемы актуализируют использование на уроках по данной теме инновационных подходов, а именно игровых технологий, так как они способствуют более глубокому пониманию и изучению эпохи, стимулируют умственную и познавательную деятельность школьников, развивают познавательный интерес к изучаемой теме, способствуют формированию различных предметных и личностных компетенций у учеников.

В рамках прохождения учебной технологической практики в МАОУ гимназии № 56 г. Томска автором данной статьи была непосредственно проведена «Своя игра» в 6-м классе на тему «Новгородская республика» с целью закрепить пройденный детьми материал по данной теме (рис.).

Суть «Своей игры» заключалась в следующем: 6-й класс был разделен на четыре команды. Одна команда состояла из пяти отличников, остальные три – из оставшихся обучающихся (в среднем по шесть человек). Команды были названы фигурами: «Квадрат», «Круг», «Треугольник» и «Сердечки» (команда отличников).

При этом команде отличников были намеренно усложнены правила игры (вычитались баллы за неправильные ответы в отличие от остальных команд,



Рисунок. Ученики 6-го класса МАОУ гимназии № 56 г. Томска принимают участие в «Своей игре» на тему «Новгородская республика»

также в случае получения последнего – четвертого – места команда рисковала получить отметку «2» в отличие от остальных команд, которые за последнее место вообще ничего не получали). Сделано это было для мотивации команды отличников бороться за как можно большее количество баллов.

Ученики в своих командах сидели за соединенными воедино тремя партами в круг, на которых фломастерами были нарисованы обозначения команд (для удобства ученикам и ведущему) и номера мест от 1 до 6 (для того, чтобы определять в дальнейшем при помощи игрового кубика игрока, отвечающего устно на поставленный вопрос). Также командам раздали ручки и бумагу.

«Своя игра» состояла из 26 вопросов (пять категорий по пять вопросов стоимостью от 10 до 50 баллов (основной раунд) и финального вопроса. Задача команд – набрать наибольшее количество баллов. Таблица с названиями категорий из проведенной «Своей игры» приведена ниже

Название категорий «Своей игры» на тему «Новгородская республика»

Торговля и география	10	20	30	40	50
Административно-территориальное устройство	10	20	30	40	50
Политический строй	10	20	30	40	50
Общественное устройство	10	20	30	40	50
Культура и ремесло	10	20	30	40	50

На каждом вопросе основного раунда игры одна из команд отвечала на вопрос устно (при этом право на устный ответ передавалось командам по очереди слева направо), а остальные три команды писали ответ. При этом сначала три команды писали ответ на поставленный вопрос, сдавали их на проверку ведущему. После этого ведущий подходил к четвертой команде и бросал при игроках игровой кубик для того, чтобы определить, кто будет из команды отвечать на поставленный вопрос (например, на игровом кубике выпало число «3», значит отвечать будет игрок под номером «3»). Затем игрок четвертой команды отвечал на по-

ставленный вопрос, только после этого ведущий показывал правильный ответ на вопрос командам и записывал баллы на доске. Начисление баллов для команд, дающих ответ в письменном виде, осуществлялось следующим образом: если одна из трех команд давала правильный ответ на вопрос, то ей присуждалась полная стоимость номинала вопроса, если две или все три команды ответили правильно на вопрос письменно, то начислялась половина номинала вопроса обеим или трем командам соответственно. Также за неправильный ответ на вопросы основного раунда баллы у команд не вычитались (за исключением команды отличников).

Кроме того в игре применялась техника «Кот в мешке», когда, выбрав вопрос, игроки команды обязаны передать его любому сопернику из трех других команд, который, в свою очередь, обязан будет дать на него устный ответ (молчание приравнивается к неправильному ответу). Остальные три команды давали на данный вопрос письменный ответ. При этом порядок начисления баллов оставался прежним.

В финальном туре разыгрывался всего один вопрос. Перед самым финальным вопросом игроки команд записывали свое количество баллов, которые они получали бы в случае верного ответа (или же потеряли бы в случае неправильного ответа). Затем ведущий зачитывал финальный вопрос, и все четыре команды давали на данный вопрос письменный ответ на листочках. Далее ведущий смотрел на ответы команд, показывал правильный ответ на данный вопрос, подсчитывал суммарное количество баллов у всех команд и подводил общие итоги игры.

За I место участники команды получали отметки «5», за II место – «4», а III место – либо «4», если команда набрала 100 и более баллов; либо «3», если менее 100 баллов, за IV место – ничего (за исключением команды отличников, которым в таком случае ставилась бы отметка «2»). Кроме того в конце игры каждой из команд были выявлены лучшие игроки (по одному на каждую команду), которым в результате досталась отметка «5» по предстоящему в этот период устному зачету по всем пройденным ранее учениками темам.

В результате проведения «Своей игры» победила команда отличников («Сердечки»), которая в конце основного раунда уступала всем трем командам по баллам и решила пойти в ва-банк на финальном вопросе, на который, в конечном счете, единственная из всех команд дала правильный ответ.

После проведения «Своей игры» с ребятами была устно проведена рефлексия по поводу проведения данного мероприятия. Большинству из ребят очень понравилась данная игра и оформленная к ней презентация, многие из учеников просили автора статьи побольше делать столь зрелищные и классные игры. Некоторые из обучающихся дали напутственные наставления и пожелания автору статьи в будущей педагогической деятельности.

Таким образом, регулярное использование игровых технологий в учебном процессе на уроках истории способствует формированию коммуникативных навыков, навыков командной и слаженной работы, развитию памяти, мышления, речи, креативности, усвоению социально-нравственного опыта. И самое главное – применение игр на уроках истории вызывает огромный интерес у обучаю-

щихся к изучению самой истории. Именно поэтому необходимо активно вовлекать различные виды игр в учебный процесс всех звеньев образования в школе, в том числе и «Свою игру».

Список источников

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие. СПб., 2006. 304 с.
2. Ермолаева Е.Л. Определение и роль игры в педагогической дидактике // Юность и знания – гарантия успеха. 2019. Т. 2. С. 33–35.
3. Зайцев В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2019. 23 с.
4. Чинькова Н.С., Никитина Е.Ю. Игровые технологии в культурно-досуговой деятельности детей и подростков: учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2019. 226 с.
5. Запасникова Е.Н. Применение игровых технологий при изучении предмета история // Вестник науки и образования. 2017. Т. 1, № 12 (36). С. 81–83.
6. Мусаева Н.А. Технология деловых игр // Экономика и социум. 2022. № 5 (96). С. 1056–1059.
7. Кучерук И.В. Учебные игры на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1989. № 4. С. 91–99.
8. История. История России. 6 класс: учеб. для общеобразовательных организаций: в двух частях. Ч. 1; под ред. А.В. Торкунова. М., 2023. 143 с.
9. История. История России. С древнейших времен до начала XVI века. 6 класс: учебник; под ред. В.Р. Мединского. М., 2023. 272 с.

**Школьные учебники истории России о церковной реформе
патриарха Никона (1653–1666 гг.)**

**School textbooks on the history of Russia on the Church reform
of Patriarch Nikon (1653–1666)**

Дмитрий Анатольевич Романчев

Dmitry Anatolyevich Romanchev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Ивановна Сазонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

sazonova@tspu.edu.ru

Аннотация. Анализируются представление о церковной реформе патриарха Никона в современных школьных учебниках истории России. Рассматриваются различные аспекты истории, а также каким образом представлены различные точки зрения на это событие, а какие остались без упоминания.

Ключевые слова: учебник, образование, материал, церковная реформа, раскол

Key words: textbook, education, material, church reform, schism

Изменения в духовной жизни в середине XVII в. оказали серьезнейшее влияние на развитие страны и общественные отношения. После реформы Никона духовное единство целого народа перестало существовать в Русском царстве. В то же время старообрядцы смогли через те трудности, с которыми столкнулись, сохранить свою традицию. В настоящей статье мы рассмотрим, как эта эпоха, во многом переломная для страны, представлена в учебниках истории России для средней общеобразовательной школы.

Согласно стандарту основного общего образования, изучение истории направлено на достижение таких целей, как овладение элементарными знаниями, умение работать с различными источниками информации, воспитание гражданственности и патриотизма, усвоение знаний о важнейших событиях истории и их взаимосвязь [1, с. 64]. Стандарт основного общего образования включает изучение всеобщей истории и истории России. Церковная реформа патриарха Никона и ее последствия относятся к разделу истории России.

Согласно стандарту, церковный раскол относится к разделу «Россия в XVII в.» и изучается в 7-м классе общеобразовательного учреждения [1, с. 66]. Учащиеся должны усвоить, что производство духовных и культурных ценностей не менее важная задача, чем другие виды человеческой деятельности, а изучение культуры и культурного взаимодействия народов России будет способствовать формированию у школьников представлений об общей исторической судьбе нашей Родины [2, с. 4].

Учитель на уроке по данной теме должен сформировать представление о том, какова была роль Русской православной церкви в изучаемый период, изложить проблемы в государственно-церковных отношениях и поспособствовать установлению причин и последствий церковной реформы. Достичь результатов можно посредством материала, который будет транслировать педагог. В большинстве случаев учителя работают с помощью учебника. Рассмотрим, как некоторые из них освещают тему церковной реформы патриарха Никона.

В учебнике Т.В. Черниковой и Р.В. Пазина под общей редакцией В.Р. Мединского изменения, происходившие в духовной жизни в середине XVII в., изложены в § 25 «Церковный раскол и его последствия» [3, с. 236–244].

В первом пункте параграфа авторы отмечают рост светской культуры и увеличение влияния западной цивилизации на русскую культуру. Во втором пункте рассказывается о том, что были противники распространения светской культуры: Никон, Аввакум и другие представители кружка ревнителей старомосковского благочестия.

В третьем пункте Т.В. Черникова и Р.В. Пазин упоминают, что в 1652 г. патриархом стал Никон. И с этого момента патриарх решил провести изменения в церковной жизни. Авторы акцентируют внимание на том, что в богослужебных книгах были ошибки, и их необходимо исправить. Отмечаются и некоторые из этих «ошибок», например, написание имени Иисуса, а также двоеперстная форма крестного знамения.

Четвертый пункт «Церковная реформа» рассказывает о том, что в 1653 г. начали происходить изменения, которые были указаны в предыдущем пункте. Кроме этого авторы упоминают, что Никон осудил иконописцев, использовавших западные приемы в создании икон. Также упомянули авторы и то, что в 1654 г. началось исправление богослужебных текстов.

Пятый пункт рассказывает о защитниках старой веры, не принявших и осудивших изменения Никона. Представлена информация о Соловецком восстании 1668–1676 гг. и о том, что старообрядцев объявили раскольниками и устроили на них гонения после собора 1666–1667 гг.

В учебнике представлен иллюстративный материал в виде репродукций картин, связанных с темой. После каждого пункта есть уточняющие вопросы для закрепления полученных знаний обучающимися. Даты и события, которые необходимо знать, указаны. Также есть возможность ознакомиться с биографиями лидеров противоборствующих сторон – Никона и Аввакума. К недостаткам изложение темы, изобилующей непривычными для обучающего терминами, можно отнести отсутствие специального объяснения ряда понятий, изученных на уроке.

В учебнике издательства «Просвещение» учебно-методического комплекса «Сферы» по истории под редакцией А.А. Данилова церковная реформа Никона и ее последствия изложены в § 7 «Власть и церковь. Церковный раскол» [4, с. 25–26]. В этом учебнике материал изложен всего на двух страницах. Изложение поделено на пункты: «Церковь после Смуты», «Реформа патриарха Никона», «Усиление разногласий между церковной властью и светской властью» и «Церковный собор 1666–1667 гг.».

Для закрепления темы представлено несколько заданий. Иллюстраций всего две: одна связана с патриархом, вторая схематически показывает различия между двоеперстием и троеперстием. Вместе с тем понятийный аппарат темы не представлен.

В учебнике под авторством А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной параграф, посвященный теме, имеет идентичное название, но изложение материала отличается [5, с. 61–67]: авторы более подробно описали положение Русской церкви после Смутного времени, в отдельный пункт выведена информация о патриархах Филарете и Никоне, авторы учебника представили и биографию противника реформ Аввакума.

Важные для запоминания даты и события упомянуты, отмечены исторические деятели, которые принимали участие в реформировании церкви в середине XVII в., представлены их портреты. В конце параграфа даны источник и вопросы к нему. Это означает, что для обучающихся предоставляется возможность углубить свои знания о духовной жизни в России в XVII в. и о церковной реформе патриарха Никона.

Учебник истории России редакции «Русское слово» под авторством Е.В. Пчёллова и П. В. Лукина излагает материал в § 22 под названием «Раскол русской православной церкви» [6, с. 147–158]. Пожалуй, это единственный учебник, где сделана попытка привести объяснение, почему Аввакум был непоколебим и независим в своем решении. Авторы утверждают, что протопоп рьяно отстаивал православную веру: «Когда Аввакум увидел, что потомок могущественного боярина Шереметева на западный манер сбрил бороду, он страшно возмутился и отказался давать благословение, о котором просил его отец. Помимо отказа, Аввакум публично осудил и сына, и боярина Шереметева» [6, с. 153]. Также стоит отметить, что это единственный учебник, в котором упоминается об антистарообрядческих репрессиях и их уходе от «мира», а также рассказывается, что старообрядческое движение разделилось на несколько направлений (согласия и толки). Представлен в учебнике и понятийный аппарат темы. После параграфа обучающиеся могут изучить отрывок документа «Житие протопопа Аввакума» и ответить на прилагающиеся вопросы к нему.

В учебнике редакции «Мнемозина» под авторством И.Л. Андреева и И.Н. Данилевского реформа Никона изложена в § 10 «Власть и церковь в XVII в.» [7, с. 74–81]. Авторы интерпретируют идею церковно-обрядовой реформы как инициативу царя и его ближайших соратников, при этом Никону отводится роль исполнителя. По их мнению, эти изменения направлены на укрепление Русской церкви и приближение ее к греческой. И.Л. Андреев и И. Н. Данилевский рассматривают проводимые реформы как модель развития, «открывающую путь к проникновению в Москву украинско-белорусской учености, которая в свою очередь приняла многие элементы западноевропейской культуры» [7, с. 77].

Что касается реформ, то не все они упомянуты: отмечается только исправление богослужебных книг и введение троеперстия. Не представлены понятийный аппарат и фрагменты источников для углубления знаний по теме.

В учебнике для общеобразовательных учреждений под редакцией академика РАН А.В. Торкунова так же, как и в других учебниках, изложен материал о церковной реформе Никона – § 28 «Русская православная церковь в XVII веке. Реформы патриарха Никона и раскол» [9, с. 75–80]. Содержание темы изложено на шести страницах. В учебнике представлены иллюстративные материалы: портреты церковных и светских деятелей, работы художников, связанные с расколом. Присутствуют отрывки из источников. Это позволяет сделать вывод о том, что изложение материала предлагается обучающимся на углубленном уровне. После теоретического материала и всех заданий особо представлены новые термины, которые были использованы в параграфе.

Подводя итог, стоит отметить, что изложенный материал в приведенных в пример учебниках схож в изложении, но имеется ряд отличий, касающийся методических разработок после теоретического материала. Сюда отнесем: задания, позволяющие закрепить полученные знания, развить творческое мышление, а также вопросы после теоретического материала, дающие возможность поразмышлять о реформе Никона.

Список источников

1. Историко-культурный стандарт. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf> (дата обращения: 13.04.2024).
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Черникова Т.В., Пазин Р.В. История России. XVI – конец XVII века. 7 класс: учебник. М., 2021. 304 с.
4. Данилов А.А. История России, конец XVI – XVIII век. 7 класс: учеб. для общеобразовательной организации. М., 2015. 128 с.
5. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России, конец XVI – XVIII век. 7 класс : учеб. для общеобразовательной организации. М., 2015. 111 с.
6. Пчёлов Е. В., Лукин П.В. История России. XVII–XVIII века: учеб. для 7 класса общеобразовательных организаций М., 2017. 204 с.
7. Андреев И.Л. История России с конца XVI–XVII вв. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2013. 255 с.
8. Торкунов А.В. История России. 7 класс: учеб. в 2 ч. Ч. 2. М., 2023. 128 с.

Проблемы политизации школьного образования и преподавания истории

Problems of politicization of school education and history teaching

Александр Викторович Терпугов

Aleksandr Viktorovich Terpugov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Павел Леонидович Нестеренко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

nesterenko@tspu.edu.ru

Аннотация. Представлены проявления активной политизации современного российского образования, рассмотрено влияние политизации на преподавание истории, выявлены последствия политизации исторического образования, предложены способы снижения политизации усилиями педагогов.

Ключевые слова: политизация школы, политическое воспитание в образовании, политизация «Истории»

Key words: politicization of schools, political indoctrination in education, politicization of “History”

20 июня 2017 г. в «Учительской газете» была опубликована статья В.В. Афанасьевой, доктора философских наук, профессора Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, посвященная политизации школьного образования. Эта статья заканчивалась следующими словами: «Итак, в нашей стране политизированной стране политизация образования естественна и неизбежна, и сегодня ее нельзя полностью устранить. В целом она бесполезна для самого образования и приводит к нивелированию важнейших его функций. Остается только надеяться, что предстоящие образовательные реформы будут проводиться с учетом этих соображений» [1, с. 8–9]. То, что с тех пор политизация образования значительно усилилась, особенно в связи с событиями 24 февраля 2022 г., сегодня не вызывает ни у кого сомнений – конечно, если под политизацией понимается процесс преобразования неполитических практик в политические.

В настоящее время можно отметить общие для всех школ проявления политизации. В 2022 г. расписание занятий каждой школы дополнили «Разговоры о важном», в 2023 г. был введен единый учебник истории для 10–11-х классов, содержащий параграф, касающийся событий последних лет [2, с. 403], начали проводиться многочисленные акции в поддержку сражающихся солдат. Исходя из этого, можно сделать вывод: политизация школы – это актуальная проблема.

Политизация активно обсуждается представителями разных политических сил, медийными персонами, педагогами, родителями, самими учениками.

Исследовательское же сообщество по этой теме практически не высказывается: за последние два с половиной года произошла масштабная политизация образования, как и общества в целом, но мы с трудом можем найти за этот период научные статьи, в которых исследуются ее механизмы, причины и последствия.

Данная работа призвана осветить эту актуальную проблему с точки зрения педагога.

Взгляд историка

Проанализируем ситуацию, в которой сегодня оказывается учитель истории. Ведь из всех учителей, пожалуй, он наиболее политизирован ввиду специфики своего предмета. Опережает его здесь разве что классный руководитель, который обязан вести каждую неделю «Разговоры о важном», проводить с учениками воспитательные беседы и обеспечивать участие класса во всероссийских, региональных и общешкольных акциях.

Когда речь идет о событии, разделившем мир на два враждебных лагеря, с точки зрения историка вполне логично рассмотреть аргументы как той, так и другой стороны. Затем сравнить их с действительностью и прийти к какому-то, пусть и промежуточному, выводу. Историк подчеркивает как слабости, так и сильные стороны в аргументах обеих сторон, и указывает на них.

Например, если историк анализирует причины начала Второй мировой войны, не будет ничего удивительного в том, что он рассмотрит позицию Германии как «жертвы польской агрессии, вынужденной воевать блоком западных демократий», а затем взглянет на позицию этих самых демократий на Германию как на разжигателя войны. То же самое может касаться нападения Германии на Советский Союз, взаимных претензий сторон холодной войны, да и в принципе любого события, имеющего несколько трактовок. Для историка это оптимальная ситуация и логичный ход научного анализа.

Но что ждет сегодня учителя, который решит изложить сначала пророссийский, а затем проукраинский взгляд на Россию как на агрессора и оккупанта?

Как минимум педагог рискнет оказаться в центре скандала, создать для школы массу проблем и, в конце концов, попасть под следствие, что уже неоднократно происходило и затрагивало судьбы учителей. Совсем необязательно, что все закончится именно так, но важно то, что риск этот вполне реален и не иллюзорен.

Более того, сегодня учителю опасно даже допускать реальность некоторых событий. Для примера возьмем так называемый инцидент в Буче – на данный момент один из самых «кровавых» символов вооруженного конфликта, которым пользуются разные политические силы.

Украинские власти обвиняют Россию в массовом убийстве мирного населения, которое стало известным благодаря отступлению российских войск из данного населенного пункта [3]. Российская сторона обвиняет украинские власти в провокации и убийстве собственного населения для создания антиросийских настроений через прессу [4].

Если бы это относилось к другому временному отрезку или подобная катастрофа произошла в любой другой стране, для историка не было бы проблемой

сказать, что вина за это может лежать как на одной, так и на другой стороне: надо только проанализировать аргументы каждой из них, учесть все доказательства и либо признать их недостаточность, либо сделать предварительный вывод о событии.

Однако сегодня такое обсуждение попросту невозможно: даже предположение о том, что наши солдаты могли такое совершить, подпадает под закон о дискредитации Вооруженных Сил Российской Федерации [5, ст. 20.3.3]. Итог один: когда в школе заходит речь об этом инциденте, учитель должен либо уклоняться от разговора, либо безапелляционно повторять отечественную версию событий, либо пресекать обсуждение на корню.

В этих условиях неудивительно, что педагог избегает использования опасных аргументов и формулировок. Историк-профессионал научен всегда оставлять поле для возможности. История науки показала нам, что даже считавшиеся когда-то непоколебимыми концепции в ходе развития научного знания могут быть опровергнуты, а невероятные факты подтверждены.

Складывается ситуация, при которой историк не говорит всей правды, а дает детям только безопасную для него информацию. А когда они встречаются в Интернете мощные контраргументы, о которых учитель почему-то умолчал, авторитет педагога закономерно падает. Ученики перестают воспринимать слова учителя всерьез. У них складывается твердое впечатление, что история не наука: что ее и впрямь пишет победитель, либо что правда у каждого своя, а историки только говорят людям то, что выгодно государству.

Это, в свою очередь, не просто усложняет образовательный и воспитательный процесс, это обесценивает как победы, так и горький опыт человечества, которому может научить только история.

Заканчивая разговор о последствиях политизации, кратко изложить их можно так: политизация подрывает авторитет учителя и подрывает авторитет к исторической науке.

Механизмы преодоления

Возникает вопрос: что с этим делать? Возможно ли в принципе бороться с политизацией и заменить ее в образовании чем-то другим? Возможно, выход в том, чтобы развивать в учениках способность критически относиться к информации любого рода – осмыслять ее, допускать и искать противоположные точки зрения на один и тот же вопрос, быть готовым признать свою неправоту и вместе с тем постоять за правду.

Важно прививать ученикам базовые моральные ценности, которые в нашем обществе считаются идеалами: ведь человек, воспитанный в традициях чести, рассудительности и человеколюбия, вряд ли пойдет на низость или совершит предательство. Самое важное для него в нынешних условиях – уметь отличить правду от лжи, это первая задача педагога.

Как можно видеть, работа современного учителя усложняется целым рядом обстоятельств. Тем не менее если исходить из анализа этих проблем, видны следующие способы преодоления негативного влияния политизации.

Чтобы минимизировать вред, приносимый политизацией, в своей работе учителю нужно:

- делать акцент на воспитании у учеников базовых моральных ценностей, а не сиюминутных политических ориентаций;
- развивать у учащихся навык критического анализа информации, чтобы, имея здоровые моральные ценности, дети не поддавались лживой пропаганде, которая к этому апеллирует;
- не бояться обсуждать существующие проблемы с учениками, коллегами и администрацией, а также предлагать пути их решения в рамках действующего законодательства.

Все вышесказанное полностью соответствует Конституции Российской Федерации [6] и, более того, требованиям к педагогам, предъявляемым ФГОС СОО [7] и Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8].

Как показал вышеописанный анализ, В.В. Афанасьева была права в своём выводе. Политизация бесполезна для образования и приводит к нивелированию важнейших его функций. Задача педагогов, в особенности педагогов-историков, насколько возможно снижать это негативное влияние на образовательный процесс. Бессмысленным становится развитие инновационных технологий и внедрение новых подходов, когда в школе процветает нечто, подрывающее авторитет к знанию, которое посредством этих подходов дают.

Список источников

1. Афанасьева В.В. Это неизбежно... Политизация образования – процесс естественный. Но бороться с ним все равно нужно // Учительская газета. 2017. № 25. С. 8–9. URL: <https://ug.ru/wp-content/uploads/2020/06/«uchitelskaya-gazeta»-№25-2017.pdf> (дата обращения: 29.04.2024).
2. История. Всеобщая история, 1945 год – начало XXI века. 11 кл. Базовый уровень: учебник / В.Р. Мединский, А.О. Чубарьян. М.: Просвещение, 2023. 271 с.: ил. ISBN 978-5-09-070703-9.
3. Украина и Запад требуют отомстить России за «бучанскую резню», не дожидаясь расследования // Сетевое издание «NTV.RU». Новость от 4 апреля 2022 г. URL: <https://ntv.ru/novosti/2700355/> (дата обращения: 29.04.2024).
4. Небензя заявил, что западные СМИ признали гибель гражданских в Буче от обстрелов ВСУ // Информационное агентство ТАСС. Новость от 24 мая 2022 г. URL: <https://tass.ru/politika/14706155> (дата обращения: 29.04.2024). Текст: электронный.
5. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 06.04.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения: 29.04.2024).
6. Российская Федерация. Конституция (1993). Новая редакция: с комментариями Конституционного Суда РФ. М.: Проспект, 2022. 116 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413 (с последними изменениями и дополнениями от 12 августа 2022 г.)). URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6ce0/> (дата обращения: 29.04.2024).
8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.04.2024).

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОЛОГИИ

УДК 94

Схожие мотивы в мифах в мотивах народов Мезоамерики

Similar motives in the myths of the peoples of Mesoamerica

Константин Юрьевич Рожнев

Konstantin Yurievich Rozhnev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Андрей Евгеньевич Тябаев

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

aet777@mail.ru

Аннотация. Рассматривается эволюция религиозного мировоззрения народов, в разное время населявших территорию Мезоамерики. Современная пестрая этническая карта региона указывает на большое культурное разнообразие, присущее региону, в котором абсолютно разные народы жили рядом друг с другом. Однако, несмотря на полную языковую чуждость, в пантеонах и сказаниях различных народов Америк на протяжении более 3 000 лет накапливались схожие мотивы, обусловленные значительным взаимным проникновением культур. Со временем они вылились в ситуацию, когда боги различных народов, имея абсолютно разные имена, выполняли идентичные функции.

Ключевые слова: мифология, Мезоамерика, религия, предания, боги, цивилизации

Key words: mythology, Mesoamerica, religion, legends, gods, civilizations

Современная лингвистика выделяет более 10 языковых семей [1, р. 13], существующих или когда-либо существовавших в Мезоамерике – на территории современных Мексики, Гватемалы, Никарагуа, Сальвадора и Гондураса. Часть из них вымерли, на языках же другой части до сих пор говорят миллионы человек. Учитывая такое языковое и, следовательно, культурное разнообразие, достаточно справедливо будет предполагать и крайнее разнообразие в мифологическом плане, включающее в себя большое количество независимых друг от друга пантеонов и комплексов верований. Однако подобно тому, как языки данных народов, будучи не родственными, образуют Мезоамериканский языковой союз, пантеоны и религиозные представления различных народов Мезоамерики приобрели большое количество схожих черт в результате длительного взаимодействия носителей культур между собой. Во многих случаях культурное влияние доходило вплоть до заимствования ключевых мифов и легенд.

Общим для всех американских народов является наследие, сформированное еще во времена, когда они вели образ жизни охотников и собирателей [2, с. 43].

На протяженной территории, населенной различными языковыми группами, археологами обнаруживается один и тот же образ «Женщины с косами» — всемогущей владыки земли, неба, дождя, жизни, луны. В последующих культурах как больших, так и малых цивилизаций покровительство данным явлениям будет делегировано разным, но все же богиням, ведущим свое происхождение именно от «Богини с косами». Ее сын — «Толстый бог», упитанный младенец, покровитель кукурузы и солнца, также в последующем распадется на несколько богов, которые в различных пантеонах будут выполнять схожие функции. Наконец, третьим «богом» был «Бородатый мужчина», который, судя по всему, символизировал огонь и подземный мир.

Ольмеки, первая крупная цивилизация на территории Мезоамерики, ввиду своего стремительного рывка в социально-экономическом развитии начали оказывать значительное влияние на окружающие их народы. Наиболее крупным наследием ольмекской культуры, проникшим в мифологию практически всех народов Мезоамерики, является культ ягуара. Почти все ключевые ольмекские боги изображаются с чертами ягуара, и это не случайно: отгонявший диких травоядных животных от посевов хищник стал естественным «покровителем» полей маиса, от которых полностью зависела жизнь древнего мезоамериканского человека [2, с. 45]. Эти боги отодвинули на второй план, но не ввергли в забвение старый культ «Женщины с косами»: она все еще является праматерью жизни и воплощением земли. В дальнейшем образ ягуара прочно закрепится в мифологии народов Мезоамерики: «воинами ягуара» назывались элитные солдаты майяского религиозного ордена [3, с. 116], а местные легенды об оборотнях отсылались к колдунам, умеющим превращаться в своих нагвалей — духов-компаньонов; чаще всего — именно в ягуара. Другой важной мифологемой, которую унаследовали все последующие народы региона, является добыча кукурузы из недр земли (ср. с мифом о Кетцалькоатле, добывшем зерно в горе) [2, с. 47]. Возможно, от ольмеков же пошла традиция полагать, что для поддержания жизнедеятельности богов необходимо приносить им в жертву человеческую кровь; во всяком случае, до данного одинакового вывода майя и науа дошли, судя по всему, без взаимного влияния друг на друга.

Следующим культурным гегемоном после ольмеков было город-государство Теотиуакан. Культурное влияние Теотиуакана, оказанное на впоследствии живших на территории Мезоамерики народов, таково, что ацтеки, повторяя за предшествовавшими им тольтеками, даже спустя тысячу лет после падения города складывали о нем легенды, называя «городом богов» и принося жертвы на руинах давно покинутого города; теночками считалось, что город был воздвигнут гигантами, обладавшими сверхъестественной силой, и ныне населяется божествами [4, с. 136]. Теотиуакан не оставил после себя письменных источников, из-за чего мы не можем знать подробностей его мифологической системы и даже не можем точно определить культурную принадлежность населения этого города-государства: лишь по косвенным источникам можем предположить, что город был науаязычным [4, с. 149]. Но благодаря богатому украшению архитектурных сооружений мы можем, аналогично с ситуацией с ольмеками, приближи-

тельно определить пантеон теотиуаканских богов. Наиболее часто встречающиеся изображения рассказывают о боге-кетцале, боге-бабочке и боге-старике. И если изображения Пернатого Змея с неизвестным нам контекстом также встречались ранее у ольмеков, второй является «новинкой», впервые встречающейся именно в Теотиуакане, и именно они попадут в число важнейших богов тех, кто станут хозяевами Мексиканской долины после падения города; третий же является продолжением образа «Бородатого мужчины» из далекой древности [4, с. 150].

Наиболее последовательными наследниками теотиуаканского культурного пласта являлись тольтеки, прибывшие в Мексиканскую долину в VIII в. – через век после опустения Теотиуакана. Именно история тольтеков является основой для мифа о Кетцалькоатле, «Пернатом Змее» из Теотиуакана. В этом имени соединилось два образа: нам он в первую очередь известен как божество воды, ветра, жизни и плодородия [5, с. 25]. Но в мифологической структуре тольтеков образ данного бога тесно переплетается с реально существовавшим правителем тольтеков по имени Се Акатль Топильцин, который, став верховным жрецом Пернатого Змея, взял себе его имя. Его борьба со жречеством, поклонявшимся Тескатлипоке, и последующее за ней изгнание из Тулы – столицы государства тольтеков – легли в основу мифа о Кетцалькоатле, который из-за козней Тескатлипоки был изгнан из Толлана, мифического райского города [2, с. 109].

Мифология тольтеков крутилась вокруг борьбы между собой двух братьев – Кетцалькоатля и Тескатлипоки. Их прародителем являются супружеская пара Тонакатекутли и Тонакасиуатль. Корни Тескатлипоки древнее, чем его брата: он является наследным образом «Бородатого бога», богом ночи, мрака, перемен и конфликтов, а учитывая, что его священным животным был ягуар, то корни Тескатлипоки восходят к ольмекскому наследию. Творение мира у тольтеков происходит в несколько этапов, которые символизируются появлением на небе различных «Солнц»: каждый из миров управляется либо одним из братьев, либо их ставленниками; в частности, третий мир управлялся тем самым теотиуаканским «богом-бабочкой», получившим имя Тлалок, который является другом Тескатлипоки. При этом у каждого бога была своя раса, которые они сотворяли для того, чтобы те им прислуживали. Соперники уничтожали миры друг друга: например, Тескатлипока унес ветром Кетцалькоатля и его расу во втором мире, потомками этой расы являются обезьяны [5, с. 27]; в четвертом же мире, который принадлежал жене Тлалока, все население было уничтожено великим потопом [5, с. 28].

Культурное наследие тольтеков развилось в два направления. С одной стороны, их мифологическую структуру полностью скопировали и развили ацтеки [2, с. 51]; во многом сказанное ранее является не вполне мифами, характерными именно для тольтеков, а их продолжением, записанным именно ацтекскими жрецами; с другой – тольтеки привнесли, а ацтеки закрепили влияние своего комплекса верований в другую крупную цивилизацию региона – майяскую.

Упадок классических майя совпал с расцветом милитаристской тольтекской державы, которая обрушилась на города соседей и завоевала их. В частности, тольтеками была захвачена Чичен-Ица – один из крупнейших городов клас-

сического периода. Однако перекладывать ответственность за сходство майяских и тольтеко-ацтекских пантеонов исключительно на данные события не является вполне верным. Ицамна и Иш-чель действительно аналогичны Тонакатекутли и Тонакасиуатль; Кукулькан или Кукумац – прямой перевод слова «Кетцалькоатль» на майяские языки; идентичны в своих обязанностях Тлалок и Чак, Миктлантекутли и Кизин; однако все эти боги в майяском пантеоне известны и в классический период, когда тольтеков еще не было, а Теотиуакан не мог оказывать такого решающего влияния на самобытную цивилизацию майя, находившуюся в самом расцвете. Скорее всего, образы этих богов у майя, будучи довольно расплывчатыми из-за политической раздробленности, были закреплены тольтеками как доминирующей силой на тех своих позициях, которые нам ныне известны.

Не избежали широких сходств и такие основополагающие мифы, как, например, сотворение мира. Ацтекским четырем Солнцам соответствуют майяские пять; одна из рас, созданных до современных людей, также была уничтожена великим потопом, а их потомками являются дикие обезьяны; если у тольтеков для создания земли Тескатлипока и Кетцалькоатль убили гигантского каймана Тлалтекутли, то у майя бог подземного мира Болон-Ти-Ку для тех же самых целей убивает тоже каймана – но уже по имени Ицам-Каб-Аин.

Немногочисленные доступные нам источники позволяют предположить, что еще большее тольтекское влияние, чем майя, испытали на себе малые цивилизации региона – сапотеки, миштеки, тараски. Немногие сохранившиеся их мифы и сказания аналогичны ацтекским, просто с заменой имен богов на собственные: например, у сапотеков Тлалок стал называться Косихо-Питао [2, с. 63].

Таким образом, каждая из цивилизаций, в разное время занимавшая доминирующее положение в Мезоамериканском регионе, оставляла после себя значительный культурный пласт. Этот культурный пласт, несмотря на языковую чуждость, так или иначе, воспринимался самыми различными народами и адаптировался в их пантеонах. Однако при этом отсутствовала религиозная экспансия, подобная той, что была, например, в Европе – во всяком случае, имеющиеся у нас источники говорят не о прозелитизме мезоамериканцев, а, напротив, о синкретизме. К примеру, ацтеки охотно включали в свой пантеон богов покоренных народов, еще сильнее сближая их верования со своими.

Список источников

1. Suarez Jorge A. The Mesoamerican Indian Languages. Cambridge, 1983. 223 p.
2. Кинжалов Р.В. Орёл, кетцаль и крест: очерки о культуре Месоамерики. СПб., 1991. 192 с.
3. Боде К.-Ф. Майя. Потерянная цивилизация. М., 2008. 368 с.
4. Гуляев В.И. Древние цивилизации Америки. М., 2008. 448 с.
5. Таубе К. Мифы ацтеков и майя. М., 2005. 112 с.

**Институт комиссариов Испанской инквизиции в Новой Испании
в XVI–XVII вв.**

**The Institute of the Comisarias of the Spanish Inquisition in New Spain
in the XVI–XVII centuries**

Александр Аркадьевич Щедрин

Alexander Arkadievich Shchedrin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Олег Николаевич Мухин

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kvi_tspu@mail.ru

Аннотация. Покорение испанцами Нового света привело к тому, что в Америке образовалась большая группа христиан, над которой требовался надзор со стороны инквизиции. Большие территории расселения обусловили большую роль представителей инквизиции «на местах» – комиссариов. Рассматриваются особенности функционирования института комиссариов на территории Новой Испании.

Ключевые слова: Новый свет, Новая Испания, Испанская инквизиция, Латинская Америка

Key words: New World, New Spain, Spanish Inquisition, Latin America

Изучение институализированных исторических форм взаимодействия государства и социума позволяет лучше понять как прошлое, так и события, происходящие в современности. Институт Испанской инквизиции (далее Инквизиция) оказал большое влияние на взаимодействие государства и общества как внутри Испании, так и в ее колониях. Будучи частью государственного аппарата, Инквизиция способствовала утверждению вертикали власти, особенно в испанской Америке. Ключевым элементом инквизиционной структуры были ее представители на местах – комиссарии, институт которых функционировал как в Новом, так и в Старом свете.

Комиссарии – чиновники или представители Церкви, уполномоченные принимать заявления о преступлениях против веры, проводить дознание (сбор доказательств, свидетельских показаний) по факту данных правонарушений. При этом комиссарии не могли выносить вердиктов, а только передавали собранные материалы трибуналу Инквизиции (далее Трибунал). При этом стоит отметить, что есть второе понятие комиссарии как территории, на которую распространяется полномочия одного должностного лица Инквизиции. В источниках отличие между комиссариями как должностными лицами и территорией обозначается с помощью артиклей и окончания: *el comisario* (должность) и *la comisaria* (территория).

В рамках данной статьи в случаях, если речь будет идти о территории, пояснение будет указываться в скобках: комиссария (территория).

В отечественной историографии, в рамках истории Инквизиции, институт комиссариов рассматривался преимущественно на материале Старого света, в то время как Новый свет затрагивался в незначительной степени. Приходится констатировать, что деятельность комиссариов Нового света слабо представлена в отечественном дискурсе, поэтому актуализируются исследования в данном направлении. Исходя из этого, в рамках данной статьи вопрос будет рассматриваться через призму работ мексиканских исследователей, с привлечением законодательных актов исследуемого периода, регулировавших деятельность Инквизиции и комиссариов. Пытаться решить данный вопрос в рамках одной статьи является невозможным. В ходе данной работы будет поднят только поверхностный пласт взаимодействия данного института и общества в рамках вице-королевства Новая Испания XVI–XVII вв., так как в это время происходит становление основного числа комиссариов (территорий).

Далее следует определить, кого рассматривали в качестве претендента на должность комиссария и какие полномочия ему вменялись. Согласно установлению Трибунала, комиссариом мог стать мужчина старше сорока лет, благоразумный, образцовый в учености и нравах, отличающийся религиозным рвением и чист по крови [1, р. 180]. Претендент должен был предоставить подробную родословную, которая бы подтвердила, что соискатель и его родственники являются чистокровными, т.е. не иметь в родословной конверсо: крещенных евреев и мусульман. При этом утверждение человека на должность автоматически подтверждало чистоту его самого и потомков. В связи с этим многие стремились занять эту должность не только с точки зрения борьбы за веру, но и для повышения собственного престижа и положения своих детей. При этом характерным является тот факт, что должность комиссария не была пожизненной. Правда, часто назначенные на эту должность покидали ее только в связи со смертью. Решение о том останется человек на этой должности или нет зависело от Трибунала: от должности отстраняли в случаях, когда вскрывалась подложность документов о чистоте крови или же если человек не смог содержать дела в секрете, часто болел и подолгу не мог исполнять свои обязанности [1, р. 181–182]. Здесь стоит отметить и иную причину, по которой люди стремились стать служащими Инквизиции. Королевскими законами всем служащим трибунала даровалось налоговые привилегии, не исключавшие при этом уплату алькабалы, неподсудность светскому суду в рамках исполнения ими своих полномочий. В связи с этим случаи подлога, фальшивых родословных и иных фактов злоупотребления были нередки. Поэтому проверка кандидатов проходила с особенной тщательностью: подтверждение генеалогии происходило в самой Испании, а утверждать на должность мог только один из инквизиторов.

Какие же полномочия были у служащего? Комиссарио имел самое тесное взаимодействие с населением. Он являл полномочным представителем Инквизиции на месте: к нему обращались с заявлениями жители, он осуществлял координацию подотчетных ему «соглядатаев» (Los Familiares), а также проводил сбор

доказательств и показаний, передаваемых для разбирательства Трибуналу. То есть его функция состояла в обеспечении судебного процесса в «делах веры». Поэтому он же нес всю полноту ответственности за сохранение тайны содержания протоколов и передачу документов Трибуналу [2]. Все документы, в том числе переписка между комиссариями, должны были сопровождаться надписью «дело святой Канцелярии». Это было важно, так как все документы Инквизиции защищались законом от перлюстрации [3, р. 96]. При этом ему вменялось указывать рядом с показаниями степень их достоверности – насколько свидетелю следует доверять.

Ключевой особенностью комиссариатов в Новом свете являлся то, что порою они являлись единственными представителями государственной власти на местах и даже подменяли собой светскую: исполняли не только следовательскую функцию в делах веры, что вполне понятно и прямо проистекает из самой деятельности Инквизиции, но и обеспечение общественной безопасности. Это стало возможным в условиях малочисленности представителей светских властей и, соответственно, низкого уровня присутствия светских должностных лиц «на месте». Поэтому на территории Нового света служащие Инквизиции приобретали новые, нехарактерные для них черты. Нередки были случаи, когда «соглядатаи» отказывались подчиняться представителям светских властей и исполняли приказы только своих комиссариатов [1, р. 170–171]. Кроме того, комиссарии имели полное право на досмотр судов: в рамках борьбы с протестантизмом Инквизиции было даровано право на проверку любого судна и судовой книги на предмет еретической литературы. Поэтому помимо сугубо инквизиционных функций комиссарии осуществляли таможенный контроль. В таких условиях Инквизиция принимала на себя полномочия, далекие от дел веры, и по своей сути дублировали, а порою и заменяли собой светскую власть. Ярким примером может послужить дело У. Лампорта: этот ирландец активно пропагандировал среди индейцев, негров и креолов идею создания независимого государства путем свержения колониального правительства. Показательным в этом вопросе является то, что за такие идеи его преследовали не светские власти, а Инквизиция. Для этого дела был придуман предлог в виде обвинений У. Лампорта в поклонении Дьяволу, что дало обоснование на вмешательство церковных сил – все делопроизводство велось в рамках инквизиционного процесса.

Однако стоит отметить, что территории, на которых требовалось присутствие представителей Инквизиции, были велики, гораздо больше чем имелось в распоряжении Трибунала соответствующих служащих, не только из-за количества самих поселений, но и по причине растущего христианского населения. Поэтому нередким было назначение самим комиссаром полномочных представителей «на месте», в период проведения процедуры дознания без согласия инквизиторов. Кроме того, огромное влияние оказывало большое расстояние между комиссариями как территориальными единицами и Трибуналом, так что делопроизводство велось с большой задержкой. Все это приводило к тому, что комиссарии редко покидали крупные поселения и практически не совершали выезды в отдаленные населенные пункты, располагавшиеся в их ведении, а больше на-

значали своих представителей, т.е. происходил процесс фрагментации комиссарий (территорий). В связи с этим нарушался принцип единоначалия – комиссарии приобретали фактическую автономию от Трибунала и практически не контролировались из центра, хотя таким образом и достигался приемлемый уровень присутствия служащих Инквизиции. Но и в этом проявились негативные черты. В связи с фактическим дроблением комиссарий (территорий) увеличилось число материалов, направляемых Трибуналу. При этом количество служащих не увеличилось, так что в XVII в. выросло количество дел, которые не были расследованы. В связи с этим в конце столетия были проведены реформы на увеличение числа комиссарий (территорий), которые теперь располагались в крупных городах и поселениях, тем самым уменьшив автономию комиссариатов путем официального уменьшению территорий, находящихся в юрисдикции одного служащего [4; 5, р. 123; 6].

Подводя итог, можно сделать вывод, что институт комиссариатов оказал сильное влияние на «проникновение» и утверждение испанского государства на покоренные территории: в связи с малочисленностью светских властей, комиссарии служили проводниками законности на вверенных им территориях не только в рамках религиозного судопроизводства, но мирского. Из этой установки и происходят те метаморфозы, произошедшие с данным институтом в Новом свете – параллельные властные линии соединялись в одной должности. Кроме того, вскрываются причины, побуждавшие людей занимать данную должность: официальное признание чистоты крови, преференции, связанные с положением служащего Инквизиции – все это делало статус комиссария престижным и желанным. Однако даже эти факты не позволили сформировать единой и централизованной системы: большие территории и растущее население приводило к размыванию управленческой структуры внутри Инквизиции, делая ее медленной и неэффективной. В таких условиях в конце XVII в. были приняты реформы по увеличению числа комиссарий (территорий), тем самым улучшая структуру управления.

Список источников

1. Miranda Ojeda P. Las comisarías del Santo Oficio de la Nueva España, siglos XVI– XVII // Contribuciones desde Coatepec. 2010. № 18. P. 163–190.
2. Cartilla de Comisarios del Santo Oficio de la Inquisición de México. URL: <https://filosofia.org/hem/198/ajmx7644.htm> (дата обращения: 29.03.2024).
3. Recopilacion de leyes de los reynos de las Indias. Tomo Primero / Ed. por F. Fernández de Madrigal. Madrid, 1681. 299 F.
4. Miranda Ojeda P. La articulación De Las comisarías Dependientes En Los Distritos Del Santo Oficio De Nueva España, 1611–1662 // Desacatos Revista de Ciencias Sociales. 2022. № 69. P. 106–123.
5. Miranda Ojeda P. La configuración del territorio inquisitorial. La articulación de las comisarías diocesanas en Nueva España, 1571–1610 // Itinerantes. Revista de Historia y Religión. 2019. № 11. P. 151–176.
6. Finestres Jose M. Una perspectiva de los funcionarios del Santo Oficio // Revista de la Inquisición: (intolerancia y derechos humanos). 2000. № 9. P. 113–180.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.83

Применение сингапурской методики при изучении правовых тем на уроках обществознания

Application of the Singapore methodology in the study of legal topics in social studies lessons

Яна Эдуардовна Баранова

Yana Eduardovna Baranova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Сергеевна Киндяшова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pravo@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности сингапурской методики обучения и поставлена цель внедрения данной методики в российскую систему образования. Обозначены проблемы исследования, связанные с внедрением сингапурской методики в России. Описаны уроки, проведенные по методике Сингапура. Приведены результаты диагностического и контрольного тестирования.

Ключевые слова: сингапурская методика обучения, структуры обучения, контрольная группа, экспериментальная группа

Keywords: Singapore teaching methodology, learning structures, control group, experimental group

На данный момент существует множество методик преподавания обществознания, но большинство из них уже достаточно устаревшие, Педагогам нужно периодически внедрять в учебный процесс что-то новое для повышения интереса у обучающихся. На наш взгляд, сингапурская методика является одной из самых продуктивных во всем мире. Сингапур – маленькое государство, известное мировому сообществу как страна, имеющая одну из лучших в мире государственную систему образования, благодаря которой Сингапур занимает стабильно высокие места в мировых рейтингах, а его юные граждане показывают лучшие результаты в мире по наукам. Именно поэтому мы считаем актуальным применение сингапурской методики при изучении правовых тем на уроках обществознания.

Проблемой данного исследования является то, что сингапурская методика обучения с большей вероятностью не будет востребована в Российской Федерации. Причина в том, что российская система образования является достаточно устойчивой. Чтобы ее перестроить, потребуются немало труда. Исходя из этого, цель исследования – внедрить сингапурскую методику в Российской Федерации при изучении правовых тем на уроках обществознания.

Система образования Сингапура полностью нацелена на раскрытие потенциала молодых людей, формирование у них творческого подхода в будущей профессиональной деятельности, а также умение нестандартно решать поставленные задачи [1].

Одной из главных особенностей сингапурского обучения является четкое разделение. Оно заключается в том, что каждому человеку предлагается углубленно изучать только те науки, которые больше соответствуют его способностям и которые ему более всего интересны [2].

Но самая важная особенность, на наш взгляд, заключается в необычных сингапурских структурах, на которых строится занятие, а также особенная расстановка парт. Структуры представляют собой особые приемы обучения, способствующие эффективному взаимодействию и сотрудничеству обучающихся друг с другом и учебным материалом. Всего в сингапурской методике около 250 «структур».

Современный урок по Сингапурской методике – это:

- командные формы работы;
- обучение в сотрудничестве;
- ответственность каждого за результат;
- 3К: коммуникативность, креативность, критическое мышление.

В центре внимания методики обучения Сингапура – команда, состоящая из партнеров «по лицу» и «по плечу». Основной целью групповых технологий является достижение высокого уровня усвоения содержания посредством активизации учебного процесса.

Особенная рассадка учеников по сингапурской методике имеет название «ManageMat», она позволяет эффективно развивать навыки коммуникации, работы в команде, а также повышать интерес к обучению. Учащиеся сидят за столом по четыре человека и являются одной сплоченной командой. Работа в группах или парах дает возможность ученику научить своего товарища тому, что он уже знает сам, а также получить обратную связь.

Ключевым понятием на уроке обществознания по сингапурской методике является «партнер». У каждого ученика по два партнера – «партнер по лицу» (ученик, сидящий напротив) и «партнер по плечу» (ученик, сидящий рядом) [3]. Инструментом управления классом является табличка «ManageMat», обычно располагающаяся в центре стола и позволяющая удобно распределять учеников в одной команде.

Для реализации данной структуры ученические столы должны быть расставлены следующим образом: два стола сдвинуты вместе, ученики сидят за ними лицом друг к другу, они партнеры: партнеры по лицу, партнеры по плечу. Дети рассаживаются и занимают свои места за партами согласно указаниям на табличке. Важно заметить, что учащиеся сидят боком к учителю и доске.

Как мы уже говорили, сингапурские преподаватели достигают высоких результатов обучения за счет использования специальной разработанной методики, представляющей собой своеобразный набор тезисов и формул. На основе структур учитель выстраивает занятие, при этом структуры учитель соединяет по сво-

ему усмотрению в любом удобном ему порядке. Каждая структура имеет свои правила и название.

После детального изучения сингапурской методики и структур, мы перешли к разработке уроков на тему «Основы гражданского права» по сингапурской методики обучения.

В центре нашего исследования находятся два класса учащихся: 7 «В» класс, именуемый в дальнейшем как «Контрольная группа», и 7 «Д» класс – «Экспериментальная группа».

В начале эксперимента мы провели диагностическое тестирование на тему «Основы гражданского права» у обеих групп для того, чтобы определить уровень знания по нашей теме на данный момент. Тестовое задание было создано на основе разработанных уроков. Тест включал в себя 10 вопросов и четыре варианта ответа, из которых верный только один. Результаты входного и выходного тестирований будут представлены в конце исследования.

После проведения диагностического тестирования у контрольной группы мы присутствовали на уроке, посвященном основам гражданского права, который проводил другой учитель.

Соответственно, также мы провели тестирование и с экспериментальной группой, а после этого – два урока по обществознанию с применением сингапурской методики обучения. Перед началом занятий нужно было подготовить класс: расставить парты в соответствии с данной методикой, на центр каждой парты поместить табличку «Manage Mat», раздать тестовые задания и листы для выполнения.

Далее мы совместно рассматривали новую тему. Первый урок должен быть по большей мере теоретический, т.е. общая информация по теме урока должна изучаться при помощи учителя и его объяснений материала, но одним из принципов сингапурской методики образования является самообучение. Отсюда появляется проблема: российские школьники не готовы к резкой перемене структуры обучения, поэтому в нашей ситуации было бы некорректно строить урок, который был бы направлен только на самостоятельное изучение темы учащимися. Таким образом, нами было принято решение разработать обычный урок, который будет включать в себя структуры сингапурской методики образования.

Основной целью первого урока на тему «Основы гражданского права» было познакомиться с понятием «Гражданское право», его источниками и принципами. В содержание данного урока мы включили три структуры сингапурской методики.

Первая структура «Take off – touch down» – «Вставай – садись». В начале урока мы задали учащимся вопрос: «Кто из вас уже знаком с данной темой и понимает, о чем пойдет речь на сегодняшнем уроке?». Те, кто знакомы с темой, поднимаются, а остальные остаются на прежних местах.

Данная структура еще на начальных этапах позволяет понять, кто из учащихся имеет начальные знания по теме, а кто первый раз с ней сталкивается.

Вторая структура «See – Think – Wonder» – «Смотри, думай, удивляйся». На слайде были представлены картинки субъектов гражданских правоотношений,

задача учащихся – понять, кто представлен на картинках, и дать ответ. Структура были применена на начальных этапах урока для того, чтобы учащиеся уже на этом моменте могли подключить свою логику и догадаться, кто изображен на картинках, а также связать это с темой занятия.

Третья структура «Модель Фрейера». Учащимся нужно было со всех сторон рассмотреть понятие «физические лица», самостоятельно привести примеры гражданских прав и обязанностей. «Модель Фрейера» представляет собой один из способов самообучения, в данной ситуации учащиеся самостоятельно изучают физические лица, их особенности и потом совместно с учителем обсуждают свои предположения.

В конце урока была проведена рефлексия «Светофор», которая показала, что большинству учащихся понравилась данная методика, но были и те, кого она не особо заинтересовала. Исходя из этого, основной целью следующего урока было попытаться заинтересовать тех, на кого прошлый урок не произвел впечатления.

На втором уроке по теме «Основы гражданского права» были рассмотрены объекты гражданских правоотношений, сделки и право собственности. Последующая половина урока была посвящена практической части, а именно, решению правовых задач по теме урока. В урок были включены также три структуры сингапурской методики.

Первая структура «Круглый стол». Учитель раздает каждой команде один лист, учащиеся, в свою очередь, по очереди пишут на командном листе, что, по их мнению, может являться объектом гражданских правоотношений. После этого учитель заслушивает варианты ответов каждой команды и затем следует совместное обсуждение. Данная структура позволяет вовлечь каждого участника команды для совместной работы, в таком случае никто не должен оставаться в стороне. Все «партнеры» должны работать на благо своей команды, чтобы достичь хорошего результата.

Вторая структура «Timed-Pair-Share» – «Синхронизированная парная работа». Учащиеся делятся на пары по плечу согласно табличке, располагающейся у них на столе. Учитель раздает каждой паре карточки с изображением какого-либо предмета. Задачей обучающихся является рассказать, как можно владеть, пользоваться и распоряжаться данным предметом. Упомянутый метод позволяет подключить парное мышление, взаимодействие с партнером, а также прийти к общему мнению в процессе обсуждения.

Третья структура «Jot Thoughts» – «Записывай мысли» применялась на протяжении половины урока, т.е. в практической части при решении правовых задач. Учитель раздает учащимся листочки для работы, на которых они отвечают самостоятельно на вопросы в течение минуты и кладут свой лист на середину стола. После этого в команде обсуждаются ответы каждого.

Проведенная рефлексия «Метод пяти пальцев» на данном уроке показала, что учащиеся уже больше были вовлечены в учебный процесс с применением сингапурской методики. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в дальней-

шем учащиеся могут все больше вовлекаться в тему урока, разработанного на основе новой для них методики.

После проведения уроков с экспериментальной группой нами было проведено контрольное тестирование по уже изученной теме с обеими группами.

Результаты диагностического и контрольного тестирований представлены на рисунке.

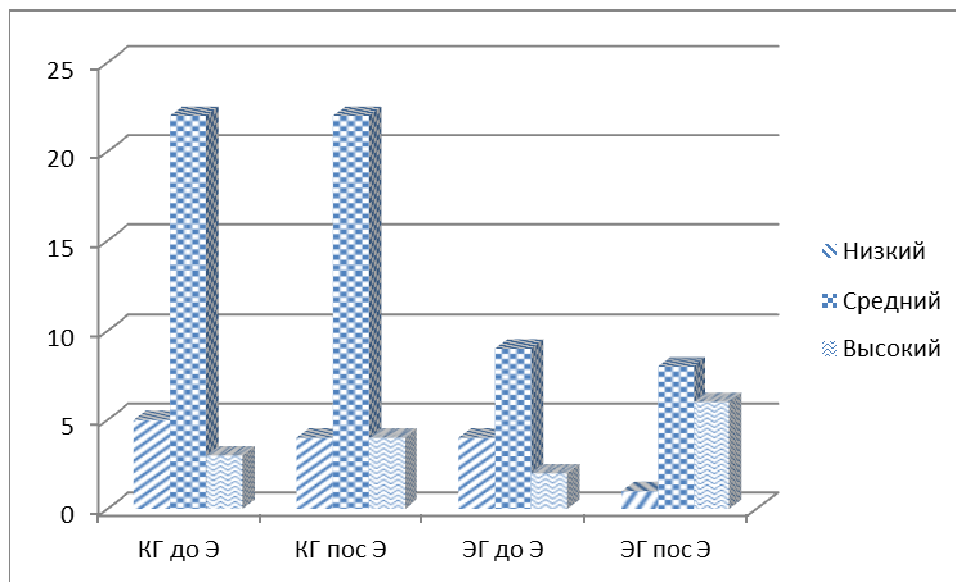


Рисунок. Результаты диагностического и контрольного тестирований

При анализе результатов тестирований можно заметить улучшение знаний по теме у экспериментальной группы, когда за этот же промежуток времени результаты контрольной группы практически не изменились.

В рамках нашей исследовательской работы мы познакомились с сингапурской методикой преподавания и выявили ее особенности и эффективность в условиях нашей страны. С уверенностью можем сказать, что внедрение сингапурской методики на уроках обществознания станет достаточно трудоемким процессом, так как ученики не готовы к парной и групповой работе, в особенности к самообучению. Также учителя должны быть замотивированы для серьезной подготовки к каждому уроку и подбору структур под тему своего урока, чтобы учащиеся на протяжении всего занятия были вовлечены в учебный процесс.

При проведении эксперимента мы заметили вовлеченность учащихся экспериментальной группы в учебный процесс, каждые 7–10 минут им задавались вопросы и предлагались задания. При анализе диагностического и контрольного тестирований обеих групп у экспериментальной группы замечено улучшение результатов, тогда как у контрольной группы результаты остались почти на прежнем уровне. Проведенный эксперимент позволяет сделать вывод, что сингапурская методика обучения на уроках обществознания способна повысить как вовлеченность учащихся в учебный процесс, так и уровень их знаний благодаря примененным структурам и тщательной подготовке к уроку.

Список источников

1. Шкунов В.Н., Батанова М.А. Высшая школа Сингапура и эволюция образовательного права // Право и образование. 2015. № 9. С. 26–32.
2. Образование Сингапура. URL: https://unipage.net/en/singapore_education_system (дата обращения: 15.12.2023).
3. Парашина Е.Ю., Якупова Н.В. Эффективная коммуникация на уроках посредством использования приемов сингапурской методики обучения // Пермский педагогический журнал. 2019. № 10. С. 86–90.

**Анализ и повышение компетентности старших школьников
в сфере административно-правовой ответственности несовершеннолетних**

**Analysis and improvement of the competence of high school students
in the field of administrative and legal responsibility of minors**

Виктория Викторовна Бортникова

Viktoriia Viktorovna Bortnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Александровна Султанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

anna_pudikova@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены современные проблемы, связанные с законодательством об административной ответственности несовершеннолетних. Представлены результаты анализа компетентности старших школьников в сфере административно-правовой ответственности и апробации методической разработки, направленной на повышение уровня данного показателя.

Ключевые слова: административная ответственность, несовершеннолетние, методическая разработка

Key words: administrative responsibility, minors, methodological development

В наше время дети взрослеют намного быстрее, чем это происходило раньше. Это, по нашему мнению, является одной из главных причин наличия такой современной проблемы, как правонарушения среди несовершеннолетних лиц. Согласно статистике, по всей нашей стране более 200 тыс. несовершеннолетних совершают административные правонарушения [1]. Этот показатель достаточно существен. Несовершеннолетие лица является будущим нашей страны, тем, как она будет выглядеть через 10–20 лет. Если не решать данную проблему, то потом среди законопослушного населения будут находиться уже взрослые преступники, что еще больше угрожает безопасности общества. Именно поэтому для государства очень важно устранить данную проблему.

Проанализировав административное законодательство, регулирующее деятельность по привлечению к ответственности несовершеннолетних, мы смогли сделать некоторые выводы.

Во-первых, многие ученые давно ведут дискуссии по поводу возраста, по достижении которого лицо можно привлечь к административной ответственности. На данный момент к административной ответственности можно привлечь лицо, к моменту совершения правонарушения достигшее 16 лет в соответствии с Кодексом об административных правонарушениях [2]. Но в наше время дети очень быстро взрослеют, в 14 лет их психическое развитие позволяет понимать причиняемый вред совершаемых действий, а значит, и оценить свои противо-

правные действия и нести за них ответственность [3, с. 87]. В связи с этим мы считаем необходимым снизить возраст, по достижении которого наступает административная ответственность, с 16 лет до 14.

Во-вторых, такие меры наказания, как штраф и предупреждение, наиболее часто применяемые к несовершеннолетним, по нашему мнению, неэффективны. Когда несовершеннолетнему назначают штраф, его чаще всего выплачивают родители, а при назначении наказания в виде предупреждения подросток, по сути, вовсе не несет никакой ответственности.

Однако устаревшее и нерезультативное законодательство не единственная причина, по которой подростки совершают правонарушения. Проведя анализ уровня компетентности учеников 11-го класса в сфере административно-правовой ответственности несовершеннолетних в форме тестирования на базе МАОУ СОШ № 30 г. Томска, мы отметили достаточно низкий уровень сформированности знаний учеников об их административно-правовой ответственности. Диагностический тест состоял из 20 вопросов, но только половина обучающихся смогла выполнить больше 50% заданий, представленных в тесте. Максимальное количество баллов из 20 возможных составило 14. Переведя данные результаты в оценки, мы получили «2» и «3» в равном количестве. Ни один из учеников не смог дать правильный ответ на все вопросы. Стало очевидно, что также причиной совершения несовершеннолетними правонарушений является незнание законодательства и последствий привлечения к административной ответственности.

В связи с этим возникает необходимость в повышении уровня компетентности старших школьников в сфере административно-правовой ответственности несовершеннолетних. Мы считаем, что вести профилактическую работу с несовершеннолетними в школе необходимо в нетрадиционных формах (например, лекциях и беседах с представителями правоохранительных органов).

Одним из путей решения данной проблемы является создание методической разработки, которая в интересной форме сможет дать необходимые знания школьникам.

В современной педагогической практике все большее внимание уделяется использованию игровых технологий в процессе обучения, и уроки права, общественно-политического воспитания – не исключение. Исходя из данной тенденции, мы разработали настольную игру.

Целью игры является возможность для старшеклассников в нестандартной форме получить как можно больше знаний об административно-правовой ответственности несовершеннолетних и запомнить полученную информацию, чтобы не совершать ошибок, которые могут навредить их будущему.

Игра состоит из 24 карточек с вопросами разных уровней сложности, отвечая на которые участники двух разных команд будут продвигаться по игровому полю. Победит та команда, которая быстрее доберется до финиша. Некоторые из вопросов игры напрямую связаны с жизненными ситуациями, в которую могут попасть школьники, если будут демонстрировать девиантное поведение.

Апробацию данной методической разработки мы провели на старшеклассниках школы г. Томска. Так как участники игры были поделены на две команды,

соперничая друг с другом, у них была заинтересованность в том, чтобы запомнить как можно большее количество информации. В конце мероприятия мы задали детям вопросы, чтобы понять, что они думают о данной игре. Все ответили, что такой формат проведения урока более увлекательный и сама игра им понравилась, она была интересной и информативной, так как многие аспекты до ее проведения были им неизвестны.

Для того чтобы убедиться в эффективности разработанной нами игры, мы провели контрольное тестирование. Сопоставленные результаты диагностического и контрольного тестирований представим на рисунке.



Рисунок. Результаты диагностического и контрольного тестирований

По сравнению с результатами диагностического тестирования, мы увидели значительный рост количества правильно выполненных заданий. Если в результатах диагностического тестирования у 50% школьников мы наблюдали количество выполненных заданий меньше половины, то теперь абсолютно все участники смогли преодолеть данную границу. Также хотелось бы отметить, что половина обучающихся смогла выполнить 90% заданий и получить наивысшую оценку «5». Приведенные данные подтверждают наше предположение о том, что данная методическая разработка поможет повысить компетентность старших школьников в сфере административно-правовой ответственности несовершеннолетних.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать следующий вывод: несовершенное законодательство и отсутствие у школьников знаний об основных положениях законодательства в вопросах привлечения несовершеннолетних к административной ответственности являются причинами наличия проблемы большого количества правонарушений среди несовершеннолетних. В рамках решения данной проблемы нами была придумана методическая разработка – настольная игра, которая показала свою результативность в повышении компетентности старших школьников в сфере административно-правовой ответственности несовершеннолетних. В связи с этим можно предположить, что внедрение в образовательную систему нашей страны подобного рода игр, возможно, поможет в снижении количества правонарушений, совершаемых несовершеннолетними.

Список источников

1. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 01.03.2024).
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ // Собрание Законодательства Российской Федерации. 2002. № 1 (часть I). Ст. 1.
3. Евсикова Е.В., Пономарев А.В. Административная ответственность несовершеннолетних в рамках реформирования административно-деликтного законодательства Российской Федерации // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. 2020. Т. 34, № 2. С. 85–92.

Функциональная правовая грамотность

Functional legal literacy

Богдан Александрович Данчев

Bogdan Aleksandrovich Danchev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Сергеевна Киндяшова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pravo@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматриваются ключевые черты правовой функциональной грамотности. Особое внимание уделяется ее формированию, а именно уровням и этапам овладения правовой грамотностью. Внедрение в образовательную систему функциональной правовой грамотности – это трудоемкий, но необходимый на данный исторический период шаг. Нехватка знаний о своих правах и обязанностях, недостаток навыков работы с правовыми актами и законами оказывают негативное влияние на развитие гражданского общества и процветание государства в целом. Повышение уровня правовой информированности индивида путем развития правовой функциональной грамотности будет способствовать еще и понижению уровня преступности в стране.

Ключевые слова: функциональная грамотность, правовая грамотность, функциональная правовая грамотность, правовое образование, структура правовой грамотности

Key words: functional literacy, legal literacy, functional legal literacy, legal education, structure of legal literacy

На сегодняшний день в быстро изменяющемся мире постоянно возрастают предъявляемые требования к навыкам, знаниям и компетенциям специалистов различных профилей: инженерам, политикам, педагогам, врачам. Учитывая данный фактор, гибкая система образования Российской Федерации постоянно реформируется под потребности современного общества, модернизируются ФГОС. В рамках такого подхода актуальным стал вопрос формирования функциональной грамотности.

Говоря об определении «функциональная грамотность», нельзя не отметить достаточно высокий уровень вариативности в подходах к пониманию данной дефиниции. «Анализ интерпретаций концепта “функциональная грамотность” в психолого-педагогической литературе позволяет констатировать многообразие определений и подходов к содержанию понятий “грамотность” и “функциональная грамотность”, а также отсутствие унифицированного определения функциональной грамотности в российских и зарубежных теориях образования» [1, с. 100].

Наиболее целесообразным представляется применение данной дефиниции функциональной грамотности: «...способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [2, с. 190].

Правовая функциональная грамотность подразумевает умение работать с различными нормативно-правовыми актами, критически оценивать получаемую информацию, вычленять нужные данные, осуществлять поиск необходимых документов, а также всевозможные навыки обработки получаемой правовой информации. Этим не ограничивается данный список. Ведь правовая, как и любая другая функциональная грамотность подразумевает также и умение самостоятельно на протяжении всей жизни повышать уровень осведомленности в правовом поле, активно применять получаемые знания, адаптировать их под конкретный вид деятельности, под конкретную специальность.

Хочется также обратить внимание на то, что обладание данным видом грамотности способствует формированию собственной активной гражданской позиции личности, определению ей правовой и политической точки зрения. Как отмечают исследователи, правовая функциональная грамотность «характеризуется знакомством с нормами реализации избирательного права, трудового права, семейного права, экологического права, уголовного права, правового регулирования гражданских отношений, а также с видами ответственности за правонарушения, с основами судебного гражданского процесса, с деятельностью арбитражного суда, нотариата, адвокатуры РФ и т.д.» [2, с. 190]. Однако на данный момент мы встречаемся с проблемой отсутствия функциональной правовой грамотности.

Ее формирование, как часть образовательной деятельности, нацелено, в первую очередь, на развитие правового сознания у людей. Очевидно, что теория и практика правового воспитания активно используют принципы педагогики и опираются на ее результаты. Особенно важными остаются методики, направленные на повышение правовой культуры среди молодежи – школьников и студентов. Однако на сегодняшний день существуют неоптимизированные методики развития правовой грамотности, которые не выполняют свою функцию по повышению ее уровня среди различных социальных групп.

Внедрение функциональной правовой грамотности в систему образования сталкивается с большим количеством проблем. Это, в первую очередь, общественные факторы. Наблюдается кризис традиционных моральных норм общества. Необходимо реформирование образования на всех ступенях. Функционально-правовой компонент нужно включить даже для обучающихся начальных классов в форме игры и моделирования ситуаций, требующих определенного поведения от детей. С раннего возраста у школьников необходимо формировать общее понимание права, которое в дальнейшем будет способствовать овладением им правовой функциональной грамотности.

При осуществлении правового обучения важно акцентировать внимание не только на самих законах и их нормах, но и на их ценности и важности для общества в целом и для каждого ребенка в отдельности. Крайне необходимо обсуждать права и обязанности поведения в неформальных общественных ситуациях,

сочетание норм поведения и социальной морали, а также возможности их взаимодействия. Для молодого поколения важно осознание непротиворечивости этих норм, что поможет предотвратить внутренние конфликты и расхождения. «Правовая культура, правосознание и правовая информированность применительно к обществу, точнее их высокий уровень и качество, – неперенные атрибуты государства, претендующего на звание “правовое”» [3, с. 616].

Говоря о старших классах, нельзя не отметить, что сложности современного общества все более подчеркивают важность подготовки выпускников школ к самостоятельной жизни, способности принимать решения, опираясь на знание, понимание и применение основных норм правовой области. Отсутствие правовой функциональной грамотности для подростков способствует широкому распространению таких негативных явлений как правовой нигилизм, девиантное и делинквентное поведение, антигосударственные настроения и др. Это происходит, по большей части, именно из-за незнания актуальной правовой информации, а также, как было отмечено выше, неспособности к критическому отбору информации, нежелание принятия собственных решений, склонность к получению готовой информации, без желания ее как-то проверить.

В период окончания подросткового возраста особенно важно развитие правовой функциональной грамотности, так как в это время происходит формирование личности и самоопределение. Новые социальные навыки и компетенции, гражданская позиция и сформированное личное мнение по различным вопросам на базе усвоенного опыта оцениваются подростком самостоятельно. Они стремятся анализировать социальные явления без помощи взрослых и находить способы проявления своей ответственности в происходящих событиях.

Решение всех обозначенных проблем, формирование правовой грамотности в целом и правовой функциональной грамотности в частности предполагает следующее: «1. Вооружение обучающихся знаниями наиболее важных положений законов, повышение их юридической осведомленности, информирование о наиболее актуальных вопросах права. 2. Формирование у обучающихся правового сознания – определенной совокупности правовых представлений, взглядов, убеждений и чувств, определяющих отношение личности к требованиям законов, регулирующих его поведение в конкретной правовой ситуации. 3. Формирование у обучающихся уважения к государству и праву, понимание необходимости соблюдения требований законов. 4. Выработка у обучающихся умений и навыков правомерного поведения. 5. Формирование у обучающихся нетерпимого отношения к правонарушениям и преступности, стремление противодействовать этим негативным явлениям, умение противостоять им. 6. Преодоление в правовом сознании ложных представлений, сложившихся под влиянием негативных явлений жизни» [4, с. 259].

Также важно обозначить структуру правовой грамотности. Она состоит из следующих элементов: «информационно-оценочный (к ним относятся вопросы о природе права, способности объективно и оперативно оценивать ситуацию и деятельность членов общества с точки зрения интеграции основных правовых категорий, законности, справедливости и целесообразности); эмоционально-

личностный (его содержание включает в себя эмоциональное удовлетворение от своих законных действий и стремление к правовому самосовершенствованию); мотивационно-деятельностный (ориентирован на соблюдение индивидом правовых норм в своей деятельности и желанием получить дальнейшее юридическое образование); регулятивно-поведенческий (его составляющими являются аналитические умения и навыки решения правовых проблем, работа с юридическими документами, частная и профессиональная деятельность, умение и готовность использовать имеющиеся правовые знания для защиты прав и свобод человека)» [5, с. 4]. Только наличие всех названных элементов будет означать овладение личностью правовой функциональной грамотностью.

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить, что модернизация образования, направленная на активное развитие функциональной правовой грамотности среди обучающихся в школах, средних профессиональных учреждениях, высших образовательных учреждениях; внедрение современных образовательных технологии, а также применение курсов повышения квалификации по данному направлению способствуют ряду положительных факторов. В краткосрочной перспективе это повышение осведомленного с правовой точки зрения населения; сокращение количества людей, не способных самостоятельно, без помощи юристов, решать простейшие деликты в области трудового и имущественного права. В долгосрочной перспективе это формирование необходимого для нормального функционирования в обществе уровня правовой культуры у детей с помощью семьи, обусловленное наличием данного уровня у родителей; уменьшение количества людей, склонных к девиантному и делинквентному поведению; культурная интеграция на базе осознания единства правовой системы многонационального народа России; осознание людьми своего положения с точки зрения права и Конституции России, понимание незыблемости как своих прав, так и прав других; дальнейшее становления правового государства и гражданского общества в Российской Федерации.

Список источников

1. Ковцун А.А., Кохичко А.Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. 2022. № 6. С. 99–109.
2. Гавриш Е.М. Правовая функциональная грамотность и правовая культура учащейся молодежи: корреляционный аспект // Вестник МГУКИ. 2010. № 5. С. 189–192.
3. Осипов Р.А. Правовая культура, правосознание, правовая информированность: вопросы соотношения // Юридическая техника. 2016. № 10. С. 615–617.
4. Хачароева А.Х., Хунарикова П.Х., Погоров Б.А. Особенности формирования правовой грамотности обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 257–260.
5. Сайфуллина Н.А., Балабанова О.О. Формирование правовой грамотности студентов // StudNet. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pravovoy-gramotnosti-studentov> (дата обращения: 03.04.2024).

**Реализация модели формирования научного мировоззрения школьников
через организацию исследовательской деятельности
на уроках обществознания**

**Implementation of a model for the formation of a scientific worldview
of schoolchildren through the organization of research activities
in social studies lessons**

Дарья Александровна Якушева

Darya Alexandrovna Yakusheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Сергеевна Киндяшова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pravo@tspu.edu.ru

Аннотация. Раскрывается сущность понятий «мировоззрение», «научное мировоззрение», «учебно-исследовательская деятельность». Описывается содержание модели формирования научного мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания и оценка эффективности ее внедрения.

Ключевые слова: мировоззрение, научное мировоззрение, учебно-исследовательская деятельность, модель формирования научного мировоззрения старшеклассников

Key words: worldview, scientific worldview, educational and research activities, model of formation of the scientific worldview of high school students

Одним из приоритетных направлений системы образования в России является создание необходимых условий для развития полноценной личности через обучение и воспитание. Современная школа должна формировать у школьника целостный взгляд на мир и на самого себя через убеждения, знания, стремления и мысли, т.е. мировоззрение.

Мировоззрение – это основная составляющая духовного мира человека. Традиционно принято говорить о чувственном (эмоциональном) и рациональном (абстрактном) уровнях мировоззрения, основными компонентами которых являются мироощущения, мировосприятия, миропредставления, миропонимания и мироотношения [1, с. 78].

В образовательном процессе, в первую очередь, формируется рациональный уровень мировоззрения через знания, взгляды и убеждения. Они объясняют школьнику природные и общественные явления, являются ориентирами поведения. Отстаивание своих взглядов и убеждений неразрывно связано с чувственным компонентом мировоззрения, стихийным восприятием действительности, благодаря которому ценности и нормы реализуются на практике: в действиях и поступках. Так, стоит говорить, что в задачи педагога входит не только приоб-

щение школьников к знаниям, но и влияние на принятие этих знаний на глубоком чувственном уровне посредством воспитательной деятельности.

Типология мировоззрения имеет множество вариаций. Это происходит в силу того, что классификации постоянно дополняются, основания типологий пересекаются друг с другом.

В контексте данной работы наибольший интерес представляет классификация, предложенная А.А. Владимировым и Л.А. Зеленовым, так как в данном исследовании выделяется научное мировоззрение и его четыре подтипа: естественное (науки о природе), техническое (науки о технике), общественное (науки об обществе) и гуманитарное мировоззрения (науки о человеке). К общественным наукам можно отнести социологию, правоведение, экономику, которые в современной школе изучаются в курсе учебного предмета «Обществознание» [2, с. 94].

Изучим подробнее существенные черты научного мировоззрения. В своем труде по педагогике В.С. Безрукова дает следующее определение научному мировоззрению: «Научное мировоззрение – система взглядов человека на мир, построенная исключительно на данных наук и подтвержденная научным путем. Научное мировоззрение основано на представлениях об общих свойствах и закономерностях природы и общества, полученных в результате обобщения и синтеза основных естественно-научных понятий и принципов» [3, с. 490].

Научное мировоззрение – это сложный системный процесс, имеющий свою структуру, уровни, классификацию. Для того чтобы иметь полное представление о том, как сформировать мировоззрение школьника, необходимо углубиться в причины, движущие силы данного процесса, т.е. изучить факторы формирования научного мировоззрения.

Проведя анализ научной литературы по данной проблеме, мы выделили четыре группы факторов: интеллектуальные (знания, умозаключения, суждения, убеждения), эмоциональные (нравственные чувства, установки, уровень эмоционального настроения), действенно-практические (поступки, действия, тип и нормы поведения) и организационные.

Факторы организации обучения являются сопутствующими, они способны влиять на систему знаний и их эмоциональную окраску, практическую значимость. Это происходит в силу того, что успешность процесса по формированию мировоззрения зависит от качества используемых приемов и методов, личности педагога. Крайне важно выстроить такую педагогическую траекторию, которая позволит учесть все факторы и использовать знания о возрастных особенностях учеников.

Важным этапом исследования проблемы выступает изучение документов образования – федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее Стандарт) и федеральной образовательной программы среднего общего образования по предмету «Обществознание» (далее Программа).

Связь формирования научного мировоззрения посредством развития исследовательских навыков прослеживается в обоих документах, однако Программа

содержит более обширный и раскрытый перечень требований к результатам как предметным, так и личностным, по сравнению со Стандартом.

Проанализировав научную литературу и нормативные документы, мы пришли к выводу, что эффективным способом формирования научного мировоззрения является организация учебно-исследовательской деятельности школьников.

Подробным изучением понятия учебно-исследовательской деятельности (УИД) занимались М.С. Галишева, П.В. Зуев, проанализировав 32 определения. Ученые приняли во внимание все компоненты УИД (цель, средства, объект и т.д.) и разработали собственное определение. Так, под учебно-исследовательской деятельностью они понимают «активный сознательный и творческий процесс получения учащимся нового для него знания об окружающем мире путем применения научного метода под руководством педагога, в результате которого происходит формирование личностных структур, в том числе, научного мышления, научного мировоззрения и опыта исследовательской деятельности» [4, с. 16].

Учебно-исследовательская деятельность реализуется в различных формах: групповой (дебаты, дискуссии, круглые столы) и индивидуальной (конкурсы исследовательских работ, олимпиады). Несомненно, высшей формой является научно-исследовательская деятельность.

Следует добавить, что заниматься научно-исследовательской деятельностью способны не все учащиеся. Это происходит в силу различных причин, например, недостаточный уровень мотивации, заинтересованность в других сферах (творческие студии, спортивные секции). Научно-исследовательская деятельность требует от школьников высокого уровня интеллектуальных и волевых способностей, поэтому наиболее оптимальным видом деятельности, который удачно впишется в учебный процесс и будет направлен на общее развитие всех учащихся и формирование их научного мировоззрения, является учебно-исследовательская деятельность.

При организации учебно-исследовательской деятельности можно столкнуться с рядом проблем. Использование исследовательских методов в обучении подразумевает дополнительную подготовку педагогов и наличие собственной практики. Так же на сегодняшний день в научном сообществе отмечается отсутствие обоснованных критериев оценивания результатов исследовательской работы школьников и недостаточное использование потенциала форм организации данного вида деятельности. На решение последней из вышеперечисленных проблем способна повлиять разработанная нами методика.

Целью внедрения модели является формирование научного мировоззрения и научного типа мышления старшеклассников (10–11-е классы) на уроках обществознания через развитие исследовательских навыков. Суть данной разработки заключалась в следующем: педагогу заранее необходимо было подготовить научную статью по теме урока (либо иной теме правовой и (или) экономической направленности) и блок заданий к ней. Важным будет отметить, что задания должны носить не только смысловой, но и исследовательский характер. Методика также включала в себя этапы активного обсуждения тематики статьи и выполненных заданий, ответов на вопросы учащихся касательно методологии научного

познания и структуры научной работы, практической значимости полученных знаний. Данная модель является универсальной для курса «Обществознание» и применима при изучении практически всех тем, входящих в правовые и экономические разделы дисциплины.

Хочется отметить, что старшеклассники уже должны обладать основными исследовательскими навыками: ставить цель, выдвигать предположение, осуществлять анализ текста и другие логические операции. В этой связи упор был сделан на самостоятельном изучении с последующей проверкой выполненной работы.

Важным этапом исследования был подбор соответствующих заданий к научной статье. Хочется отметить, что они подразделяются на общие (подходящие к тексту любой научной статьи) и специальные, использование которых возможно лишь в данном случае. Ниже приведен примерный перечень общих заданий, использованных в методике:

1. Каждая научная работа включает в себя список ключевых слов. Вам необходимо составить такой список (5–7 слов или словосочетаний) с опорой на текст статьи.

2. Важная задача исследователя – грамотно сформулировать тему своей работы. Попробуйте обозначить тему данной статьи, опираясь на ряд требований: тема должна содержать проблему исследования, соответствовать основному содержанию, быть краткой, емкой и ясной.

3. В научной работе чаще всего присутствует гипотеза – предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте и подтверждения фактами. Попробуйте выдвинуть свою гипотезу в 1–2 предложениях, опираясь на проблематику научной статьи.

4. Термины – это слова или словосочетания, являющиеся названием строго определенного понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства. Какие термины в тексте данной статьи вам непонятны, сложны? Выпишите не менее трех и найдите их определения, используя словари, материалы электронных библиотек, иные достоверные источники сети Интернет.

5. После постановки цели исследования необходимо определить, какими способами эта цель может быть достигнута, т.е. какие методы вы будете использовать. Как вы считаете, какие научные методы использовал автор данной статьи? Выпишите их.

Разработанные задания знакомят школьников с такими понятиями, как «ключевые слова научной работы», «тема научной работы», «термины», «гипотеза», «методы научного познания», которые в полной мере не освещаются в школьной программе курса «Обществознание», однако имеют практическую значимость для выпускников.

При оценке результативности данной методики была использована классификация уровней сформированности компонентов мировоззрения О.Д. Мишиной. Она выделяла элементарный, концептуальный и методологический уровни сформированности мировоззрения [5, с. 98–99].

Посредством специально разработанного инструментария была проведена диагностика уровней сформированности мировоззрения обучающихся на конста-

тирующем, формирующем и контрольном этапах экспериментальной работы. Результаты представлены на рисунке.

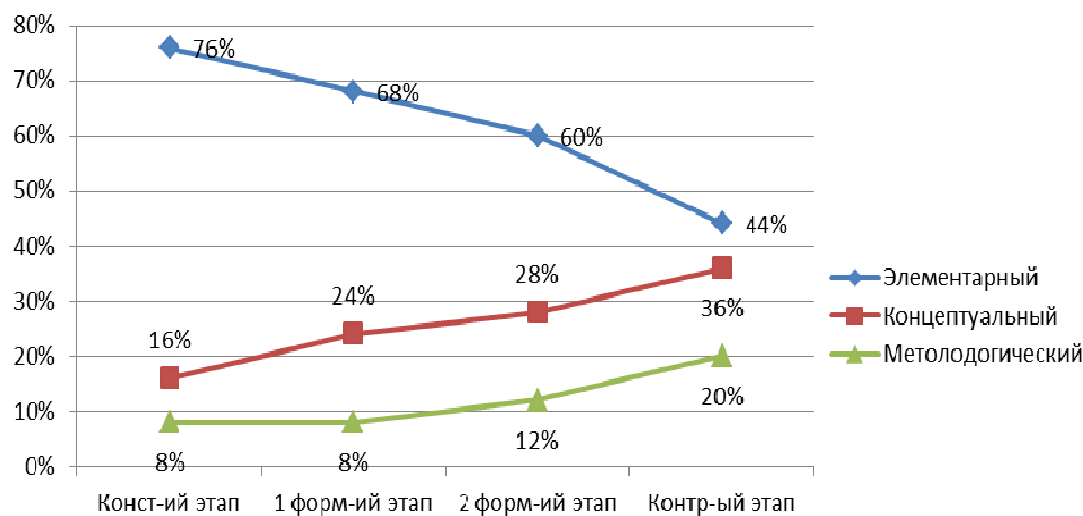


Рисунок. Динамика уровня сформированности научного мировоззрения школьников на констатирующем, формирующем и контрольном этапах

На рисунке видно значительное снижение элементарного уровня мировоззрения (с 76 до 44%), а также рост количества школьников, находящихся на концептуальном (с 16 до 36%) и методологическом (с 8 до 20%) уровнях. Можно сделать вывод, что данная методика положительно повлияла на развитие у школьников научного мировоззрения через учебно-исследовательскую деятельность.

Результаты реализации разработанной модели формирования научного мировоззрения школьников на уроках обществознания указывают на возможность ее широкого практического применения в образовательных организациях. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в разработке индивидуальных траекторий обучения учеников, подразумевающих учет их уровня склонности к исследовательской деятельности.

Список источников

1. Бетильмерзаева М.М. К вопросу о структуре мировоззрения: теоретический анализ // Вестник психофизиологии. 2019. № 3. С. 78–80.
2. Владимиров А.А., Зеленев Л.А. Диалог видов мировоззрения // Научные проблемы водного транспорта. 2014. № 41. С. 92–95.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 937 с.
4. Галишева М.С., Зуев П.В. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 6–18.
5. Мишина О.Д. Реализация модели формирования мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2. С. 98–100.

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАНСФОРМАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 371.333

**Управление развитием воспитательной системы общеобразовательной
организации в условиях цифровой трансформации**

**Managing the development of the educational system
of a general education organization in the context of digital transformation**

Диспина Васильевна Аманатова

Dispina Vasilevna Amanatova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Надежда Александровна Ефремова-Шершукова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

shna16@tspu.edu.ru

Аннотация. В условиях современного общества, которое переживает активный процесс цифровой трансформации, важной задачей для общеобразовательных организаций является управление развитием воспитательной системы. Цифровая трансформация оказывает значительное влияние на образование и требует изменений в подходах к воспитанию и развитию учащихся. Рассмотрены основные аспекты управления развитием воспитательной системы общеобразовательной организации в условиях цифровой трансформации, а также предложены практические рекомендации для эффективной реализации этого процесса.

Ключевые слова: воспитательная работа, цифровая трансформация, современное общество, образование

Key words: educational work, digital transformation, modern society, education

Цифровая трансформация – это процесс проникновения цифровых технологий во все сферы общества, включая образование. Современные обучающиеся активно используют цифровые устройства и Интернет, что требует от общеобразовательных организаций адаптации и развития новых воспитательных стратегий.

Образование сталкивается с серьезными проблемами: ожидается, что оно предоставит детям и подросткам компетенции, которые им понадобятся в будущем, для рассмотрения неформальных способов обучения и применения цифровых технологий и современных педагогических методов для решения этих проблем [1, с. 393].

В современном мире цифровых технологий и информационного общества развитие воспитательной системы общеобразовательных учреждений становится одной из основных задач, стоящих перед образовательными организациями.

В условиях быстрого развития информационных технологий и цифрового общества воспитательная система общеобразовательных учреждений сталкивается с необходимостью адаптации и приспособления к новым требованиям и возможностям. Цифровая трансформация оказывает значительное влияние на образовательный процесс и воспитание учащихся, требуя новых подходов и стратегий управления развитием воспитательной системы.

Цифровизация подразумевает проникновение информационных технологий во все сферы общественной жизни, в том числе в образование. Образовательные учреждения должны адаптироваться к новым реалиям, внедрять цифровые технологии в учебный процесс и воспитательную работу. Вместе с тем необходимо осознавать, что цифровые инструменты не заменяют педагога и его роль в воспитании. Они становятся лишь средством для более эффективного и качественного осуществления воспитательной работы.

Трансформация воспитательных педагогических инструментов и подходов проявляется в появлении новых образцов и моделей, которые повышают эффективность самоактуализации субъектов воспитательно-образовательного процесса [2, с. 151].

Управление развитием воспитательной системы в условиях цифровой трансформации представляет собой сложный процесс, включающий в себя определение целей и задач, разработку стратегии развития, организацию работы педагогов и взаимодействие с родителями и учащимися. Также важным аспектом является анализ эффективности и результативности проводимой воспитательной работы, регулярное самоорганизующееся управление, исследование опыта и его рефлексия, развитие контроля и оценки качества воспитательной деятельности.

Цифровые технологии вносят значительные изменения в образовательный процесс. Включение компьютеров, интерактивных досок, онлайн-ресурсов и других средств обучения позволяет учащимся получать доступ к информации и развивать навыки самостоятельного поиска и анализа. Однако использование цифровых технологий требует не только соответствующей инфраструктуры, но и компетентности педагогов в их использовании.

Педагоги должны быть готовы к использованию цифровых технологий в своей работе, а также способны оценить и выбрать эффективные образовательные ресурсы. Для этого необходимо предоставлять педагогам возможности для профессионального развития и повышения своей компетентности в области цифрового образования.

Руководство общеобразовательной организации играет важную роль в управлении развитием воспитательной системы. Он должен создать условия для успешного внедрения цифровых технологий, обеспечивать поддержку и мотивацию педагогов, а также осуществлять контроль и оценку результатов внедрения цифрового образования.

В условиях развития информационных технологий появляется актуальная потребность в овладении обучаемыми навыками в работе с ними, а также внедрении новых моделей образования. Использование в образовательном процессе инновационных информационных технологий позволяет формировать и развивать ИТ-грамотность, а впоследствии ИТ-компетентность обучающихся, оказывать на них целенаправленное воспитательное воздействие [3, с. 80].

Успешное управление развитием воспитательной системы в условиях цифровой трансформации также зависит от сотрудничества с родителями. Родители играют важную роль в поддержке и мотивации учащихся в использовании цифровых технологий, а также в участии в образовательном процессе. Общеобразовательным организациям следует активно вовлекать родителей в цифровую воспитательную практику, проводить с ними консультации и образовательные мероприятия.

В управлении развитием воспитательной системы следует уделять особое внимание этическим и безопасным аспектам использования цифровых технологий. Важно обеспечить защиту личных данных учащихся, обучать их основам этического поведения в Интернете, а также проводить профилактику и обучение вопросам кибербезопасности.

Управление развитием воспитательной системы в условиях цифровой трансформации имеет ряд преимуществ. Это включает более простой доступ к образовательным ресурсам и информации, индивидуальную адаптацию образовательного процесса, повышение мотивации учащихся и развитие их критического мышления, а также расширение возможностей для сотрудничества и обмена опытом.

Цифровая трансформация образования определяет и новые вызовы и перспективы. Многообразие цифровых технологий и постоянные изменения в их развитии требуют от педагогов гибкости и адаптивности. Однако цифровая трансформация также предоставляет огромные возможности для инноваций, персонализации образования и обогащения учебного процесса.

В условиях цифровой трансформации основными аспектами управления развитием воспитательной системы общеобразовательной организации являются:

1. Интеграция цифровых технологий и воспитательных программ. Управление развитием воспитательной системы должно включать внедрение цифровых технологий в этот процесс. Это может включать использование интерактивных онлайн-платформ, электронных пособий, вебинаров по проблемам воспитания, электронных журналов и других цифровых инструментов.

2. Подготовка и развитие педагогов. Управление развитием воспитательной системы должно включать подготовку и развитие педагогов в области цифровых технологий. Обучение педагогов использованию цифровых инструментов и технологий должно быть осуществлено через систему профессионального развития, обучающие курсы, семинары и другие формы образования.

3. Содействие доступности цифровых технологий для всех участников образовательного процесса. Управление развитием воспитательной системы должно включать предоставление доступа к цифровым технологиям и оборудованию

для участников образовательного процесса, включая учащихся, педагогов и родителей. Это может включать обеспечение доступа к компьютерам, Интернету, программному обеспечению и другим ресурсам.

4. Мониторинг и оценка эффективности цифровых технологий. Управление развитием воспитательной системы должно включать мониторинг и оценку эффективности использования цифровых технологий в воспитательном процессе. Это может включать оценку результатов воспитания, степени использования цифровых технологий педагогами и учащимися, а также исследование и анализ данных для выявления улучшений и оптимизации процесса.

5. Развитие цифровой культуры и этики. Управление развитием воспитательной системы должно включать развитие цифровой культуры и этики среди участников образовательного процесса. Это может включать обучение учащихся безопасности в Интернете, этике использования цифровых технологий, защите личной информации и другим аспектам цифровой грамотности.

6. Планирование и адаптация образовательного процесса к изменяющимся условиям. Управление развитием воспитательной системы должно включать планирование и адаптацию образовательного процесса, чтобы соответствовать быстро меняющимся условиям цифровой трансформации. Это может включать постоянное обновление программ и методик обучения, а также гибкость в изменении учебных планов и расписания занятий.

Рекомендации для эффективного управления развитием воспитательной системы:

- Разработка долгосрочной стратегии развития воспитательной системы с учетом цифровой трансформации.

- Обеспечение доступа к современным цифровым технологиям и ресурсам для обучающихся и педагогов.

- Организация систематического обучения педагогов по вопросам использования цифровых технологий в воспитательной деятельности.

- Создание условий для педагогического сотрудничества и обмена опытом в области цифровой воспитательной практики.

- Анализ и оценка эффективности использования цифровых технологий в воспитательной системе.

Управление развитием воспитательной системы общеобразовательной организации в условиях цифровой трансформации является сложной задачей, требующей комплексного подхода и постоянного обновления. Внедрение цифровых технологий в образование требует адаптации воспитательной практики и развития компетенции педагогов.

Эффективное управление развитием воспитательной системы позволит общеобразовательным организациям успешно адаптироваться к изменениям и обеспечить качественное образование для всех учащихся в эпоху цифровой трансформации.

Управление развитием воспитательной системы общеобразовательной организации в условиях цифровой трансформации является сложным, но необходимым процессом. Оно включает в себя адаптацию воспитательной практики

к цифровым технологиям, развитие цифровой грамотности педагогов, активную роль руководства и мониторинг эффективности. Реализация эффективного управления развитием воспитательной системы позволит общеобразовательным организациям успешно адаптироваться к изменениям, обеспечивать качественное образование и эффективно формировать навыки и компетенции учащихся в эпоху цифровой трансформации.

Список источников

1. Джамалдинова М.А., Джамалдинов М.А. Организация системы воспитательной работы в условиях всеобщей цифровизации образования // Совершенствование науки в наши дни: междисциплинарные аспекты: материалы XLIV Всерос. науч.-практ. конф. Ростов н/Д, 2022.
2. Калинкина Н.Б. Трансформация воспитательной деятельности школы в условиях цифровизации // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 1-1.
3. Вахнина В.В., Васильева В.А. Особенности влияния цифровой трансформации образования на воспитание подрастающего поколения: материалы междунар. конф.: XI социально-педагогических Калабалинских чтений, Москва, 26 января 2022 г. / Под ред. Л.В. Мардахаева. М.: Перспектива, 2022.

**Современные тенденции управления методическими объединениями
в образовательной организации**

**Modern trends in managing methodological associations
in educational organizations**

Елизавета Евгеньевна Андаева¹, Денис Олегович Андаев²

Elizaveta Evgenievna Andaeva¹, Denis Olegovich Andaev²

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

²Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Надежда Александровна Ефремова-Шершукова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

shna16@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы совершенствования системы управления методическими объединениями учителей в школах и других образовательных организациях. Анализируются основные функции и задачи методических объединений, а также проблемы, связанные с недостаточной эффективностью их деятельности. Особое внимание уделяется влиянию современных тенденций в образовании.

Ключевые слова: современные тенденции управления методическими объединениями, методические объединения, образовательная организация, комьюнити

Key words: modern trends in the management of methodological associations, methodological associations, educational organization, community

В последние годы в жизни общеобразовательной школы происходят значительные трансформации: меняется содержание учебных предметов, уточняются учебные планы, идет процесс активизации и интенсификации обучения, повсеместно внедряются новейшие методы и средства обучения, цифровые системы обучения и многое другое. Эффективность современной школы обусловлена результатами работы всех факторов, но особое место в их ряду занимает работа методических объединений. Однако в настоящее время вопрос проблема эффективности методической работы не часто является объектом научного исследования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ так определяет научно-методическое и ресурсное обеспечение системы образования: «...в системе образования в соответствии с законодательством Российской Федерации могут создаваться и действовать осуществляющие обеспечение образовательной деятельности научно-исследовательские организации и проектные организации, конструкторские бюро, учебно-опытные хозяйства, опытные станции, а также организации, осуществляющие научно-методическое,

методическое, ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования» [1]. Отсюда можно сделать вывод, что методическая работа должна организовываться в образовательных организациях, и названий у организаций обеспечивающих методическую работу достаточно много. В данном исследовании разберемся, тождественны ли понятия «методическая служба» и «методическое объединение» и каким образом они отображаются в управлении методической работой в школе.

Существуют различные взгляды на определение понятия «методическая служба» в образовательной организации. Так, Н.В. Уваров определяет данное понятие как множество различных видов деятельности, цель которых – удовлетворить и развить профессиональную потребность учителей [2, с. 1452]. О.Г. Бутузов представлял «методическую службу» как многогранную систему, которая ориентируется на раскрытие педагогического мастерства, повышения квалификации, выявление творческого потенциала [3, с. 31]. Еще одно определение предложил И.В. Жуковский. Он считал методическую службу комплексной структурой, которая влияет на деятельность учителей и всех педагогов в целом [4, с. 89].

Один из современных исследователей П.И. Третьяков определил понятие методической службы в общеобразовательном учреждении как единство различных видов деятельности, цель которых – развить профессиональную компетентность педагогов. Как следствие, будет повышено качество получения знаний [4, с. 92].

Таким образом, основная задача школьной методической службы – оказание педагогической поддержки учителям в процессе их профессиональной деятельности. Ключевая цель методической работы в образовательном учреждении – создать единую систему методического сопровождения, направленную на повышение профессиональной компетентности учителей. Эту мысль подтверждает М.М. Поташник, указывая, что для успешной помощи учителям в развитии соответствующих современному педагогу профессиональных знаний, умений, навыков и личностных качеств в образовательном учреждении должна быть налажена система методическая работа [3, с. 33]. М.М. Поташник подчеркивает, что профессиональное (методическое) объединение педагогов – это группа учителей, психологов, представителей администрации школы и, возможно, приглашенных специалистов. Такая группа может возникнуть самопроизвольно или целенаправленно, она может иметь официальный статус или создаваться неформально. Основная цель профессионального объединения – решение тех или иных задач, стоящих перед школой и самими членами объединения [3, с. 35].

Сущность методических объединений заключается в коллективной деятельности учителей. Как отмечал выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, для того чтобы педагогический коллектив стал источником творческих идей, поисков и вдохновения для каждого педагога, чтобы основная работа подпитывалась педагогическими концепциями и теориями, учителей должно сплотить общее убеждение, взгляды, мысли и традиции. Только в условиях такого единства педагогический коллектив сможет стать движущей силой творчества и новых идей [4, с. 89].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что методические объединения в школе – это один из инструментов методической службы, это звено, которое позволяет организовать и отрегулировать процесс профессионального роста и развития учителей, входящего в данное методическое объединение, а также обеспечивает менее «болезненное» внедрение новшеств в образовательное учреждение. Оно приходит на помощь для установления системы взаимодействия и сотрудничества между педагогами, обеспечивает обмен опытом и передачу знаний, содействует повышению качества образовательного процесса.

Переходя к современным тенденциям в сфере управления методическими объединениями в общеобразовательной организации, нужно сказать, что для создания и управления методическими объединениями в рамках методической службы руководители и в целом администрации формируют коллектив профессиональных объединений, способный продуктивно осуществлять и развивать учебно-воспитательный процесс. Администрация школы часто создает методические объединения, которые ставят своей целью модернизацию образовательной деятельности, оптимизацию учебно-воспитательного процесса, саморазвитие педагогического коллектива и усиление самого учебного заведения. Постановка руководством подобных целей для методических объединений свидетельствует о готовности идти в ногу с современными образовательными тенденциями, о стремлении учителей вкладывать усилия для достижения высоких результатов в обучение и воспитание, а также в развитие и саморазвитие коллектива [5, с. 44].

Можно сказать, что эффективное управление методическими объединениями в общеобразовательном учреждении играет важную роль в повышении качества образования, развитии профессиональных навыков и компетенций педагогических работников, а также в обеспечении успешного функционирования школы целом.

В современном образовательном пространстве акцент на методической работе становится все более значимым, так как новшества, вводимые Министерством просвещения в общеобразовательные организации, подразумевают, что в них существуют сильные методические службы, объединения, которые помогают эффективно, быстро разобраться с изменениями. Министр просвещения Российской Федерации С.С. Кравцов подчеркнул необходимость предоставления каждому педагогу индивидуальной поддержки и помощи в разрешении возникающих у него вопросов. Ранее методические службы ориентировались специфически на группы учителей со схожими методическими проблемами. Однако теперь основной акцент в работе методической службы смещается в сторону персонализированного подхода, нацеленного на конкретного учителя и его индивидуальные потребности [6]. Методические объединения в современной школе – это не просто группа педагогов разделенных по предметным циклам, это группа единомышленников, готовых изучать новое, сотрудничать, углублять знания в современных технологиях, идти в ногу с современным образованием и создавать педагогическое комьюнити, которое способствует обмену опытом, сотрудничеству и развитию профессиональных навыков всех участников.

В современных условиях, когда информационные технологии проникают во все сферы жизни, методические объединения стремятся адаптироваться к изменяющимся требованиям и потребностям образовательного процесса. Они предоставляют возможность создания эффективных образовательных программ, основанных на использовании современных технологий, а также формированию активного участия педагогов в цифровой среде. Примером служит создание виртуальных методических объединений, среди различных форм методических объединений и сообществ можно выделить виртуальные методические объединения учителей на платформе «Всероссийский интернет-педсовет», сетевые сообщества методистов «В помощь учителю», оказывающих помощь учителям, веб-сайты для проведения тематических онлайн-конференций и чатов по вопросам образования, интернет-ресурсы для творческого взаимодействия и обмена опытом между учителями и преподавателями и другие онлайн-площадки.

Одной из основных тенденций в управлении методическими объединениями является развитие коллективной работы. Сегодня все большее внимание уделяется сотрудничеству педагогов в образовательной организации, обмену опытом и реализации совместных проектов. Коллективная работа не только способствует повышению профессионального уровня педагогов, но и развитию коллективного интеллекта, что приводит к более эффективным результатам в обучении детей. Для коллективной работы также проводятся муниципальные, региональные, федеральные конкурсы, конференции: всероссийские смотры-конкурсы региональных методических служб Российской Федерации, Всероссийская конференция методических служб регионов, конкурс «Методический марафон: успех будущего профессионала» и т.д.

Еще одной тенденцией, которую следует учитывать в управлении методическими объединениями, является индивидуализация. Министр просвещения Российской Федерации С.С. Кравцов подчеркнул, что одним из ключевых стратегических приоритетов развития методической службы является предоставление учителям адресной научно-методической поддержки. Такой индивидуальный подход позволит помочь педагогам преодолеть конкретные профессиональные трудности, с которыми они сталкиваются [6].

Необходимо помнить, что не только важно подходить с индивидуальным подходом к каждому ученику, но и к учителю, ведь тенденция непрерывности образования из всех делает учеников. Методические объединения должны создавать условия для внедрения инновационных методов и технологий, позволяющих персонализировать образовательный процесс и учитывать интересы каждого педагога. Кроме того, стоит отметить важность профессионального развития педагогов в рамках методических объединений. Современное образование требует не только высокой квалификации, но и непрерывного самосовершенствования [7, с. 139].

Методические объединения играют важную роль в обмене опытом, освоении новых методик и внедрении передовых педагогических практик, что позволяет учителям оставаться в курсе современных тенденций и способствует их профессиональному развитию. Управление методическими объединениями должно осуществляться сбалансированным подходом, сочетающим человеческие ценно-

сти, организационные изменения и непрерывную адаптацию к преобразованиям внешней среды. В настоящее время система управления должна отличаться простотой и мобильностью [7, с. 142].

В итоге современные тенденции управления методическими объединениями в образовательной организации включают создание педагогического комьюнити, развитие коллективной работы, индивидуализацию образования и осуществление профессионального развития педагогов. Эти тенденции направлены на повышение качества образования, содействуют развитию инноваций в педагогической деятельности и формированию готовности образовательной системы к вызовам современности. Благодаря тому, что сейчас в Министерстве просвещения говорят о проблемах методических служб, исследований по данной теме будет больше, что позволит найти новые подходы к управлению методическими объединениями в образовательной организации.

Список источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Кондрашева О.С. Проблемы управления профессиональным развитием учителей в системе общего образования // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2021. Т. 16, № 4. С. 1452–1457.
3. Грабова И.Н. Теоретические аспекты методического объединения общеобразовательной школы // Вестник науки. 2021. № 6 (39), т. 1. С. 31–37. URL: <https://www.vestnik-nauki.rf/article/4533> (дата обращения: 21.04.2024).
4. Литовкина Л.С., Рыжих Е.Н., Чертовская О.Ю. Роль методических объединений в непрерывном образовании педагогов // Наука, культура, образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2021. С. 89–93.
5. Петрова Е.А. Управление развитием профессионального мастерства педагогов в общеобразовательной организации // Universum: психология и образование : электрон. науч. журн. 2024. № 1 (115). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/16609> (дата обращения: 27.04.2024).
6. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/press/5079/strategicheskij-prioritet-razvitiya-metodicheskoy-sluzhby-adresnoe-soprovozhdenie-uchitelya/> (дата обращения: 27.04.2024).
7. Чайкина Т.Г. Совершенствование педагогического мастерства учителя в рамках непрерывного педагогического образования // Педагогическое призвание: материалы III Междунар. профессионально-методического конкурса. Петрозаводск, 2021. Ч. 5. С. 139–144.

К проблеме качества среднего профессионального образования

The problem of the quality of vocational education

Надежда Константиновна Багрова

Nadezhda Konstantinovna Bagrova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Освещаются основные аспекты проблемы качества среднего профессионального образования. Среди них дефициты актуальных знаний и навыков у выпускников, отсутствие необходимого уровня квалификации педагогического персонала, недостаточное использование современных образовательных технологий и методик, неэффективное взаимодействие образовательных организаций среднего профессионального образования с реальным рынком труда.

Ключевые слова: оценка качества, среднее профессиональное образование, студенты, педагоги

Key words: assessment of quality, vocational education, students, educators

Профессиональные образовательные организации реализуют образовательные программы для подготовки квалифицированных рабочих, служащих; для подготовки специалистов среднего звена, профессионального обучения (профессиональная подготовка по профессиям рабочих, должностям служащих, переподготовка рабочих и служащих, повышение квалификации рабочих и служащих). Такое образование ориентировано на потребности рынка труда, адаптировано под запросы общества и отвечает запросам работодателей и государства. Оказание качественного образования – основная задача образовательной организации. Проблема качества образования всегда привлекает внимание ученых в области педагогики [1–6].

Сегодня в сфере профессионального образования качество обучения рассматривается как важный фактор, способствующий развитию страны в экономическом, технологическом, информационном и нравственном планах. Качество образования можно определить через комплексную оценку, которую дают сами студенты, родители, работодатели, общество и государство в целом.

Оценка эффективности образовательной деятельности проходит как с использованием инструментов, которые определены нормативными актами (самообследование, мотивирующий мониторинг, федеральный СПО мониторинг), так и используются инструменты анкет, опросов для выявления удовлетворенности всех заинтересованных сторон образовательного процесса. Применяются как методы и методики, определенные нормативными документами, так и общепринятые, которые используются при проведении различного рода мониторингов.

В российском законодательстве в части Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» качество образования рассматривается как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность.

Оценка качества представляет собой систему, которая направлена на соответствие определенным требованиям и системе образования. В контексте образования данная концепция отвечает требованиям к результатам освоения образовательных результатов определенных федеральных образовательных стандартов. Государственные образовательные стандарты служат критериями для оценки качества образования в рамках образовательных организаций системы среднего профессионального образования. Оценка качества включает в себя как процессы измерения результатов образования, так и анализ данных с целью улучшения программ и методик обучения. Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержанием образования, формой и методами обучения, материально-технической базой, кадровым составом и т.п., которые обеспечивают развитие компетенции обучающейся молодежи.

Качество образования можно разбить на три основных аспекта, каждый имеет свою важность и влияет на общее качество процесса обучения.

1. Первый аспект, который следует учитывать, состоит в качестве условий, в которых происходит образовательный процесс. Это включает в себя состояние учебных помещений, наличие современного оборудования и учебных пособий, а также других необходимых ресурсов, доступность информационных технологий, которые обеспечивают эффективную организацию учебного процесса. Качество этих условий имеет важное значение для успешного обучения и развития обучающихся, поскольку инфраструктура образовательного учреждения оказывает прямое влияние на их учебный опыт и достижения.

2. Второй аспект – это качество реализации образовательного процесса, который оценивает эффективность и профессионализм педагогического персонала, методики преподавания, использование современных образовательных технологий, создание благоприятной образовательной среды и многое другое.

3. Третий аспект – это результаты образовательного процесса, оцениваемые по уровню знаний, умений и навыков, которые обучающиеся получают в результате обучения, и их применение в реальной жизни.

Качество образования – это многоуровневый показатель, который связан с результатами образовательного процесса и определяет, насколько успешно он удовлетворяет ожидания всех участников. Качество образования можно оценить

через умения и навыки, уровень знаний, а также как развитие личности в интеллектуальном, физическом и нравственном аспектах. Важно, чтобы образовательные услуги обеспечивали не только конкретные компетенции, но и способствовали всестороннему развитию личности.

Изучение литературы, посвященный улучшению качества образования в сфере среднего профессионального образования, позволяет нам увидеть недостатки четких стандартов, нормативов и рекомендаций для административных работников учебных заведений, а также недостаточный уровень педагогической и психологической подготовки учебно-административного персонала и педагогических кадров. Учебный процесс направлен на то, что необходимо дать четкие знания и умения, без использования новых технологий обучения, и это тормозит обучение успешных специалистов.

Для улучшения качества образования для всех участников образовательного процесса необходимо сделать следующие шаги:

- соответствие требованиям стандартов при разработке образовательных программ, учет потребности участников образовательного процесса и контроль это процесса;

- качественная подготовка руководителей и преподавателей;

- учет личностных особенностей студентов и развитие их компетентности в модульной структуре образовательного процесса. Это подразумевает переход от традиционной системы обучения к контекстуальной, где студенты становятся активными участниками своего обучения и развития, с учетом своих индивидуальных потребностей и способностей. Студенты уделяют более направленные знания для себя, тем самым совершенствуются в определенной сфере деятельности и становятся нужными специалистами на рынке труда и в обществе в целом;

- вопросы качества образования в теории и практике среднего.

Одним из направлений усовершенствования образования является контроль и управления качеством образовательных программ.

В одобренных Правительством РФ приоритетных направлениях развития образовательной системы России отмечается, что необходимо «...сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ».

На данный момент в образовательных организациях широко используется внешняя оценка качества образования (различные вышестоящие организации, организации независимой оценки качества, работодатели), которые в процессе могут дать рекомендации для улучшения или корректировки процесса обучения. Внешняя оценка – это необходимость для эффективного развития педагогов, студентов и всех участников.

Оценка качества образования подразумевает не только оценку качества образовательных достижений обучающихся, но и оценку качества образовательного процесса. Действительно, чтобы понять, насколько эффективна работа того или иного образовательного учреждения, важно, с одной стороны, посмотреть не только уровень знаний (причем за несколько лет), а с другой – иметь представле-

ние о контингенте учащихся, условиях, в которых она функционирует, где располагается, кадровом потенциале, материально-техническом обеспечении и пр.

Чтобы создать эффективную систему оценки качества образования, необходимо начать с организации условий для этого: организация качественного питания и организации внеучебной деятельности, организация учебно-методической и учебно-технической базы для получения образования, доступность образовательных услуг с учетом возможностей и потребностей студентов. А также необходимы высококвалифицированные педагоги и специалисты в области психологии и педагогики.

Система оценки качества образования в России только начала создаваться, еще не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению. Достаточно часто используется не апробированный и не стандартизированный инструментарий. Отсутствует необходимое научно-методическое обеспечение для объективного и надежного сбора информации. Слабо проработана нормативно-правовая база системы оценки качества образования.

Решение этих проблем требует целенаправленных усилий по формированию общего системного подхода к оценке качества образования на всех уровнях, прежде всего на уровне образовательного учреждения. Осуществлению этой важной задачи призвана способствовать модель оценки качества образования как система, образовательный процесс, материально-техническая база и педагогический и управленческий состав.

Анализировать качество профессионального образования необходимо системно, рассматривая различные аспекты индивидуально, а потом в целом. Важным аспектом для улучшения качества образовательного процесса является система обратной связи со всеми заинтересованными сторонами образовательного процесса.

В связи с увеличением контрольных цифр приема в организации среднего профессионального образования, присутствует конкуренция на ориентированных абитуриентов, необходимо иметь все для обеспечения качественного образования: высококвалифицированных педагогов и материально-техническую базу.

Необходимо создание системы взаимодействия с различными группами потребителей образовательных услуг, осуществление процесса мониторинга их удовлетворенности.

Необходимо постоянно взаимодействовать с потребителями образовательного процесса, оценивать полученные результаты в соответствии с требованиями и принимать корректирующие меры для удовлетворения всех.

В системе профессионального образования на сегодняшний день отсутствует полная и объективная информация о степени удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг. Удовлетворенность студентов качеством предоставляемых образовательных услуг предполагает изучение следующих аспектов:

- организация учебного процесса в образовательной организации;
- организация внеурочной деятельности (спортивной, творческой, учебно-исследовательской) в образовательной организации;

- материально-техническое оснащение и санитарно-гигиенические условия;
- информационно-образовательная среда.

Факторы удовлетворенности качеством образовательных услуг возможно определить посредством следующих показателей:

Показатели, характеризующие организацию учебного процесса:

1. Режим учебных занятий.
2. Наличие учебно-методического обеспечения учебного процесса.
3. Наличие и доступность учебно-методической литературы.
4. Наличие и доступность электронных учебных изданий.
5. Наличие и доступность периодических изданий.
6. Доступность компьютерной техники, программного обеспечения для выполнения домашних работ.
7. Полезность приобретенных (приобретаемых) умений и знаний для успешной работы.
8. Разнообразие форм и методов обучения, разноуровневость заданий.
9. Компетентность, доброжелательность и вежливость работников образовательной организации.
10. Уровень квалифицированности (компетентности) работников образовательной организации.

Показатели, характеризующие организацию внеучебной деятельности:

1. Уровень организации культурно-массовой, учебно-исследовательской и спортивно-оздоровительной работы.
2. Наличие условий для участия в деятельности центров студенческого самоуправления.
3. Наличие условий для занятий в спортивных секциях.
4. Наличие условий для занятий в хореографических и вокальных кружках.
5. Наличие условий для участия в олимпиадах, конференциях, конкурсах.

Показатели, характеризующие материально-техническое оснащение и санитарно-гигиенические условия, в которых осуществляется образовательная деятельность:

1. Хорошее техническое состояние аудиторного фонда.
2. Наличие помещения для занятий спортом и физической культурой.
3. Организация питания, доступность получения услуг столовой.
4. Наличие и доступность медицинской помощи обучающимся.

Таким образом, проблема обеспечения качества подготовки специалистов заключается в необходимости уделить внимание различным аспектам образовательного процесса. Для обеспечения стабильно высокого уровня подготовки выпускников необходимо заботиться о наличии компетентных преподавателей, разработке эффективных методических подходов, доступе к актуальной информации, обеспечении соответствующими материально-техническими ресурсами, соблюдении нормативно-правовых требований и обеспечении финансовой устойчивости учебного заведения. Кроме того, важно уделить внимание профессиональному развитию преподавателей, актуализации учебных программ в соответствии с потребностями рынка труда, обеспечению стимулов для привлечения

и удержания квалифицированных специалистов, развитию партнерских отношений с предприятиями и организациями для практической подготовки студентов. Комбинация вышеперечисленных факторов совместно способствует созданию устойчивой системы обеспечения постоянно высокого качества и эффективности профессионального образования.

Список источников

1. Бондарь В.А. Повышение качества образования в СПО как педагогическая проблема // Образовательная социальная сеть: nsportal.ru. 2022. URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2022/11/19/povyshenie-kachestva-obrazovaniya-v-spo-kak>.
2. Васильева А.М. Критерии оценки качества образования СПО // Образовательная социальная сеть: OtzyvyVse.ru. 2015. URL: <https://otzyvyvse.ru/kriterii-oczenki-kachestva-obrazovaniya-spo/>.
3. Ерастов Ю.В., Редлих С.М. К вопросу о качестве педагогического образования // Успехи современного образования. 2005. № 8. С. 56–59.
4. Зайниев Р.М. Основные проблемы среднего профессионального образования и некоторые пути их решения. Часть 2 // Образовательная социальная сеть: cyberleninka.ru. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-i-nekotorye-puti-ih-resheniya-chast-2/viewer>.
5. Чурсанова К.А. Проблемы повышения качества образования в СПО. // Образовательная социальная сеть: infourok.ru. 2022. URL: <https://infourok.ru/statya-problemi-povisheniya-kachestva-obrazovaniya-v-spo-3744188.html>.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

**Разработка учебных материалов для проведения занятий по русскому языку
в педагогическом колледже с использованием генеративных нейросетей**

**Educational materials development for Russian language lessons
in teacher training college by the means of the generative neural network**

Андрей Петрович Глухов¹, Елена Борисовна Степаненко²

Andrey Petrovich Glukhov¹, Elena Borisovna Stepanenko²

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²Томский государственный педагогический колледж, Томск, Россия

²Tomsk State Pedagogical College, Tomsk, Russia

Аннотация. Представлено исследование применения генеративных нейросетей при разработке учебных материалов по русскому языку в педагогическом колледже, а также обозначены приемы, методы работы с ChatGPT и GPT-3.5: возможности, недостатки и особенности генерации текстов разными моделями.

Ключевые слова: генеративные нейросети, учебные материалы, методы работы на занятии с помощью генеративного искусственного интеллекта, роль преподавателя, формирование профессиональных и надпрофессиональных компетенций

Key words: generative neural network, educational materials, methods of working in the classroom using artificial intelligence, tutors' role, formation of professional and supra-professional competencies

Процессы воспитания, развития и образования XXI в. существенно отличаются от процессов XX в., так как связаны с технологическими прорывами в разных сферах человеческой деятельности: у обучающихся формируются определённые, чётко разграниченные компетенции, требующие новых, иных подходов в системе образования. Для педагогической общественности это новые вызовы, требующие быстрого решения и внедрения уже машинных технологий в обучение будущих специалистов. Так появились новые прорывные проекты, связанные с ИИ, новые программы, такие как Semantic Scholar (<https://www.semanticscholar.org/>), perplexity (<https://perplexity.ai/>) или Sci Space (<https://scispace.com/>), Kandinsky (<https://sberbank.com/promo/kandinsky/>) или Fooocus v2 (<https://habr.com/ru/articles/774908/>), Slides (<https://www.slidesai.io/ru>) или Prezo (<https://prezo.ai/>) и др. В настоящее время преподаватели столкнулись с новым технологическим открытием: генеративный искусственный интеллект (ГИИ). За пять дней с момента выпуска ChatGPT количество его пользователей достигло внушительной отметки – один миллион. Это технология, применяющая модели глубокого обучения для создания всевозможных информационных материалов (текст, музыка, изображения, видео и др.) как ответ на запрос человека. С компьютером стали общаться так же быстро, как с друзьями [1].

Уже сегодня публикуются рекомендации о том, как использовать ChatGPT в образовании, и материалы о том, как может ГИИ изменить сам образовательный процесс в ближайшее время. Разного рода опросы показывают, что GPT имеют как обучающая технология больше преимуществ, чем недостатков.

Проблема исследования о разработке учебных материалов по русскому языку с использованием генеративных сетей следующая: способны ли трансформированные при помощи генеративных сетей текстовые материалы способствовать эффективному планированию и обучению студентов, если «да», то как?

Цель исследования: экспертная оценка учебно-методических материалов по русскому языку, сгенерированных ИИ (ChatGPT и GPT-3.5), с точки зрения содержательного компонента, основных дидактических принципов и методов обучения русскому языку в педагогическом колледже.

Задачи:

1. Собрать корпус сгенерированных текстов.
2. Произвести анализ работы с текстовыми материалами генеративных нейросетей на занятиях в педагогическом колледже.
3. Рассмотреть возможные приемы и методы на занятиях по русскому языку с использованием генеративных нейросетей.

В процессе составления запросов использовалась схема составления промтов, которая позволила получить наиболее последовательный и логичный ответ: скажи ГИИ, что он эксперт в вашем вопросе. Например, «ты – учитель».

1. Поставь точную задачу. Например, «твоя задача – составить гигиенические основы обучения каллиграфии».
2. Расскажи о порядке шагов, в котором нужно выполнить задачу.
3. Задай ограничения.
4. Объясни, как должен выглядеть ответ. Например, «подготовленный ответ пришли в виде таблицы».

С помощью генеративных нейросетей смоделированы планы занятий по русскому языку в соответствии с рабочей программой и календарно-тематическим планированием.

Самый простой вариант запроса к языковой модели для плана занятия – «Составь план занятия по теме “Основные единицы синтаксиса. Словосочетание и предложение” в рамках дисциплины “Русский язык”».

Результат запроса:

1. Введение. 15 мин. Вступление в тему урока: «Основные единицы синтаксиса. Словосочетание и предложение».

Цель урока: изучение словосочетания, различий между простыми и сложными предложениями, а также видов связи слов в предложении.

2. Словосочетание. 1 мин.

Понятие словосочетания.

3. Простое и сложное предложения. 10 мин. Простое предложение: определение простого предложения и его структуры: разбор структуры сложного предложения и его компонентов.

4. Односоставное и двусоставное предложения. 7 мин.

5. Практические упражнения и тесты. 7 мин.

Данный урок поможет студентам понять основные единицы синтаксиса, различать типы предложений и связей слов в словосочетаниях, за основу этот план можно взять, но для одного занятия слишком объемный материал, поэтому преподавателю необходимо скорректировать предложенный план с точки зрения методологии и дидактических требований в соответствии с ФГОСом и положениями СанПина (неверно указано время проведения каждого этапа занятия). Если описывать фактические ошибки, то при классификации словосочетаний генеративные нейросети верно дают определение, что такое согласование и управление, но не различают примыкание. Нужна доработка.

Вариант посложнее – дополнительно можно задать информацию: для какой аудитории и для какого уровня обучающихся, какие темы они уже прошли, какие задания им не нравятся, какие они выполняют с удовольствием. Например, студенты учатся на 2-м курсе, изучают дисциплину «Русский язык с методикой преподавания». Они прошли уже темы «Сегментные и суперсегментные единицы речи», «Классификация гласных звуков», «Классификация согласных звуков». Учти, что студентам нравится работа в группах. Составь план занятия на тему «Изменение звуков в потоке речи».

Вот результат промта.

1. Введение:

- обсуждение предыдущих тем: «Сегментные и суперсегментные единицы речи», «Классификация гласных звуков», «Классификация согласных звуков»;
- описание цели и задач урока.

2. Теоретическая часть:

- обзор принципов изменения звуков в потоке речи;
- обсуждение влияния соседних звуков на произношение;
- примеры изменения звуков в различных словах и фразах.

3. Практическая часть:

- групповое упражнение: учащиеся работают в парах или в небольших группах, чтобы практиковать произношение и вариации звуков в контексте;
- ролевые игры: ученики создают диалоги или ситуации, используя изученные темы, и презентуют перед классом.

Упражнения на практику:

- разработайте список слов или фраз с звуковыми изменениями в потоке речи (например, «вечер» –> «вечо», «на работу» –> «на рабо» и т.д.) и попросите студентов прочитать их вслух, уделяя внимание изменениям в произношении;
- организуйте практическое упражнение, в котором студенты должны в парах или группах дополнить предложения с использованием этих слов или фраз;
- предоставьте студентам тексты на русском языке с примерами изменения звуков в потоке речи и попросите их выделить их;
- после этого попросите студентов проанализировать, как эти изменения влияют на восприятие и понимание текста.

5. Самостоятельное исследование:

- дайте студентам задание исследовать конкретный аспект изменения звуков в потоке речи, например, процесс элизии или слияния;

– попросите их подготовить краткий отчет о своем исследовании, включая примеры, объяснение процесса и его значение для понимания речи.

Если смотреть на выполненный запрос, то можно отметить с точки зрения общедидактических и методологических принципов следующие моменты: задания, сгенерированные GPT, уместны, но нет конкретных примеров, примеры некорректны (показаны примеры, например, «вечер» → «вечо», «на работу» → «на рабо» и т.д.). Здесь необходима доработка: составить примеры правильно.

Следующий промт: составь схему связи между собой пяти основных языковых уровней: фонетического, морфемного, лексического, морфологического и синтаксического.

Схема связи между основными языковыми уровнями:

1. Фонетический уровень:

- этот уровень включает звуки языка и их произношение;
- фонетические особенности могут влиять на морфологические и синтаксические аспекты языка.

2. Морфемный уровень:

- здесь анализируются морфемы, т.е. минимальные значимые единицы языка (корни, приставки, суффиксы и окончания);
- фонетические особенности могут влиять на произношение морфем, а морфемы составляют основу для формирования слов и лексики.

3. Лексический уровень:

- этот уровень относится к словарному запасу языка, включая все слова и их значения;
- лексика связана с морфемами, так как слова образуются путем комбинирования морфем.

4. Морфологический уровень:

- здесь исследуется структура слов и их изменяемость (склонение, спряжение, образование форм слов);
- морфологические правила могут определяться морфемами и лексикой, а также влиять на синтаксические конструкции.

5. Синтаксический уровень:

- этот уровень касается структуры предложений, их синтаксических связей и смыслового значения; – синтаксические конструкции зависят от морфологических форм слов и лексических единиц, а также могут быть влиянием фонетических особенностей.

Промт. Приведи примеры к теме. Ответ:

1. Фонетический уровень: фонетические особенности определяют произношение слова «читающий», включая звуки [ч], [и], [т], [а], [ю], [щ], [и], [й]. Фонетические правила также могут определять ударение в слове, например, на слоге «чи».

2. Морфемный уровень: в слове «читающий» можно выделить морфемы: «чита-» (корень), «-ющ-» (суффикс образования действительного причастия), «-ий-» (суффикс образования прилагательного). Каждая морфема несет свое значение и вносит свой вклад в общее значение слова.

3. Лексический уровень: слово «читающий» относится к лексике русского языка и имеет значение «тот, кто читает». Оно является частью словарного запаса языка и используется для обозначения конкретного действия или состояния.

4. Морфологический уровень: на морфологическом уровне слово «читающий» подвергается изменениям в зависимости от рода, числа и падежа существительного, к которому оно относится. Например, «читающий человек», «читающая женщина», «читающие дети».

5. Синтаксический уровень: на синтаксическом уровне слово «читающий» используется в предложениях для образования различных синтаксических конструкций, например: «Читающий студент понимает текст лучше», «Книга, которую читающий мальчик держит, интересна». Здесь слово «читающий» выступает в роли подлежащего и определяет действующее лицо в предложении.

Можно отметить следующее: положительно с точки зрения методологии, что для анализа, сравнения и синтеза предложено одно и то же слово, и оно рассматривается с точки зрения разных языковых уровней. Это логично и позволяет систематизировать изучаемый материал [2]. Но сгенерированный GPT-3 ответ содержит ряд ошибок: неправильно назван звук «ю» – это буква, обозначающая два звука (фактическая ошибка); окончание -ий определяется ГИИ как суффикс, на морфологическом уровне слово «читающий» не определяется как причастие и т.д. Здесь необходима доработка, изменение контента с точки зрения принципа научности. Состав слова ChatGPT генерирует неверно, так же как и не может различать орфограммы в слове, описать может, с конкретным словом не справляется. Если сравнить с аналогом GPT-3,5, то есть некоторые отличия:

- пример: приставка «чи-»;
- проверка правильности написания приставки: в данном случае приставка «чи-» правильно написана, так как перед корнем «чита-» в русском языке используется приставка «чи-», которая обозначает начало действия.

Таков был ответ этой модели ГИИ.

Этот материал на занятии не используем, но если промт создан обучающимся, то предлагаем исправить фактические ошибки.

Конкретные слова с точки зрения уровней языка: фонетического, морфемного и морфологического, а конкретно анализ слова по данным разделам языка – ГИИ трансформировать не может, считывает информацию неточно, выдает неправильный ответ. Следовательно, изучать анализ слов как новый материал с использованием ГИИ нельзя, а вот проводить исследование и определять сгенерированные ошибки на этапе обобщения, закрепления и повторения можно и даже полезно.

В педагогическом колледже с целью подготовки будущих специалистов предлагаем следующие практические формы организации занятий, методы и приемы работы со студентами: сравнить сгенерированный нейросетью и изучаемый на занятиях материал с содержанием учебника, учебных пособий, презентаций, видеороликов и сделать свои выводы, создать правильный, с точки зрения методологии, дидактики и ФГОСа, научный контент по заданной теме.

При использовании генеративных нейросетей выясняется, что предложенный чат-ботом контент добавляет, уточняет информацию традиционных источников (учебник, учебное пособие, реферат, видео и др.), так как трансформер генерирует не только массивы классических текстов, в том числе и научных, но и современные. Изучая сгенерированный трансформером текст, на занятиях можем сделать заключение о предыдущем и текущем состоянии языка и науки о языке. Таким образом, можно изучать не только традиционные, классические положения о языке, но и следить за развитием языка: его грамматическими, лексическими изменениями, тем самым активизируя мыслительную деятельность студентов, их знания о современных технологиях и новшествах, происходящих в обществе и языке. Мы понимаем, что языковые модели могут значительно упростить процесс планирования учебных занятий, позволяя преподавателям сосредоточиться на более творческих и интеллектуальных аспектах образовательного процесса.

Стоит помнить также, что инструменты ГИИ не являются заменой преподавателя, а лишь дополнительным ресурсом для преподавателя. Использование ГИИ в преподавании требует внимательной подготовки, обучения содержательному, методологическому и дидактическому компонентам, их интеграции. При правильном использовании генеративные нейросети могут значительно обогатить опыт обучения и расширить возможности образовательной среды [2].

Искусственный интеллект может быть полезным инструментом для улучшения образовательного процесса, но человеческий фактор и уникальные способности преподавателей останутся незаменимыми в обучении и воспитании студентов [3, 4].

Список источников

1. Ольвье К.М., Алис Б. Разработка приложений на базе GPT-4 и ChatGPT. М.: SPRINT book, 2024. 192 с.
2. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The International Journal of Management Education. 2023. № 21 (2). P. 100790. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790.
3. Подсказки ChatGPT для учебы: ученикам, преподавателям, самообучение. URL: <https://neuropanda.app/chatgpt-dlya-obucheniya/#ChatGPT> (дата обращения: 22.04.2024).
4. Анащенко А. Примеры запросов в ChatGPT для педагогов. URL: <https://skillbox.ru/media/education/primery-zaprosov-v-chatgpt-dlya-pedagogov/> (дата обращения: 22.04.2024).

**Опорные научные регионы и их роль в достижении
научно-технологического суверенитета Российской Федерации**

**Key scientific regions and their role in achieving the scientific and technological
sovereignty of the Russian Federation**

Пётр Петрович Каминский

Petr Petrovich Kaminsky

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Михаил Александрович Червонный

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

mach@tspu.edu.ru

Аннотация. Перечислены основные современные приоритеты государственной политики в области науки и технологий, рассмотрено участие организаций томского научно-образовательного комплекса в реализации этих приоритетов, проведено сравнение показателей деятельности четырех отечественных опорных научных регионов.

Ключевые слова: опорный научный регион, образование, инновации, проекты

Key words: key scientific region, education, innovations, projects

В феврале 2024 г. утверждена новая Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (СНТР) [1]. В отличие от предыдущей Стратегии, датированной 2016 г., заимствование зарубежных технологий и выполнение зависимых разделов исследований и разработок в кооперации с научными центрами развитых западных стран исключаются из перечня поддерживаемых на государственном уровне направлений деятельности отечественных научно-образовательных организаций. Основным стратегическим приоритетом в развитии российской науки становится достижение технологического суверенитета нашей страны.

В новой СНТР впервые введено понятие третьего этапа развития Российской Федерации, который реализуется с 2022 г., т.е. с начала специальной военной операции (СВО) на Украине. Это этап мобилизационного развития отечественной научно-технологической сферы в условиях санкционного давления, консолидации российского общества и хозяйствующих субъектов для решения важных задач научно-технологического развития.

В связи с необходимостью достижения технологического суверенитета различные представители экспертного сообщества в последнее время все чаще стали использовать термин «научно-технологический суверенитет». Очевидно, что любая передовая технология в своей основе базируется на результатах передовых

фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований. Получение таких результатов под силу сложившимся квалифицированным научным коллективам, в которых наряду с ведущими научными сотрудниками работает молодая перспективная молодежь.

В связи с этим задача достижения научно-технологического суверенитета неразрывно связывается с подготовкой квалифицированных кадров, которые эту задачу будут решать. При этом существует острая необходимость в подготовке кадров не только с высшим образованием, но также специалистов со средним профессиональным образованием и с дефицитными рабочими профессиями. В связи с этим все чаще в последнее время стали говорить о достижении кадрового суверенитета.

Из-за кардинальных изменений приоритетов государственной политики в области науки и технологий, заданных новой редакцией СНТР, возникла оживленная дискуссия среди отечественных специалистов разного уровня, связанная с поиском реальных инструментов и выработкой рекомендаций, которые бы позволили эти приоритеты с высокой долей эффективности и оперативности реализовывать на практике.

На данный момент времени общепризнанных инструментов и рекомендаций на этот счет не выработано. Каждый заинтересованный федеральный орган исполнительной власти и каждый российский регион «идет своим путем», реализуя на практике различные «пилотные» проекты. Важное значение имеют «пилоты», которые претворяют в жизнь отечественные ведущие «опорные научные регионы», к числу которых относится и Томская область.

Как отмечается в [2], Томская область является глобально значимым российским регионом знаний для решения задач мировой научной повестки по ряду таких крупных тематических направлений, как водородная энергетика, прогнозирование и мониторинг экологических катастроф, ядерная медицина, микроэлектроника и системы связи, синтетическая биология и молекулярный дизайн, современные нано- и метаматериалы, и др.

Томская область по результатам 2021 г. заняла третье место в России (после Москвы и Санкт-Петербурга) в национальном рейтинге научно-технологического развития регионов России [3]. На основании этого Томскую область считают одним из ведущих отечественных перспективных центров экономического роста или, в терминологии Минобрнауки России, «опорным научным регионом». В число ведущих российских опорных регионов, кроме Томской области, входят также г. Санкт-Петербург, Республика Татарстан и Новосибирская область. В таблице приведены показатели, собранные автором данной статьи на основе материалов 2020 г. комиссии Госсовета Российской Федерации по направлению «Наука».

Эти показатели выгодно выделяют вышеназванные регионы на общероссийском уровне. Из анализа значений видно, что Томская область, в расчете на 100 исследователей, занимает I место в России по числу научных публикаций, а также по числу аспирантов. По всем остальным показателям, кроме объема внутренних затрат на прикладные исследования и числа патентных заявок, Томская область занимает устойчивое II место.

Показатели опорных научных регионов России по итогам 2020 г.

Показатель	Томская область/ место	Респ. Татарстан	Новосибирская обл.	г. Санкт-Петербург
<i>Численность исследователей в расчете на 1 млн жителей, чел.</i>	4 244/II	1 792	3 585	6 856
<i>Доля исследователей в возрасте до 39 лет в их общей численности, %</i>	56,0/II	59,5	42,9	44,3
<i>Количество докторов наук, в том числе на 100 исследователей, чел.</i>	273 6/II	293 4	1 462 15	2 328 6
<i>Количество кандидатов наук, в том числе на 100 исследователей, чел.</i>	1 302 29/II	1 273 18	3 426 34	7 196 20
<i>Количество аспирантов на 100 исследователей, чел.</i>	2 171 48/I	3 035 44	2 396 24	10 301 28
<i>Внутренние затраты на исследования и разработки</i>				
<i>Затраты на фундаментальные исследования в расчете на 100 исследователей, млн руб.</i>	104,7/II	130,8	47,8	41,6
<i>Затраты на прикладные исследования, на 100 исследователей, млн руб.</i>	36,4/IV	52,5	63,4	36,7
<i>Затраты на разработки в расчете на 100 исследователей, млн руб.</i>	198,5/II	64,1	233,6	163,9
<i>Число публикации WoS в расчете на 100 исследователей, ед.</i>	105,4/I	49,5	62,4	36,5
<i>Число публикаций в Scopus в расчете на 100 исследователей, ед.</i>	118,1/I	75,2	98,3	54,5
<i>Число патентных заявок в расчете на 100 исследователей</i>	8,7/III	15,6	8,1	15,6
<i>Число выданных патентов в расчете на 100 исследователей</i>	7,3/II	15,5	6,5	7,1
<i>Средняя заработная плата научных сотрудников, руб.</i>	99 497/II	80 409	74 538	111 729

Вклад Томской области в достижение национальных целей в части научно-технологического и кадрового суверенитетов обеспечивается за счет реализации приоритетного пилотного проекта, который называется «Большой университет». В этом проекте апробируется оригинальная модель интеграционного взаимодействия томских университетов и академических научно-исследовательских институтов при осуществлении ими научно-образовательной и инновационной деятельности. Реализация этой модели заложена в Стратегию социально-экономического развития Томской области на период до 2030 г., которая была принята в июле 2021 г.

В рамках реализации проекта «Большой университет» планируется к 2035 г. увеличить число томских студентов до 100 тыс. человек. Для обеспечения этого показателя планируется к концу 2027 г. построить в Томске современный многофункциональный межуниверситетский кампус на 6 тыс. мест.

На сегодня Большой университет Томска (БУТ) – это шесть государственных университетов, шесть научно-исследовательских институтов Сибирского отделения Российской академии наук и Томский национальный исследовательский медицинский центр (ТНИМЦ) РАН, объединивший потенциал шести научно-исследовательских академических институтов медицинского профиля. Это 8 500 научных и педагогических работников и более 60 тыс. студентов.

Всеми участниками БУТ выполняются в настоящее время 18 крупных приоритетных пилотных проектов [4], успешный опыт реализации которых будет использоваться другими российскими регионами. Опыт реализации крупных инновационных проектов в других опорных научных регионах (г. Санкт-Петербург, Республика Татарстан и Новосибирская область) подробно изучается в Томской области и в других российских регионах и будет широко использоваться на практике.

НИ ТГУ является головной организацией по пяти проектам, два из которых имеют технологическую направленность, один – гуманитарную. НИ ТПУ является инициатором трех стратегических проектов в области развития тепловой энергетики. Четыре главных проекта ТУСУРа связаны с развитием микроэлектронных технологий и систем связи. СибГМУ в кооперации с ТНИМЦ осуществляет исследования по четырем проектам медицинской и фармацевтической направленности. ТГАСУ, после своего вхождения в конце 2023 г. в базовую часть программы «Приоритет 2030», определил два базовых проекта: «Город – университет» и «Инженерный экстрим».

Успешная реализация всех вышеназванных проектов внесет серьезный вклад Томской области в обеспечение научно-технологического и кадрового суверенитета страны.

Список источников

1. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации. Утверждена указом Президента РФ от 02.02.2024 № 145.
2. Чернозубенко С. В лидерах по большинству позиций: [интервью с заместителем губернатора Томской области по научно-технологическому развитию Людмилой Огородовой]. Территория интеллекта=The Territory of Intelligence. Томск: [ИД «Томский потенциал»]. 2024. № 1 (75) (январь). С. 5–7.
3. Москва, Санкт-Петербург и Томская область возглавили национальный рейтинг научно-технологического развития регионов. Портал «Научная Россия». URL: <https://scientificrussia.ru/> (дата обращения: 18.11.2022).
4. Приоритетные научно-технологические проекты Томского научно-образовательного комплекса (информационный реестр 2021 года, изданный по заказу Администрации Томской области и РОО «Томское профессорское собрание»). Томск: РГ «Джемм», 2021. 54 с.

**Роль дополнительного профессионального образования
в формировании ключевых компетенций сотрудников**

**The importance of additional professional education in developing
the key competencies of employees**

Анастасия Александровна Канивец

Anastasia Alexandrovna Kanivets

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Анализируется роль дополнительного профессионального образования в формировании ключевых компетенций сотрудников. Огромную роль в успешном развитии организации играет персонал, поэтому его развитие является важным аспектом ее инвестиций в производство. Усиливая мотивацию сотрудников к повышению своей квалификации, предприятие способствует тому, что они получают возможность совершенствовать свои профессиональные навыки и умения. Это позволяет проводить обучение персонала «на опережение», тем самым формируя базу для формирования высококлассного персонала.

Цель исследования: рассмотреть роль системы дополнительного образования в организации, которая способствует развитию ключевых компетенций сотрудников и способствует достижению стратегических целей компании. С помощью дополнительного профессионального образования можно повысить эффективность работников, которые будут использовать свой потенциал для решения личных задач и целей в области функционирования организации. Рост профессионального мастерства позитивно отражается на гарантировании сохранности рабочих мест, расширении возможностей построения горизонтальной или вертикальной карьеры, на увеличении потенциала внешнего рынка труда, на величине доходов предприятия, повышении возможностей самореализации работника на основе укрепления его чувства собственного достоинства как профессионала.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, обучение персонала, развитие персонала, развитие ключевых компетенций

Key words: additional professional education, staff training, staff development, development of key competencies

Обучение работников играет важную роль в системе управления персоналом, так как оно позволяет поддерживать необходимый уровень профессионализма сотрудников. В большинстве современных организаций обучение внутри компании проводится в том или ином виде.

Повышенное внимание к вопросам оптимизации деятельности предприятий по всему миру в условиях постоянно возрастающей конкуренции, а также их конкурентоспособности и прибыльности является актуальной задачей для поддержания устойчивого положения мировой экономики.

Существует ряд причин, по которым возрастает значение управления персоналом среди других бизнес-процессов в современных условиях. Повышение

требований к качеству работы персонала и, как следствие, к уровню компетенций работников является основным фактором.

В процессе управления персоналом ключевым аспектом является качество работников, их квалификация и совокупность знаний, умений и навыков. Организационный уровень позволяет обеспечить соблюдение этих условий для успешной деятельности сотрудника, обучая его в компании.

Установлено, что термин «обучение» является устоявшимся и регулируется нормативно-правовыми актами. По сути, обучение является процессом организации деятельности обучающихся по приобретению знаний, умений и навыков в различных областях деятельности, развитию способностей и формированию у обучающихся желания получать образование на протяжении всей жизни.

Проблема управления человеческими ресурсами является одной из самых актуальных на современном этапе экономического развития в мире. Одновременно с этим можно отметить, что развитие системы обучения способствует повышению качества трудовых ресурсов, а это означает, что повышается уровень оказания услуг и производства продукции.

С помощью обучения в организации можно повысить профессиональную компетентность сотрудников, что позволит им стать профессионалами на необходимом им уровне для выполнения своих профессиональных обязанностей. В этом заключается важная роль для самих сотрудников, которые при этом сохраняют и повышают свои профессиональные качества в процессе обучения, а также остаются конкурентоспособными на рынке труда.

Концепция обучающейся организации является методологической основой для современного планирования развития персонала.

По определению П. Сенжа, обучающаяся организация – это организация, где люди постоянно совершенствуют свои возможности, достижения целей, которых они действительно хотят и способны достичь; где всячески насаждается и приветствуется инновационное мышление и коллективное творчество; где люди постоянно учатся тому, как совместно обучаться и развиваться [1].

Выбирая стратегию обучения персонала в организации, следует руководствоваться оценкой ресурсов и потребностей в персонале, которые она может обеспечить. Наиболее эффективным представляется системный подход. Основываясь на данном подходе, организация будет стремиться обеспечить преемственность и своевременность проведения учебных мероприятий, а также их соответствие целям и задачам, которые она ставит перед собой.

По словам А.Л. Слободского, термин «обучение персонала» является наиболее употребительным в качестве определения одной из функций управления персоналом и подразумевает при этом в большей степени организацию обучения, а не его проведение.

Следовательно, правильнее говорить о системе обучения персонала, в которой можно выделить различные виды и формы профессионального обучения.

А.Л. Слободской дал несколько определений системы обучения, в частности, это система подготовки персонала, которая проводится на территории предприятия или корпоративного учебного центра и которая занимается решением

проблем, которые характерны для конкретной организации, с привлечением своих или внешних преподавателей [2].

Система обучения в более широком значении – это совокупность элементов организации, которые используются в процессе обучения и объединяются с помощью взаимосвязей для достижения целей организации, используя ресурсы организации.

Когда начинается процесс разработки плана по обучению персонала, происходит определение потребности в обучении работников и определение целей обучения с учетом их количественных характеристик (критериев оценки). Одновременно с этим основной группой участников процесса являются сотрудники управления, отвечающие за разработку нормативной и целевой составляющей системы обучения. В процессе реализации планируется определение обучаемых сотрудников, их обучение и непосредственное проведение обучения (применяя методы обучения персонала). Каждый обучающийся проходит проверку по результатам пройденного курса. Контроль и оценка процесса обучения предполагают проведение мониторинга и сравнение результатов с теми критериями, которые определены в задаваемых условиях.

Психология профессионального развития описывает процесс подготовки сотрудников к выполнению новых функций и задач, а также к выполнению ранее выполняемых работ, что в свою очередь способствует построению карьеры путем повышения по службе [3–14].

Развитие персонала – это комплекс мер, которые направлены на профессиональное совершенствование, повышение квалификации и переподготовку работников, а также планирование персональной карьеры сотрудников в организации.

Под развитием персонала понимается комплекс взаимосвязанных действий, охватывающих разработку стратегии и осуществление процессов прогнозирования и планирования спроса на персонал, управление карьерой и профессиональными достижениями сотрудников; организацию процесса обучения, тренинга и формирования организационной культуры адаптации.

Направления развития персонала включают в себя такие компоненты, как повышение уровня квалификации и переподготовки сотрудников, профессиональное обучение, ротация, планирование карьеры, делегирование полномочий.

Основная цель развития персонала – это повышение возможностей работников для решения их личных целей и задач, направленных на функционирование и развитие организации.

Цель развития персонала – это высокий уровень квалификации сотрудников, необходимый для своевременного выпуска новой продукции, правильного использования и технического обслуживания оборудования, а также для проведения ремонтных работ.

Выполняем следующие виды деятельности:

- обучение персонала по современным технологиям, а также подготовка и переподготовка кадров;

- оказание помощи в осознании роли рабочих, трудовых, финансовых, производственных и технологических дисциплин, в том числе в смысле неукосни-

тельного выполнения действий, направленных на обеспечение функционирования предприятия, подразделения, оборудования;

- содействие критическому отношению сотрудников к трудовым предписаниям;

- выработка умений и навыков по совершенствованию деловых отношений с клиентами и организации труда.

Функции, которые должны выполняться для формирования ответственного отношения к работе как системного профессионального качества работника. Это увеличение коммуникативных способностей в группе для совместной деятельности, направленной на поддержку и содействие работнику в его стремлении к совершенствованию своих профессиональных знаний, умений и навыков.

В идеале развитие персонала должно осуществляться с целью повышения его эффективности в профессиональной деятельности. Для того чтобы это произошло, необходимо создать условия. Интерес к управленческому аспекту развития персонала в данном случае является особенно актуальным. Тут важно акцентировать внимание на важности разработки и внедрения системы развития персонала в компании, а также дальнейшего управления ею (системный подход). Таким образом, можно сказать, что развитие персонала – это проект деятельности, который включает в себя комплекс мер по управлению персоналом, систему стратегий, методов и технологий, направленных на повышение уровня профессионального мастерства работников для обеспечения высокой эффективности функционирования предприятия.

Основополагающие принципы развития персонала:

- целостность и непрерывность всей системы развития на предприятии, которая включает в себя преемственность методов, форм и видов развития персонала;

- повышение эффективности обучения и развития сотрудников на основе прогнозирования тенденций научно-технического прогресса и условий развития организации;

- многообразие способов, форм и видов деятельности в различных сферах;

- гибкость использования методов и способов на разных этапах развития;

- развитие человеческих ресурсов на всех уровнях: от профессионального до социального;

- актуализация системы развития персонала с учетом социально-экономических условий функционирования предприятия, его конкретных возможностей;

Факторы, определяющие современное состояние развития персонала:

- тенденция к конкуренции на мировых и отечественных рынках.

- тенденция к быстрому развитию инновационных технологий в области информации;

- комплексное решение стратегических задач управления человеческими ресурсами, базирующееся на консолидированной программе деятельности предприятия;

- важнейшая роль в формировании корпоративной культуры организации;

- единая кадровая политика и участие линейных руководителей в реализации стратегических целей предприятия;

– наличие большого количества компаний, занимающихся вопросами развития персонала и имеющих большую клиентскую базу.

В качестве примера можно рассмотреть систему обучения внутри организации работников Союза «Торгово-промышленных палат Российской Федерации».

Организация торгово-промышленных палат проводит множество различных обучающих программ, которые включают в себя бизнес-тренинги, семинары, вебинары и курсы повышения квалификации по наиболее актуальным направлениям деятельности.

Международный институт менеджмента объединений предпринимателей (МИМОП) совместно с Торгово-промышленной палатой Российской Федерации (ТПП РФ) проводит образовательную программу для филиалов и представительств торгово-промышленных палат в муниципальных образованиях в онлайн-формате с привлечением к ее проведению вице-президентов ТПП РФ, руководителей структурных подразделений Палаты, а также бизнес-тренеров, которые представят практические рекомендации по вопросам маркетинга и продвижения, кросс-культурных коммуникаций, системы продаж и развития взаимодействия с клиентами, членскими и партнерскими организациями.

В соответствии с потребностями торгово-промышленных палат разрабатываются и реализуются программы, которые соответствуют требованиям МИМОП. Некоторые из программ предназначены для подготовки руководителей и специалистов предприятий, которые занимаются управлением в организации.

Основные цели этих программ заключаются в следующем:

1. В основе этого лежит развитие ключевых компетенций современного руководителя, которые способствуют ускоренному карьерному росту и повышению конкурентоспособности бизнеса в глобальной экономической среде.

2. Подготовка квалифицированных менеджеров осуществляется на базе приобретения слушателями опыта управления компаниями и организациями, путем развития имеющихся знаний и навыков, а также их использования в различных ситуациях.

3. Создание способности к управлению в условиях постоянной неопределенности и перманентных изменений, а также системный подход к решению проблем организации.

4. Для того чтобы сформировать целостное представление об основных понятиях и концепциях современного менеджмента, необходимо показать возможности оптимизации управления процессами.

5. У слушателей должен быть полный спектр знаний и навыков, которые необходимы для эффективного руководства промышленным предприятием или его производственными подразделениями в современных условиях рыночной экономики.

Таким образом, слушателям даются знания о том, как организуется производство, какие существуют виды труда, какова структура трудовых и производственных процессов, каковы тенденции и закономерности развития инноваций в промышленности и факторы, которые способствуют их успешной реализации. При обучении формируется способность к выявлению проблем экономического

и управленческого характера при рассмотрении конкретных производственных ситуаций, разработке способов их решения и оценке ожидаемых результатов.

Приобретение опыта в области дополнительного профессионального образования (ДПО), а также повышение квалификации специалистов являются важным этапом для дальнейшего развития как самого специалиста, так и предприятия, на котором он трудится. В перечень особенностей дополнительного образования входят:

- высокая мобильность и возможность кратковременного пребывания в учебном заведении, что дает возможность быстро реагировать на изменения в структуре рынка труда;

- возможность более гибкого и быстрого удовлетворения потребностей в специалистах по количеству, уровню их подготовки и профилю, включая широкий спектр вариаций количества учебных групп, вплоть до индивидуального обучения; более широкий спектр образовательных и сопутствующих им услуг;

- более широкий спектр возможностей для профессионального роста и развития специалистов, а также их дополнительного обслуживания;

- профессиональное обучение редким навыкам;

- возможность быстрого создания и обучения команды специалистов под конкретные требования.

Если рассматривать систему ДПО с точки зрения компетентного подхода, то ее возможности значительно расширяются. Это является важным в современных социально-экономических условиях, когда основной контингент граждан – взрослые люди, стремящиеся получить новую, более выгодную для себя и востребованную на рынке труда профессию. В этот период возникает необходимость в разработке большого количества новых образовательных программ, которые будут способствовать повышению эффективности выполняемой работы.

С учетом этого можно сделать вывод, что деятельность современной системы ДПО должна быть направлена на решение главной задачи – насыщение рынка труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности, а также на приведение кадрового потенциала республики к мировому уровню [3].

В современном мире коммерческий успех любой организации зависит от уровня подготовки ее сотрудников. Профессионалы более эффективно выполняют свою работу, получают лучший результат для своей компании, а также имеют более высокий уровень оплаты труда. Они являются более востребованными работниками на рынке труда.

Огромную роль в успешном развитии организации играет персонал, поэтому его развитие является важным аспектом ее инвестиций в производство. Усиливая мотивацию сотрудников к повышению своей квалификации, предприятие способствует тому, что они получают возможность совершенствовать свои профессиональные навыки и умения, что позволяет проводить обучение персонала «на опережение», тем самым формируя базу для формирования высококлассного персонала. Попытаемся подчеркнуть: объектом инвестиций в персонал в данном случае являются сотрудники, а не собственники компании.

Показатели, которые определяют приоритеты инвестиций в развитие персонала, являются:

- повышения конкурентоспособности организации за счет использования новейших технологий и обучения персонала работе с использованием новых устройств;

- проведения программ по повышению квалификации работников, которые способствуют росту производительности труда (в данном случае расходы будут соответствовать требованиям экономической эффективности расходов);

- повышение деловой активности сотрудников – это один из способов, позволяющих предприятию «выжить». На профессиональное развитие сотрудников крупные компании тратят значительные суммы, составляя от 2 до 9% фонда заработной платы. На данном этапе предприятие тратит средства в развитие своего персонала, от которого ожидается рост производительности труда и увеличение вклада каждого сотрудника в достижение целей организации.

Финансовые вливания в развитие персонала оказывают положительное влияние на сотрудников, создание благоприятного климата в коллективе, способствуют повышению уровня лояльности работников к организации, а также их более эффективной работе.

Развитие способствует улучшению настроения работников. С помощью повышения уровня квалификации, приобретения новых профессиональных навыков и умений работники могут повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, а также расширить свои возможности для внутриорганизационного карьерного роста, что является актуальным в современных условиях.

В структуре профессионального развития сотрудников организации можно выделить множество компонентов: это и обучение персонала, и управление карьерой, и служебно-профессиональное продвижение, и планирование карьеры.

Основная цель обучения персонала – получение профессионального образования. Существует систематически организованный процесс, который осуществляется планомерно и последовательно. Он является основным способом получения знаний, умений и навыков в области общения. Его цель – это обучение под руководством опытных наставников, преподавателей, руководителей и т.п.

Отмечая экономическую и социальную пользу для предприятия от постоянного обучения персонала, важно подчеркнуть: обучение квалифицированных кадров становится эффективным, только если издержки, связанные с ним, в перспективе будут ниже издержек предприятия, связанных с повышением производительности труда за счет других издержек или факторов, возникающих в результате ошибок работников.

При выявлении результатов, которые достигаются при помощи обучения квалифицированных работников, существует ряд проблем. Это означает, что экономическая эффективность обучения может проявиться в виде снижения издержек, которые можно точно рассчитать.

В числе важных факторов социальной эффективности – обучение персонала. Рост профессионального мастерства позитивно отражается на гарантировании сохранности рабочих мест, расширении возможностей построения горизонталь-

ной или вертикальной карьеры, на увеличении потенциала внешнего рынка труда, на величине доходов предприятия, повышении возможностей самореализации работника на основе укрепления его чувства собственного достоинства как профессионала.

Список источников

1. Пугачев В.П. Планирование персонала организации: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. 135 с.
2. Слободской А.Л. Обучение персонала организации. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013. 124 с.
3. Задонская И.И. Экономические основы внутрифирменного обучения персонала // Инновационная наука. 2016. № 3-1 (15). С. 94–96.
4. Гаспарович Е.О. Управление обучением персонала на предприятии. LAP Lambert Academic Publishing Deutschland, 2020. 105 с.
5. Глумова В.Е. Планирование бюджета на обучение персонала // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2017. № 2 (1). С. 153–155.
6. Иванов В.Г. Роль дополнительного профессионального образования в формировании управленческих компетенций. // Вестник международного института рынка. 2019. № 1. С. 50–54.
7. Мамаева А.М. Совершенствование системы внутрифирменного обучения персонала // Молодежь и наука: шаг к успеху. 2019. С. 288–291.
8. Муртазин Р.Р. Подходы к внутрифирменному обучению персонала как к важнейшей составляющей развития человеческого капитала фирмы // Форум молодых ученых. 2019. № 2. С. 1026–1031.
9. Михайлова А.В. Непрерывное профессиональное обучение – основа развития потенциала персонала организации // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. С. 204.
10. Международный институт менеджмента для объединений предпринимателей. URL: <https://tikrf.org/ru/organizacije/medjunarodni-institut-menadzmenta-za-udruzenja-preduzetnika/>
11. Сайт АНО ДПО «Международный институт менеджмента объединений предпринимателей». URL: <https://www.iimba.ru/>
12. МИМОП теперь в Российской ассоциации бизнес-образования. URL: <https://news.tpprf.ru/ru/news/3026712/>
13. Токарева Ю.А. Управление профессиональными компетенциями: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. 327 с.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Развитие «мягких» компетенций у молодого специалиста в образовательной организации как фактор профессионального становления

**Development of “soft” competencies in a young specialist
in an educational organization as a key factor in professional development**

Борис Эдуардович Кузьмин

Boris Eduardovich Kuzmin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Надежда Александровна Ефремова-Шершукова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

shna16@tspu.edu.ru

Аннотация. Актуализируется значимость развития «мягких» компетенций у начинающих педагогов школы, доказывается тезис о том, что современному специалисту образовательной организации помимо профессиональных компетенций необходимы мягкие навыки коммуникативного взаимодействия с участниками образовательного процесса, лидерские качества, коммуникативная лабильность, готовность к командной работе с детьми и коллегами.

Ключевые слова: мягкие компетенции, образовательная организация, школа, молодой педагог, профессиональное становление

Key word: soft competencies, educational organization, school, young teacher, professional development

Развитие «мягких» компетенций в области педагогической деятельности в настоящее время считается определяющим жизни современного специалиста – учителя школы. «Традиционные» профессиональные компетенции педагога школы, выраженные в знании методики преподавания той или иной дисциплины, знании предметной области, умении объяснять и обучать, неразрывно связаны с «мягкими» умениями быть эмпатичным по отношению к обучаемому, способностями устанавливать дружеское взаимодействие с учениками, готовностью реализовать комфортную образовательную среду в соответствии с современными требованиями ФГОС и ожиданиями общества от результатов образовательного процесса школы. Такие «мягкие» компетенции учителя школы имеют не менее определяющее значение при формировании образовательных потребностей и жизненных смыслов у ученика школы. Молодые специалисты, только что окончившие педагогический вуз, без опыта взаимодействия с учениками школьного возраста, имеют дефициты по вопросам коммуникации с детьми. Требования современного рынка труда таковы, что конкурентоспособным и успешным специалистом будет тот, кто является мобильным в изменяющихся условиях рынка труда, адаптивным и социально активным, открытым не только к изменениям, но и к новым знаниям, инновациям, технологическим преобразованиям,

обладающим при этом ярко выраженной эмпатией по отношению к окружающим людям, ответственным за свою судьбу и судьбу окружающих его людей.

Изучением проблемы «мягких» компетенций учителей школы занимались многие ученые и педагоги-практики, такие как Е.В. Гетманская, С.В. Данилов, А.С. Илюхина, О.В. Камышева, Н.И. Кузнецова, Э.В. Миронова, В.Ф. Чертов, Л.П. Шустова и др. Так, О.В. Камышева указывала, что для современного учителя главным является не передача знаний, а умение преподнести эту информацию ученикам так, чтобы они захотели ее усвоить, а для этого педагогу необходимо развивать soft компетенции [1]. А.С. Илюхина также полагала, что преподаватель современной школы должен быть не транслятором знаний, а наставником для учеников, способным стать проводником между областью знаний и реальным миром, что достигается за счет формирования «мягких навыков» [2]. Е.В. Гетманская и В.Ф. Чертов, говоря о таком редком явлении, как номинативное описание «мягких навыков», предлагают их совокупность, релевантных профессии учителя: настойчивость, готовность к командной работе, коммуникативная лабильность, эмпатия, действенная активность, умение работать под давлением, открытость [3]. Э.В. Миронова считает, что положительная динамика профессиональной деятельности педагога школы напрямую зависит от развития компонентов эмоционального интеллекта, т.е. от развития навыков soft skills [4]. Л.П. Шустова, С.В. Данилов, Н.И. Кузнецова считают, что эффективным способом развития «мягких» компетенций может стать такая форма организации занятий, как воркшоп, предполагающая динамическое обучение педагогов командной работе [5].

В целом анализ научных работ по вопросам развития «мягких» компетенций позволяет сделать вывод о том, что эта проблема является актуальной, так как данный компонент профессиональной деятельности учителей школы связан, прежде всего, с их готовностью к командной работе как друг с другом, так и с обучающимися школьниками, способностями управлять временем и ресурсами, готовностью разрешать конфликты и уважительно относиться друг к другу и к ученикам, что соответствует ожиданиям общества в вопросах воспитания школьников, поддержания у них интереса к обучению.

Для формирования «мягких» компетенций необходимы такие технологии, которые бы не отставали, а опережали изменения, происходящие в реальном мире благодаря цифровизации и трансформации общества и системы образования в целом. Понимание жизненных смыслов, образовательных потребностей, правильная расстановка приоритетов – все это необходимо современному школьному учителю для того, чтобы продуктивно осуществлять свою педагогическую деятельность и мотивировать своих учеников на познание и присвоение знаний, умений, навыков. Успешным и эффективным педагогом может быть тот, кто сам осознанно относится к реальному миру, обладает профессиональной идентичностью, гибок в изменяющихся условиях труда, коммуникативен в отношениях с окружающими людьми, эмпатичен и ответствен за те изменения, которые происходят не только в его собственной педагогической деятельности, но и в обществе в целом.

На наш взгляд, в образовательных учреждениях целесообразно создание так называемых школ молодого педагога, направленных на развитие мягких компетенций. Это позволит начинающим специалистам, обладающим теоретическими знаниями, но не имеющим практического опыта, успешно адаптироваться к профессиональной деятельности.

В такого рода школах процесс развития «мягких» компетенций будет представлять последовательность некоторых шагов и этапов: целеполагание, основанное на стратегии развития «мягких» компетенций; научно-педагогическое сопровождение молодых педагогов школы в их адаптационном периоде; привлечение молодых педагогов к значимым событиям, происходящим в образовательном процессе школы (волонтерских акциях, воспитательной и конкурсной работе, олимпиадном движении, профориентационной работе и пр.); формирование у молодого педагога компетенций лидерства; развитие навыков командной работы, в том числе в рамках сетевых сообществ. Таким образом, развитие «мягких» компетенций в адаптационной школе как фактор профессионального становления позволит молодому специалисту решать педагогические задачи комплексно и креативно на основе навыков сотрудничества, понимания потребностей учеников, способности распознавать эмоции участников образовательного процесса, навыков самоорганизации и самоконтроля.

В настоящее время этой группе учителей, работающей в образовательных учреждениях, рекомендуется обладать рядом мягких компетенций, включая эффективную коммуникацию, эмпатию, гибкость, организационные навыки, саморазвитие, решение проблем, работу в команде, стрессоустойчивость, этику и умение обращаться с новыми технологиями.

Список источников

1. Камышева О.В., Камышева В.А. Soft-компетенции учителей общеобразовательных школ как фактор развития учащихся // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования: сб. ст. по материалам VII Всерос. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Магнитогорск, 15 октября 2022 года / Под ред. Т.Ф. Ореховой. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. С. 26–30.
2. Илюхина А.С. К вопросу о формировании «гибких навыков» у преподавателей современной школы // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, 8–9 апреля 2020 года. Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2020. С. 468–474.
3. Гетманская Е.В., Чертов В.Ф. Мягкие навыки учителя как категория концептуальных и прикладных зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 21–41.
4. Миронова Э.В. Эффективное преподавание через личное развитие молодого педагога // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Чебоксары, 15 апреля 2021 года. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2021. С. 305–313.
5. Шустова Л.П., Данилов С.В., Кузнецова Н.И. Подходы к развитию soft skills молодых педагогов в условиях дополнительного профессионального образования // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Инновационные процессы в профессиональном образовании. Актуальные тенденции развития дополнительного педагогического образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Луганск, 10–11 ноября 2022 года. Луганск: Книга, 2022. С. 202–206.

**Формирование правовой компетенции управленческих кадров
в общеобразовательных организациях**

**Formation of legal competence of management personnel
in educational organizations**

Светлана Валерьевна Морозова

Svetlana Valerievna Morozova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Альбертовна Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

natalem@tspu.edu.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальности формирования правовой компетенции управленческих кадров в общеобразовательных организациях в условиях современного динамично меняющегося общества. Рассматривается структура правовой компетенции и определяются основные качества, которыми должны обладать руководители общеобразовательных организаций, анализируются проблемы, связанные с назначением руководителями организаций педагогов без управленческого опыта и знаний, и обосновывается необходимость приоритетного решения задачи формирования правовой компетенции управленческих кадров. Приводится определение правовой компетенции руководителя, также подчеркивается, что для повышения уровня правовой компетенции необходимо включить правовые дисциплины в программы профессиональной подготовки и повышения квалификации, создавать условия для самостоятельного изучения правовых норм и обеспечивать участие руководителей в мероприятиях по правовой тематике.

Ключевые слова: правовая компетентность, структура правовой компетентности, формирование правовой компетентности, цели формирования правовой компетентности, руководитель общеобразовательной организации

Key words: legal competence, structure of legal competence, formation of legal competence, goals of developing legal competence, head of a general education organization

Современное общество постоянно меняется, а вместе с ним меняется и роль общеобразовательной организации. Общеобразовательная организация является непосредственным участником экономических отношений в государстве.

И если не так давно руководителям общеобразовательных организаций было достаточно ориентироваться в законодательстве Российской Федерации, имеющем непосредственное отношение к образовательной сфере, то в XXI в. возрастает значимость правовой компетенции руководителя.

Правовая компетенция – это способность человека эффективно использовать знания, умения и навыки для решения профессиональных задач в области права. Она предполагает наличие у человека знаний о законодательстве, умений

применять эти знания на практике, а также способности анализировать и оценивать правовые ситуации.

Структура правовой компетенции включает следующие компоненты:

1) знание действующего законодательства и нормативно-правовых актов в сфере образования;

2) умение анализировать правовые документы;

3) умение применять правовые нормы;

4) навыки составления юридических документов;

5) способность принимать правомерные управленческие решения.

Также можно выделить следующие цели формирования правовой компетенции у руководителей общеобразовательных организаций:

1. Соблюдение законодательства: руководители общеобразовательных организаций должны знать и соблюдать действующие законодательства и нормативно-правовые акты в сфере образования. Правовая компетенция помогает им понимать свои права и обязанности, а также права и обязанности учащихся, педагогов и родителей. Это позволяет предотвратить нарушения закона.

2. Эффективное управление: правовая компетенция помогает руководителям общеобразовательных организаций принимать правильные решения в различных ситуациях. Они могут анализировать юридические аспекты договоров, контрактов и других документов, связанных с управлением общеобразовательной организацией. Это позволяет им заключать выгодные сделки, избегать конфликтов и повышать эффективность работы общеобразовательной организации.

3. Защита интересов общеобразовательной организации: руководители общеобразовательных организаций часто сталкиваются с различными юридическими вопросами, такими как споры с родителями, работниками или актами о нарушениях со стороны контролирующих органов. Правовая компетенция помогает им защищать интересы общеобразовательной организации и принимать меры для разрешения таких ситуаций в соответствии с законом.

4. Поддержка профессионального развития: правовая компетенция помогает руководителям общеобразовательных организаций быть в курсе последних изменений в законодательстве, применять новые методы управления и улучшать качество образования в общеобразовательной организации.

Таким образом, можно сказать, что правовая компетенция руководителей общеобразовательных организаций представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления образовательной деятельности с соблюдением правовых норм.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет руководителя образовательной организации как единоличного исполнительного органа образовательной организации, который осуществляет текущее руководство деятельностью общеобразовательной организации, несет ответственность за руководство образовательной, научной, воспитательной работой и организационно-хозяйственной деятельностью общеобразовательной организации [1].

Руководитель общеобразовательной организации должен обладать такими качествами, как конкурентоспособность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения.

Руководитель должен знать действующие законы Российской Федерации, Конституцию Российской Федерации, подзаконные акты, нормативно-правовые акты в сфере образования, основные положения законодательных актов в сфере гражданского, налогового, экологического, хозяйственного права, основы законодательства о бухгалтерском учете, а также хорошо ориентироваться в административном, трудовом законодательстве.

Вместе с тем в системе образования до сих пор распространена практика назначения руководителем общеобразовательной организации наиболее опытного и компетентного педагога, который в процессе профессиональной подготовки в вузе освоил компетенции в сфере педагогической деятельности. Управленческих знаний и опыта руководства организацией такие руководители не имеют. Более того, начинающему руководителю общеобразовательной организации трудно представить весь объем управленческой деятельности, определить приоритетные направления, выбрать оптимальный вариант управленческого решения.

В связи с этим проблема формирования правовой компетенции у руководителей общеобразовательных организаций должна рассматриваться как приоритетная.

Говоря о сущности правовой компетенции руководителя, С.В. Черникова предлагает определять правовую компетенцию как результат правовой подготовки, неотъемлемой частью профессионализма руководителя, оказывающая влияние на качество его управленческой деятельности. В свою очередь В.Е. Сараев предлагает под правовой компетенцией руководителя образовательной организации считать точность и совершенство исполнения заранее определенных операций, умение ориентироваться в постоянном потоке правовой информации, искать и корректно использовать правовые знания при предоставлении образовательных услуг. А.И. и А.В. Скоробогатовы рассматривают правовую компетенцию как систему качеств, обеспечивающую эффективное функционирование руководимой организацией на основе применения нормативных правовых актов [2].

Значимой особенностью обучения руководителей в системе дополнительного образования является тот факт, что правовая подготовка осуществляется на основе комплексного подхода. В результате используются как групповые, так и индивидуальные методы и способы обучения. В образовательном процессе задействованы специалисты в области управления и специалисты в области юриспруденции. В то же время для успешного, эффективного выполнения своих обязанностей в достижении результата большое значение имеет инициативность, организованность руководителя. Данное утверждение актуально и для применения правовых норм. То есть недостаточно знать закон, надо еще и быть готовым его применять.

Особую сложность при формировании правовой компетенции представляет как раз тот факт, что у слушателей уже есть сложившееся мнение о правовой норме и подход к ее применению. Таким образом, основу формирования правовой компетентности руководителей образовательных организаций в условиях дополнительного образования составляют две позиции. Первая – это знание слушателем правовой нормы. Второе – это субъектная позиция слушателя. Следова-

тельно, при отборе технологий обучения особый упор должен делаться на такие способы и формы, которые способствуют:

- получению новой информации;
- оперативности и мобильности применению правовых знаний;
- формированию позитивного отношения к правовым нормам;
- поиску, приобретению и усвоению правовых знаний [3].

Для формирования правовой компетенции управленческих кадров общеобразовательной организации необходимо проводить обучение основам права. Обучение должно проводиться систематически и регулярно. Кроме того, необходимо проводить семинары, тренинги и конференции по вопросам права, организовывать консультации специалистов в области права.

Также для формирования правовой компетенции управленческих кадров необходимо создание условий для самостоятельного изучения законодательства. Для этого целесообразно предоставить доступ к информационным ресурсам (базам данных, справочникам, учебникам), а также обеспечить возможность получения консультаций у юристов.

Таким образом, правовая компетентность руководителя общеобразовательной организации выступает одним из необходимых механизмов эффективного управления образовательной организацией, обеспечения качества образования и создания благоприятной правовой среды для всех участников образовательного процесса.

Успешное руководство образовательным учреждением требует глубокого понимания правовой базы, регулирующей сферу образования, и умения применять правовые нормы на практике.

Список источников

1. Федеральный закон 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Дацкая Н.А. Формирование компетенции руководителя общеобразовательной организации в правовой сфере // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsii-rukovoditelya-obsheobrazovateloy-organizatsii-v-pravovoy-sfere> (дата обращения: 22.04.2024).
3. Ларюшкин С.А., Рахметов Р.Р. Формирование правовой компетентности руководителей образовательных организаций в условиях дополнительного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/pravovoy-kompetentnosti-rukovoditeley-obrazovatelnyh-organizatsiy-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.04.2024).

Проект по формированию правовой грамотности для студентов с применением инновационных технологий

Project to boost legal literacy for students using innovative technologies

Татьяна Андреевна Попова

Tatiana Andreevna Popova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассматривается сущность применения инновационных технологий при формировании правовой грамотности у студентов в современной системе образования. В связи с постоянным нарастанием объемов информации, которую необходимо принимать обучающимся, актуальным становится вопрос о том, как заинтересовать и привлечь детей к более полному и осознанному восприятию. В помощь приходит применение инновационные технологии.

Ключевые слова: студент, инновация, инновационные образовательные технологии, право, компетенции, правовая грамотность, образовательный процесс

Key words: students, innovation, innovative educational technologies, competencies, right, legal literacy, the educational process

Использование инновационных технологий в обучении помогает по-новому взглянуть на современные социокультурные, экономические, правовые процессы, выработать личную модель поведения конструктивного типа, осознать и понять правовую реальность. Использование инновационных технологий позволяет говорить со студентами на понятном друг другу языке, улучшить восприятие материала, усовершенствовать учебный процесс, не отрываясь от проблем обучения и воспитания, развить личностные качества обучающихся и тем самым составить основу эффективности результатов обучения. В современных реалиях мы видим, как становится актуальным применение данных способов в процесс обучения [1–8].

Инновация – нововведение, изменение, обновление деятельности по созданию, освоению, использованию и распространению нового. Сущность понятия «инновация» выражается в наличии возможностей получения практико-ориентированного результата научно-образовательной деятельности, направленной на разработку, создание и распространение качественно новых видов деятельности, технологий и средств применения информации при современных способах их использования.

Под инновационными образовательными технологиями понимается система методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений развитии ребенка в современных социокультурных условиях. Инновационной деятельности способствует более комплексному становлению личности студента. Инновационная система способна функционировать параллельно с традиционной, опираться либо фрагментарно включать отдельные традиционные элементы. Данные изменения становятся возможны посредством внедрения в профессиональную деятельности новых дидактических и воспитательных программ. Уметь находить

мотивацию для своих действий, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формировать творческого нешаблонного мышления, развивать учеников за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики- вот основные цели образовательной инновационной деятельности. Ориентир современной модернизации мировой системы образования- конкурентоспособная личность, индивидуальная и деловая, технологично ориентированная.

Существуют различные виды инноваций, в зависимости от признака, по которому их разделяют на:

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении. Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте). В результате появляются новые информационные технологии, а выпускники школ имеют подготовку к освоению новых информационных технологий в будущей трудовой деятельности.

2. Личностно ориентированные технологии в преподавании предмета в центр всей школьной образовательной системы ставят личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов. Личность в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников. Применение такой инновационной технологии, как информационно-аналитическая методика управления качеством обучения, позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке классно-обобщающего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, изучения системы работы отдельно взятого педагога.

4. Мониторинг интеллектуального развития. Анализ и диагностика качества обучения каждого учащегося при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости.

5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика. Является неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуется в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, театре, центрах детского творчества и др.

6. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса образовательного учреждения. Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, оформление и защита проектов, обучение с по-

мощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения (система «малых групп» и др.). Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы предполагается научно-педагогическое обоснование использования тех или иных инноваций. Их анализ на методических советах, семинарах, консультации с ведущими специалистами в этой области. Таким образом, опыт современной школы располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения.

Интерактивные методы способствуют качественному усвоению нового материала. К ним принадлежат: упражнения, носящие творческий характер; групповые задания; образовательные, ролевые, деловые игры, имитация; уроки-экскурсии; нейросеть; уроки-встречи с творческими людьми и специалистами; занятия, направленные на творческое развитие; использование видеоматериалов, Интернета, наглядности; решение сложных вопросов и проблем с помощью методов «дерево решений», «мозговой штурм» и т.д. Осмысливая и обрабатывая полученные знания, учащиеся приобретают навыки, развивают компетенции применения их на практике, получают опыт общения.

Структура инновационных технологий состоит из трех основных элементов:

1) правовые умения и знания, которые формируются у студентов и предполагают развитие компетенций благодаря различным практическим заданиям;

2) интерактивные методы обучения, которые представляются как совокупность специальных методов формирования личностных компетенций, посредством применения современных электронных средств коммуникации между преподавателем и обучающимися;

3) использование современной инфраструктуры, состоящей из интерактивных средств демонстрации учебного материала, использование компьютеров, предоставление доступа к информационным сетям.

Среди подобных образовательных платформ наибольшей популярностью пользуются платформы Uchi.ru, «ЯКласс», «Яндекс Учебник», «Шедеврум» от «Яндекс», ChatGPT, ChatINFO, eSchool.pro и другие.

Проект по формированию правовой грамотности у студентов через применение инновационных технологий – «Школа правовой грамотности» от первичной профсоюзной организации студентов. В век новых технологий новое поколение более цифровезированное, современное и вместе с этим обучение должно быть таким же. Проект включает в себя три дня полноценной работы и формированию компетенций (таблица).

Проект «Школа правовой грамотности»

Мероприятие	Ход реализации	Компетенции
(1-й день) Мастер-класс «Эффективная работа в команде – залог успеха»	1. Участники делятся на команды. 2. Работа в группах и распределение ролей в команде. 3. Создание продукта в команде, решение кейсовых задач. 4. Подведение итогов. 5. Рефлексия	Работа в команде; аналитические; критическое мышление; поиск необходимой информации

Образовательный блок: – роль первичной профсоюзной организации; – учебная деятельность	1. Участник делятся на две команды, и каждая посещает свой образовательный блок. 2. Деление на микрогруппы. 3. Изучение нового материала. 4. Подведение итогов. 5. Рефлексия	Аналитические; творческие; критическое мышление; умение аргументировать; применять полученные знания на практике
Образовательный блок: – учебная деятельность; – роль первичной профсоюзной организации	1. Участник делятся на две команды, каждая посещает свой образовательный блок. 2. Деление на микрогруппы. 3. Изучение нового материала. 4. Применение на практике полученных знаний. 5. Подведение итогов. 6. Рефлексия	Аналитические; творческие; критическое мышление; умение аргументировать; применять полученные знания на практике
(2-й день) Образовательный блок: – правовые аспекты проживания в студенческом общежитии; – стипендиальное обеспечение	1. Участник делятся на две команды, каждая посещает свой образовательный блок. 2. Деление на микрогруппы. 3. Изучение нового материала. 4. Применение на практике полученных знаний. 5. Подведение итогов. 6. Рефлексия	Аналитические; творческие; критическое мышление; умение аргументировать; применять полученные знания на практике
Образовательный блок: – стипендиальное обеспечение; – правовые аспекты проживания в студенческом общежитии	1. Участник делятся на две команды, каждая посещает свой образовательный блок. 2. Деление на микрогруппы. 3. Изучение нового материала. 4. Применение на практике полученных знаний. 5. Подведение итогов. 6. Рефлексия	Аналитические; творческие; критическое мышление; умение аргументировать; применять полученные знания на практике
Поединки	1. Закрепление полученных знаний. 2. Деление на команды. 3. Выдаются задания. 4. Отстаивание своей позиции с помощью аргументов. 5. Подведение итогов. 6. Рефлексия	Аргументировать свою точку зрения; критическое мышление; принимать решение; аналитические; внимательно слушать оппонента
(3-й день) Образовательный блок: материальная помощь	1. Участник делятся на две команды, каждая посещает свой образовательный блок. 2. Деление на микрогруппы. 3. Изучение нового материала. 4. Применение на практике полученных знаний. 5. Подведение итогов. 6. Рефлексия	Аналитические; творческие; критическое мышление; умение аргументировать; применять полученные знания на практике

Итоговое тестирование	Каждый участник выполняет тестирование	
Биатлон	1. Закрепление ранее полученных знаний. 2. Деление на команды. 3. Работа в команде. 4. Подведение итогов. 5. Рефлексия	Критическое мышление; внимательно слушать; умение работать в команде; кооперация; поиск нужной информации; коммуникация; творческие

Проект включает в себя теоретический и практический материал, который направлен на изучение правовых вопросов. Кроме этого есть мероприятия, которые направлены на закрепление ранее полученных знаний в интересных формах. Данные мероприятия не только способствуют обучению и развитию духовно-нравственных ориентиров, но также способствует формированию «мягких» навыков, которые нужны современному студенту, а в будущем и профессионалу своего дела. После проведения проекта по разработке комплекса мероприятий с использованием систем инновационных технологий был сделан вывод, что все аспекты могут быть использованы комплексно в преподавании учебных предметов в школе.

Список источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрирован 7.06.2012 № 24480) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2013. № 3
3. Анацкая Л.Н. Современные технологии в преподавании экономики // Педагогическая наука и практика. 2018. № 3 (21). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36315863>.
4. Виды инновационных технологий: URL: https://studopedia.ru/10_201612_vidi-innovatsionnih-tehnologiy.html
5. Кен Робинсон. Современная система образования. URL: https://youtube.com/watch?v=1G3Kyu_UbjQ&t=14s.
6. Кайль Я.Я., Зудина Е.В., Ламзин Р.М. Инновационные образовательные технологии в преподавании экономических дисциплин // Известия ВГПУ. 2017. № 9 (122). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-prepodavanii-ekonomicheskikh-distiplin>.
7. Карасик Л.В. История развития инновационного образования в Российской Федерации // Символ науки. 2018. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-innovatsionnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii>.
8. Фаустова К.И. Нейронные сети: применение сегодня и перспективы развития // Территория науки. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyronnye-seti-primenenie-segodnya-i-perspektivy-razvitiya>.

Подготовка педагогов к деятельности классного руководителя

Preparing teachers for the activities of a class teacher

Анастасия Сергеевна Портная

Anastasia Sergeevna Portnya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Надежда Александровна Ефремова-Шершукова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

shna16@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема подготовки педагогов к деятельности классного руководителя, а также проанализированы актуальные подходы и стратегии для повышения эффективности воспитательной деятельности. В ходе изучения данной проблемы были рассмотрены различные методики, программы и практики, направленные на формирование компетенций классного руководителя. Результаты исследования могут быть использованы для улучшения качества образования и развития педагогических навыков учителей.

Ключевые слова: подготовка педагогов, классный руководитель, образовательные стратегии, компетенции, педагогические навыки

Key words: teacher training, classroom teacher, educational strategies, competencies, pedagogical skills

В настоящее время важное значение в образовательном процессе приобретает роль классного руководителя. Классный руководитель является основной педагогической фигурой в школьной жизни обучающихся, ответственным за социально-педагогическое сопровождение учеников и организацию их образовательного процесса. Педагоги, назначаемые на должность классного руководителя, должны обладать определенными профессиональными навыками и знаниями, а также готовностью к постоянному самосовершенствованию.

Классный руководитель выполняет множество разнообразных функций, среди которых можно выделить следующие:

1. Организация учебно-воспитательного процесса в классе, контроль успеваемости и посещаемости учащихся.
2. Планирование и проведение классных часов, внеклассных мероприятий, экскурсий, походов и других воспитательных мероприятий.
3. Индивидуальная работа с учащимися, изучение их личностных особенностей, интересов и склонностей.
4. Взаимодействие с родителями учащихся, привлечение их к участию в жизни класса и школы.
5. Организация работы по профилактике правонарушений и девиантного поведения среди учащихся.
6. Формирование и сплочение классного коллектива, создание благоприятного психологического климата в классе.

В современной российской системе образования классный руководитель остается ключевой фигурой, обеспечивающей воспитательную работу в школе. Его деятельность регламентируется нормативными документами и направлена на создание благоприятной образовательной среды, формирование личности учащихся и развитие классного коллектива.

Одним из основных направлений подготовки педагогов к деятельности классного руководителя является профессиональное обучение на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовке. На таких курсах педагоги изучают психолого-педагогические аспекты работы с учащимися, осваивают технологии межличностного взаимодействия, учатся разрабатывать индивидуальные образовательные планы для учеников, изучают профилактику вредных привычек среди школьников и многое другое. Также важным аспектом подготовки педагогов к деятельности классного руководителя, является практическая стажировка под руководством опытных коллег [1, с. 208].

В ходе стажировки педагоги имеют возможность наблюдать за работой классных руководителей, принимать участие в школьных мероприятиях, обсуждать сложные ситуации с опытными педагогами и т.д. Немаловажным аспектом является формирование у педагогов личностных качеств, способствующих успешной деятельности классного руководителя. Среди них можно выделить коммуникативные навыки, организаторские способности, эмоциональную устойчивость, творческий подход, авторитет и уважение среди учащихся и их родителей. Для развития этих качеств могут быть использованы различные психолого-педагогические технологии, такие как социально-психологические тренинги, коучинг, наставничество и др. [2, с. 98].

Деятельность классного руководителя играет ключевую роль в воспитательном процессе образовательной организации. От профессионализма и компетентности классного руководителя во многом зависит успешность формирования личности учащихся, создание благоприятной образовательной среды и развитие классного коллектива. В связи с этим подготовка педагогов к выполнению функций классного руководителя является важной задачей системы педагогического образования и повышения квалификации учителей.

Управление подготовкой педагогов к деятельности классного руководителя может осуществляться на различных уровнях: на уровне школы, муниципального образования, региона и страны в целом.

На уровне школы важно создать систему методической работы, включающую проведение семинаров, мастер-классов, обмен опытом между классными руководителями, консультации со школьным психологом и социальным педагогом. Также необходимо организовать наставничество для молодых классных руководителей со стороны более опытных коллег.

На муниципальном и региональном уровнях могут быть организованы курсы повышения квалификации, конференции, конкурсы профессионального мастерства для классных руководителей. Также целесообразно создавать методические объединения классных руководителей для обмена опытом и распространения лучших практик.

На государственном уровне необходимо обеспечить нормативно-правовое регулирование деятельности классных руководителей, разработку образовательных стандартов и программ подготовки педагогов к этой работе, а также создание условий для профессионального развития и повышения престижа профессии [3, с. 58].

Подготовка педагогов к деятельности классного руководителя является комплексной задачей, требующей систематической работы и использования разнообразных форм и методов.

В рамках теоретической подготовки необходимо обеспечить глубокое изучение нормативно-правовых основ, психолого-педагогических дисциплин, теории и методики воспитательной работы, а также освоение современных технологий работы с детским коллективом.

Практическая составляющая подготовки классных руководителей предполагает формирование широкого спектра профессиональных умений и навыков, таких как организация воспитательных мероприятий, индивидуальная работа с учащимися и их родителями, диагностика развития классного коллектива и др. Эффективными формами практической подготовки являются педагогическая практика, тренинги, деловые игры, мастер-классы опытных классных руководителей.

Немаловажным аспектом подготовки выступает развитие личностных качеств, способствующих успешному осуществлению воспитательной деятельности. Среди них коммуникативные навыки, организаторские способности, эмоциональная устойчивость, творческий подход, авторитет и уважение среди учащихся и родителей. Для формирования этих качеств могут использоваться тренинги личностного роста, коучинг, наставничество и другие формы работы.

Подготовка классных руководителей должна рассматриваться как непрерывный процесс, включающий как базовое педагогическое образование, так и систему повышения квалификации и профессионального развития педагогов. Важную роль в этом процессе играют методические объединения классных руководителей, обмен опытом и распространение лучших практик воспитательной работы.

Только при условии качественной и всесторонней подготовки педагогов к деятельности классного руководителя возможно обеспечить эффективность воспитательного процесса, формирование гармонично развитой личности учащихся и создание благоприятной образовательной среды в школе.

Список источников

1. Корчинская Т.И. Особенности управления современным учреждением образования: методы управления и виды управленческих функций // Проблемы и перспективы развития экономики и управления. Новосибирск: Изд-во «Априори», 2019. С. 206–211.
2. Попова Н.А. Инновационная школа: управленческие аспекты деятельности в условиях изменения парадигмы образования // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. № 2. С. 97–101.
3. Осипова Л.Б. Повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях введения ФГОС // Научные исследования в сфере общественных наук: вызовы нового времени. Екатеринбург, 2019. С. 55–59.

**Преодоление проблемы школьной неуспешности
через субъект-субъектные отношения учителя и обучающихся**

**Overcoming the problem of school backwardness
through the teacher-student subject-subject relationships**

Надежда Викторовна Серякова

Nadezhda Victorovna Seryakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,

Научный руководитель: Елена Николаевна Михайлова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

enm@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается проблема школьной неуспешности, ее негативное влияние на образовательные достижения обучающихся и необходимость эффективных стратегий для ее решения. В контексте решения этой проблемы исследуется роль субъект-субъектных отношений между учителем и обучающимися. Субъект-субъектные отношения предполагают равноправные отношения на основе взаимного уважения, в которых обучающийся чувствует себя ценным и способным к успеху. Автор утверждает, что субъект-субъектные отношения имеют решающее значение для преодоления школьной неуспешности, поскольку они создают благоприятную среду для обучения, поддерживают мотивацию обучающихся и способствуют их личностному и академическому росту.

Ключевые слова: учебная неуспешность, субъект, субъектные отношения, причины школьной неуспешности, риски школьной неуспешности, профилактика рисков учебной неуспешности

Key words: educational backwardness, subject, subject relations, risks of school backwardness, prevention of risks of educational backwardness

Современное образование сталкивается с рядом проблем, одной из которых является проблема школьной неуспешности, негативно влияющей на уровень образовательных достижений обучающихся. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных стратегий для решения проблемы школьной неуспешности и повышения качества образования. Достижение высоких и равных образовательных результатов является одной из важнейших задач образовательной системы и требует изучения факторов, влияющих на успех обучающихся. Школьная неуспешность – многогранное явление, обусловленное различными факторами, включая когнитивные, эмоциональные, социальные и экономические проблемы. Для преодоления школьной неуспешности необходимо комплексное решение, включающее различные подходы и стратегии.

В контексте решения данной проблемы важным становится изучение влияния субъект-субъектных отношений на успешность образовательного процесса.

Проблема затрагивает всех субъектов образовательных отношений: и педагогов, и обучающихся, и их родителей (законных представителей).

Субъект-субъектные отношения представляют собой один из перспективных подходов к решению проблемы школьной неуспешности. Субъект-субъектные отношения предполагают установление равноправных, взаимоуважительных отношений между учителем и обучающимся, при которых обучающийся чувствует себя ценными, уважаемыми и способными достичь успеха. В таких отношениях учитель выступает не как авторитарная фигура, а как наставник и фасилитатор, который поддерживает и направляет обучающегося в процессе обучения. Обучающийся, в свою очередь, воспринимается как активный участник образовательного процесса, обладающий собственными знаниями, опытом и потребностями.

Школьная неуспеваемость – это не только непонимание учеником отдельных разделов определенного предмета, но и общая неуспешность ребенка, которая отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии, формирует у него восприятие себя как «неудачника», что часто сказывается и на его здоровье. В большинстве случаев у неуспевающих детей резко снижается или вообще пропадает учебная мотивация. Школьная неуспешность является сильной детерминантой профессиональной и социальной неустроенности человека на последующих возрастных этапах личностного развития. Усилия педагогов школы направлены на поиск эффективных путей повышения качества образовательной деятельности, профилактики и преодоления рисков учебной неуспешности обучающихся [1].

Факторы, влияющие на возникновение рисков учебной неуспешности обучающихся, можно разделить на внешние и внутренние:

Внешние факторы:

- Социальные: снижение значимости образования в обществе, нестабильность образовательной системы.
- Социально-экономические: финансовые трудности семьи, неблагоприятная семейная обстановка, низкий уровень педагогической грамотности родителей.
- Организационные: отсутствие увлекательности уроков, недостаточное владение педагогами современными методиками, отсутствие индивидуального подхода, чрезмерная нагрузка на учащихся, слабая подготовка учеников по базовым дисциплинам.

Внутренние факторы:

- Психологические: низкая самооценка, отсутствие мотивации к учебе, тревожность, нарушения внимания.
- Биологические: особенности темперамента и задатки, слабая физическая подготовка.
- Образовательные: пробелы в знаниях, отсутствие необходимых навыков и умений.

Работа по профилактике рисков школьной неуспеваемости предполагает совместные усилия команды специалистов школы, включая педагогов. Важно выявить обучающихся из группы риска. На основе этих данных разрабатываются

индивидуальные маршруты обучения, создаются благоприятные условия для каждого обучающегося. Педагоги применяют технологии и методики, которые помогают всем обучающимся включиться в учебный процесс.

Для эффективности работы учитель должен грамотно спланировать и организовать свою деятельность по профилактике рисков школьной неуспеваемости. Необходимо создать систему действий по выявлению учащихся группы риска, а также выбрать эффективные способы их обучения и воспитания. Для успешного обучения школьника необходимо знать его индивидуальные особенности.

Методологической основой изучения вопроса является системный подход, рассматривающий проблему школьной неуспешности как многофакторное явление, обусловленное взаимодействием различных социальных, психологических и педагогических факторов. В решение вопроса также используются принципы субъект-субъектного подхода, который предполагает признание равноправия и взаимоуважения между учителем и учеником в образовательном процессе.

Организация учебной деятельности с учетом субъект-субъектных отношений требует особого подхода, который фокусируется на создании среды, поддерживающей развитие субъектности обучающихся.

Ниже представлены способы решения проблемы школьной неуспешности через актуальные подходы, направленные на субъектность обучающегося. Одним из наиболее актуальных подходов является педагогика партнерства [2], которая рассматривает обучающихся и учителей как равных партнеров в образовательном процессе. Этот подход фокусируется на создании атмосферы уважения, сотрудничества и совместного принятия решений. Обучающимся предоставляется возможность высказывать свое мнение, участвовать в планировании уроков и оценивать свой собственный прогресс.

Другой подход, набирающий популярность, – это персонализированное обучение [3], которое адаптирует учебные программы и методы обучения к индивидуальным потребностям и интересам обучающимися. В рамках этого подхода обучающиеся могут выбирать темы, над которыми они хотят работать, устанавливать собственные цели обучения и получать поддержку, необходимую им для достижения успеха.

Не менее популярный подход – сотрудничество и взаимопомощь, при котором обучающиеся поощряются к совместной работе, обмену идеями и поддержке друг друга. Это создает позитивную и поддерживающую среду обучения, где обучающиеся чувствуют себя комфортно, высказывая свое мнение и принимая риски.

Кроме того, подходы, основанные на развитии мышления, такие как когнитивная психология и теория множественного интеллекта [4], помогают учителям понимать, как ученики учатся и мыслят. Это позволяет им создавать задания и учебные мероприятия, которые соответствуют когнитивным способностям учащихся и стимулируют их интеллектуальный рост.

Все более важным становится признание социально-эмоциональных потребностей учащихся. Подходы, такие как позитивная психология (автор психолог Дональд Клифтон) и уважительное обучение [5], сосредоточены на создании

безопасной и поддерживающей среды, в которой ученики чувствуют себя комфортно и уверенно в выражении своего мнения и принятии рисков.

С нашей точки зрения, применение субъектности обучающегося для преодоления школьной неуспешности приводит к многочисленным положительным результатам: у обучающегося повышается мотивация и вовлеченность. Ученики, чья субъектность признается, более мотивированы и вовлечены в процесс обучения, поскольку они чувствуют себя ценными и уважаемыми членами образовательного сообщества.

Благодаря субъектно-субъектным отношениям при организации учебной деятельности развивается самостоятельность и повышается самооценка. Субъект-субъектные отношения поощряют обучающихся брать на себя ответственность за свое обучение, ставить цели и оценивать собственный прогресс. Это приводит к росту их самостоятельности и укреплению их веры в свои способности.

Вследствие субъектно-субъектных отношений улучшаются академические результаты. Процесс обучения построен таким образом, что обучающиеся чувствуют: их индивидуальные потребности и сильные стороны учитываются, они более склонны добиваться успеха в учебе. Субъект-субъектные отношения создают поддерживающую среду, в которой ученики могут преодолевать трудности и достигать своего академического потенциала.

Субъект-субъектные отношения способствуют сотрудничеству и взаимному уважению между учителями, учениками и родителями. Этот открытый диалог и совместная работа создают сильное сообщество, поддерживающее успех учащихся. Благодаря грамотно построенной системы работы укрепляются отношений между учителями, учениками и родителями.

В заключение можно отметить, что включение неуспевающих учащихся в образовательный процесс исключительно важно, поскольку каждый ребенок имеет значение, и их единственный и неповторимый вклад создает цельную картину образовательной деятельности. Кроме того, организация работы учителя с учетом поддержки со стороны коллег, родителей, администрации и профессионалов социально-психолого-логопедической службы способствует развитию комфортной обстановки для успешного обучения всех школьников, а также плодотворному взаимодействию между всеми участниками образовательного процесса.

Важность развития профессиональных компетенций учителей для решения проблем школьной неуспеваемости не может быть недооценена. Каждый ученик имеет свое значение в образовательном процессе, от учителя зависит умение создавать поддерживающую среду, способствующую развитию успешных стратегий обучения. Важно, чтобы учитель сотрудничал с коллегами, родителями, администрацией и специалистами, чтобы создать благоприятную атмосферу для обеспечения психологического комфорта и эффективного образования каждого обучающегося. Развитие профессиональных навыков учителей является ключевым фактором в успешном преодолении проблем школьной неуспешности и обеспечении всестороннего развития каждого ребенка.

Таким образом, признание и развитие субъектности ученика является ключом к преодолению проблемы школьной неуспешности. Создавая субъект-

субъектные отношения, школа может создать комфортную образовательную среду, в которой все обучающиеся чувствуют себя ценными, уважаемыми и способными добиться успеха. Это приводит к повышению мотивации, вовлеченности, самостоятельности и академических достижений, создавая прочную основу для успешного будущего каждого ученика.

Список источников

1. Чуб Е.В., Заика Т.И. Проблема учебной неуспешности в современной школе // Управление образованием. 2022. № 2. С. 21–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50204228>
2. Кошель В.А., Сегал А.П., Шкляр Т.Л., Казакова Л.П. Педагогика партнерства и проектное обучение как способы развития субъектов современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-12
3. Конобеев А.В., Юхимук Я.А., Войцеховская В.Д., Шчекич М. Персонализация как подход к обучению // Дискурс профессиональной коммуникации. 2020. Т. 2, № 3. С. 118–138.
4. Введение в психологию / Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д.Дж. Бем, С. Ноллен-Хоэксема / Под ред. В.П. Зинченко. 15-е изд. СПб., 2007.
5. Реан А.А., Ставцев И.А., Коновалов Е.С., Кошелева Е.С. Позитивная педагогика и психология: системный подход к улучшению школьной среды: учеб.-метод. пособие / Под ред. акад. РАО А.А. Реана. М., 2022. С. 56.

**Социальная адаптация детей младшего школьного возраста,
оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям**

**Social adaptation of children of primary school age left
without parental care in the conditions of a children's assistance center**

Ярославна Шуличенко

Yaroslavna Shulychenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Дозморова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

e.dozmorova@mail.ru

Аннотация. Исследование направлено на изучение социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям. Проанализированы мероприятия по созданию условий социальной адаптации для детей младшего школьного возраста в условиях центра помощи детям, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети младшего школьного возраста, центр помощи детям

Key words: social adaptation, children of primary school age, children's assistance center

Социально-психологическая адаптация – это необходимый процесс социализации индивида, который формируется в результате развития личности и служит для комфортного взаимодействия с социальной средой.

Социальная адаптация детей – это, пожалуй, один из важных вопросов современности в условиях переосмысления приоритетов в социальной, семейной и образовательной политике государства и общества. Социальная адаптация ребенка – сложный этап вхождения ребенка в новые условия социальной среды, выполнение ими принятых в обществе правил поведения, социальных норм. Значительную роль в таком процессе играют родители, объясняющие доступным для ребенка способом элементарные правила и нормы, показывающие собственным опытом, что есть жизненные ценности, границы безопасности, социальную и личностную значимость трудовой деятельности каждого члена общества.

Социальная дезадаптация – это частичная или полная утрата человеком способности приспособливаться к условиям социальной среды [1].

Наиболее сильно подвержены социальной дезадаптации дети, оставшиеся без попечения родителей, поэтому такая социальная группа считается уязвимой и требует пристального внимания со стороны органов государственной власти, педагогов, психологов, всех специалистов, которые работают детьми, оставшихся без попечения родителей.

Стоит отметить, что первостепенная проблема детей, оставшихся без попечения родителей, заключается в неумении самостоятельно формировать собственный взгляд на мир: определять перспективы и дальнейшие цели личностного развития, поскольку у таких детей нарушены связи социально-коммуникативного пространства и восприятия мира в целом.

Социальная дезадаптация, как правило, наиболее ярко проявляется в младшем школьном возрасте, когда ребенок приобретает первый социальный статус – школьник. Этот статус связан с новой системой требований, предъявляемых к нему, с совокупностью его социальных обязанностей и прав. Младший школьный возраст – период активного формирования личности, выстраивания новых отношений со взрослыми и сверстниками, включения в активную групповую и коллективную деятельность, осознание сути учения со всеми требованиями и границами. В этот возрастной период закладываются основы нравственного поведения, начинает формироваться понимание общественной значимости личности.

Проблемам, возникающим в ходе социальной адаптации у детей, оставшихся без попечения родителей, уделяется большое внимание авторами: О.В. Бес-сечетновой, Н.П. Ивановой, С.А. Макаренко, Е.А. Климовым, В.И. Курбатовой, Н.С. Пряжниковым и др.

В исследованиях А.М. Прихожан отмечается, что вне семьи у ребенка формируются специфичные черты личности, поведения и характера. Развитие эмоционально-волевой сферы страдает от пережитых стрессов. В младшем школьном возрасте у детей, оставшихся без попечения родителей, наблюдаются проблемы нравственного характера, которые проявляются в их поступках: некорректное поведение по отношению к одноклассникам, педагогам; безответственное отношение к поручениям и выполнению домашних заданий; желание создать конфликтную ситуацию [2].

Как отмечает Г.В. Семья, у детей, оставшихся без попечения родителей, не в полной мере удовлетворяются потребности социального характера: занижена самооценка; наблюдаются трудности в выполнении социальных ролей; отсутствуют привязанности к другим людям, к событиям; отмечается равнодушное отношение к происходящему; выбирается приспособленческая модель поведения к сложившейся ситуации [3].

Для решения сложных проблем в процессе социальной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо, в первую очередь, предоставить этим детям социально-педагогическое сопровождение, социально-психологическое консультирование, изменить отношение к их социальному окружению.

Такую помощь в социальной адаптации могут оказать детям центры помощи, которые предполагают работу с детьми «группы риска», где проводятся мероприятия, имеющие воспитательно-образовательный подход.

Мероприятия – это коллективная форма организации воспитательной работы, которая предполагает события, занятия, ситуации в коллективе, которые педагоги детского образовательного учреждения самостоятельно или с привлечением третьих лиц организуют для воспитанников [4].

Мероприятия центра «Росток» г. Томска направлены на социально-психологическую адаптацию детей, носят личностно ориентированный характер, направлены на достижение социально значимых результатов и призваны привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Исследование, направленное на изучение социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста оставшимся без попечения родителей, проводилось на базе центра помощи детям «Росток» г. Томска.

Центр помощи детям является одним из важнейших факторов стабилизации общества, поскольку занимается вопросами социализации подрастающего поколения в современных условиях, нормализации психического и физического здоровья, участвует в урегулировании социальных, юридических и психологических вопросов, в том числе восстановлении нарушенных взаимоотношений с обществом.

Целью деятельности центра является осуществление мероприятий в сфере профилактики социального сиротства, оздоровление, реабилитация и социальная адаптация ребёнка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, содействие семейному устройству детей, оставшихся без попечения родителей, формирование и развитие личности воспитанника, способной успешно интегрироваться в семью и обществе. Приоритетное направление – создание благоприятных условий для воспитания и обучения детей, получения медико-психолого-педагогической помощи, соответствующей состоянию их здоровья и потребностям [5].

Основными видами деятельности центра «Росток» являются:

- духовно-нравственное направление (беседы, занятия, развлекательные мероприятия);
- патриотическое направление (занятия, беседы, конкурсы, массовые мероприятия);
- культурно-эстетическое направление (развлекательные мероприятия, праздники, концерты, посещение мероприятий в городских музеях, Доме детского творчества, библиотеке);
- семейное направление (занятия, беседы, конкурсы, игры: сюжетно-ролевые, драматизации, инсценировки и т.д.);
- гражданско-правовое направление (занятия, беседы, индивидуальная и групповая работа);
- трудовое направление (занятия, беседы, индивидуальная работа, трудовой десант, генеральные уборки);
- профилактика здорового образа жизни (занятия, спортивно-подвижные игры, конкурсы, спартакиады, закаливание);
- профилактика асоциального поведения (тренинговые упражнения, арт-терапия, беседы, конкурсы, индивидуальные, групповые тренинги);
- основы безопасности жизнедеятельности (беседы, экскурсии, информационно-просветительская деятельность, индивидуальные и групповые занятия);
- профориентационное направление (беседы, экскурсии на производство, информационно-просветительская мероприятия).

Изучение и анализ деятельности центра послужил основанием для выдвижения гипотезы о том, что наиболее эффективное взаимодействие с детьми

младшего школьного возраста происходит с помощью игровой и культурно-просветительской деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, использует эффективные методы взаимодействия с детьми, способствующие успешной социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста.

Список источников

1. Стоименов Й.А., Стоименова М.Й., Коева П.Й. и др. Психиатрический энциклопедический словарь. Киев: МАУП, 2003. 1200 с.
2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
3. Аптыкова М.И. и др. Теория и методика воспитательной работы. Новосибирск: ЦРНС, 2013. 177 с.
4. Семья Г.В. Формирование российской модели преодоления социального сиротства // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 67–82.
5. Годовой план работы ОГКУ Центр «Росток» на 2022–2023 гг. Томск, 2024. URL: <https://detdom1.tomsk.ru/NormDoc/> (дата обращения: 30.03.2024).

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Филологические исследования и методика преподавания языка и литературы

Русистика и языковое образование

<i>Бондарев М.В.</i> Средства регулятивности как способ репрезентации подтекста в стихах Б.Л. Пастернака.....	3
<i>Бородай Е.А.</i> Особенности интерпретации медиатекстов обучающимися 9-го класса....	7
<i>Верхоланцева А.Е.</i> Формы работы с колоративной лексикой на занятиях по русскому языку в процессе формирования языковой компетенции.....	12
<i>Виндик О.Ю.</i> Специфика учебно-методического комплекса по лингвистическому анализу рассказов В.М. Шукшина в рамках формирования языковой и текстовой компетенции	17
<i>Дусматова З.М.</i> Образ адресата и средства его выражения в лирике Ю.Д. Левитанского	22
<i>Золотовская А.А.</i> Специфика колоративной лексики в романе М. Булгакова «Белая гвардия»	27
<i>Извекова Ю.Б.</i> Стратегия самопрезентации в интервью писателя	32
<i>Клышова К.Е.</i> Тема любви и языковые средства её воплощения в творчестве блогеров-музыкантов как отражение их информационно-медийной языковой личности	38
<i>Ключник И.А.</i> Образ времени и его лексическая презентация в лирике О.Э. Мандельштама	44
<i>Маругина Г.Н.</i> Национально-культурный компонент фразеологизмов с лексемой «деньги»	49
<i>Михеев И.В.</i> Сравнение концептов <i>закон</i> и <i>беззаконие</i> в романах Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и Н.А. Островского «Как закалялась сталь»	55
<i>Монастырева Ю.И.</i> Медиадискурс как отражение коммуникативной компетентности публичной языковой личности и его лингводидактический потенциал	61
<i>Новикова С.Ю.</i> Жанровое варьирование дискурсивных практик публичной информационно-медийной языковой личности синкретичного типа	67
<i>Оглодэк Е.Е.</i> Репрезентация концептов <i>свой</i> и <i>чужой</i> в русских пословицах и поговорках	72
<i>Ошлакова Е.С.</i> Система заданий и упражнений, формирующих навыки практической журналистики, в обучении школьников 8-го класса работе с медиатекстами	78
<i>Панкова Е.В.</i> Использование образовательных подкастов на занятиях внеурочной деятельности обучающихся старших классов в русле компетентностного подхода....	83
<i>Петрова Т.Е.</i> Формирование языковой личности старшеклассников при изучении цветовой картины мира в условиях компетентностного подхода	89
<i>Попова А.Д.</i> Структурно-содержательное моделирование лингвокультурного концепта <i>болезнь/здоровье</i> во фразеологических единицах.....	94
<i>Райхе К.А.</i> Лингводидактический потенциал паремий и фразеологизмов с числительными в формировании лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках русского языка.....	101

<i>Сафонова Е.Е.</i> Регулятивные возможности топонимов в лирике О.Э. Мандельштама периода 1930-х гг.	106
<i>Синельникова А.В.</i> Окказиональные слова в романе Дж. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают»: функциональный и прагматический аспект	111
<i>Соловьева А.М.</i> Коммуникативный портрет современного студента-филолога (по данным опроса).....	117
<i>Суханова А.Е.</i> Формы работы с индивидуально-авторскими словами на занятиях внеурочной деятельности (на материале современной женской поэзии).....	122
<i>Чепишко А.С.</i> Прецедентные феномены в поэтическом сборнике А. Кушнера «Облака выбирают анапест».....	128
<i>Якимова Ю.А.</i> Лингвистический анализ поэтического текста как способ формирования предметных компетенций учащихся на занятиях внеурочной деятельности....	133
<i>Якимова Ю.А.</i> Типы и функции сравнений в лирике А. Ахматовой.....	139

Актуальные проблемы обучения иностранным языкам

<i>Верецагина Е.И.</i> Трудности усвоения лексики на начальном этапе обучения и способы их профилактики	145
<i>Гао Юань.</i> Глубокий анализ основных проблем, возникающих в практике преподавания иностранных языков, и исследование мер по их устранению	150
<i>Горюхина М.Р.</i> Лингводидактический потенциал видеохостинга RuTube в обучении аудированию (английский язык).....	153
<i>Джакишиева Р.А.</i> Методические особенности использования диктантов при обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе	157
<i>Ермина А.П.</i> Игровые технологии как средство формирования лексических навыков обучающихся	163
<i>Зданович А.А.</i> Использование активных методов обучения для развития социокультурной компетенции старших школьников на уроках английского языка.....	167
<i>Каличкин А.А.</i> Организация метапредметных уроков английского языка в средней общеобразовательной школе	173
<i>Колтаков В.А.</i> Аутентичный видеоматериал как средство развития письменной речевой компетенции на уроках английского языка.....	179
<i>Купцынова А.Е.</i> Использование активных методов обучения для развития умений говорения старшеклассников на уроках английского языка.....	185
<i>Латина И.В.</i> Гибридный формат обучения в преподавании иностранного языка.....	190
<i>Лебедева П.А.</i> Лингвотеатральные приемы на уроках РКИ.....	194
<i>Ступина А.С.</i> Игровые технологии в развитии слухового восприятия при подготовке к Основному государственному экзамену по английскому языку.....	199
<i>Шугрин В.Н., Ким А.А.</i> Переводческие аспекты креолизованного текста: способы перевода реплик комикса с английского языка на русский	204

Литературоведение и литературное образование

<i>Агапова С.И.</i> Характеристическая функция фольклорных элементов в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на примере образов Раскольникова и Разумихина.....	208
<i>Балабанова Е.Е.</i> Трансформация сказочных образов в цикле Л.С. Петрушевской «Кукольный роман».....	214

<i>Гончаров М.С.</i> Роль и функции подготовительного этапа в квест-технологии (на материале апробации цикла игровых уроков по роману Е.И. Замятина «Мы» в 11-м классе).....	219
<i>Евграфова К.Ю.</i> Социалистический реализм в школьном изучении: современный взгляд.....	224
<i>Егорова П.А.</i> Отсылки к творчеству И. Бродского в современных рэп-текстах	228
<i>Едигарева Е.А.</i> Границы реального и фантастического миров в рассказе Е. Долгопят «Гардеробщик»	233
<i>Зосимова Ю.Е.</i> Флорообраз «береза» в шорском фольклоре и поэзии	237
<i>Ключник И.А.</i> Мотивы средневековой немецкой легенды о Фаусте в драме Джорджа Байрона: «Манфред» как романтический аналог гётевского «Фауста»	242
<i>Кузнецова Т.А.</i> Структурно-семантические и функционально прагматические особенности сравнения в повести Н.А. Внукова «Один»	247
<i>Лехнер Э.П.</i> Тема семьи в повести Дины Рубиной «Бабий ветер»	251
<i>Мартюшова К.</i> Виртуальная книжная выставка как форма медиапроектной деятельности обучающихся вуза.....	257
<i>Мирскова К.А.</i> Этапы организации театральной студии в МАОУ СОШ № 19 г. Томска.....	261
<i>Посаженникова Н.А.</i> Совершенствование навыков смыслового чтения в рамках внеурочного курса по литературе «Мир аллюзий»	266
<i>Прямкова Д.А.</i> Роль и функции художественной детали в малой парижской прозе Ирины Одоевцевой	271
<i>Скидан О.К.</i> Изучение художественной литературы эпохи модернизма (на материале произведений Е.И. Замятина).....	276
<i>Смирнова Е.Ю.</i> Графическое своеобразие книги «Сказка про собаку, которая умела летать» Мариам Петросян	281
<i>Чичина О.А.</i> Диалог с И.С. Тургеневым в рассказе Б.К. Зайцева «Мать и Катя»	287
<i>Якуба П.С.</i> Эстетика импрессионизма в сборнике Б.К. Зайцева «Тихие зори»	292
Когнитивно-дискурсивные и методические проблемы лингвистики	
<i>Банищikov Д.С.</i> Когнитивно-фреймовое моделирование терминологии сферы «Градостроительная реконструкция»	298
<i>Виноградова А.А.</i> Комиксы как средство мотивации в обучении русскому языку как иностранному (на примере испаноязычной аудитории)	304
<i>Гаврилин П.О.</i> Границы терминологии предметной области «Беспилотные технологии в строительстве».....	308
<i>Демкович Е.А.</i> Роль и место включения игровых технологий в образовательный процесс обучения русскому языку как иностранному (на примере раздела «Фонетика»).....	313
<i>Дун Шухань.</i> Лексика тематической группы «Русский национальный костюм» в современном русском языке	319
<i>Дяо Шуан.</i> Влияние различий в системе письма при изучении русского языка китайскими студентами.....	323
<i>Ерёмина М.Р.</i> Электронные ресурсы как средство обучения видам речевой деятельности.....	327

<i>Коломейцева Т.С.</i> Программированные методы обучения русскому языку как иностранному в советской педагогике.....	332
<i>Лю Лан.</i> Образовательный потенциал включения метода визуальной экскурсии в процесс изучения русского языка как иностранного	336
<i>Левина А.Е.</i> Лингводидактический потенциал медийного текста в рамках обучения русскому языку в РКИ.....	341
<i>Люберцева И.А.</i> Граффити-инвективы в языковом пространстве г. Томска: опыт функционально-прагматического анализа	345
<i>Матвеев П.Н.</i> Педагогические возможности использования интерактивных технологий на уроках русского языка и литературы в 6-м классе общеобразовательной школы (на материале проектов: «Лексика. Повторение», литературоведческий квест по повести А.С. Пушкина «Дубровский»).....	350
<i>Мельников В.А.</i> Особенности подготовки учителей русского языка как иностранного в Саксонии (Германия)	354
<i>Нехай Т.А.</i> Возможности использования стратегий смыслового чтения в преподавании русского языка как иностранного (на примере изучения рассказа Д. Рубиной «Астральный полёт души на уроке физики»)	359
<i>Никитина Д.Н.</i> Жанр самопрезентации в сетевой коммуникации учительских сообществ	364
<i>Новак У.К.</i> Граффити как составляющая языкового пространства г. Томска (на основе экспериментальных данных).....	369
<i>Панькова А.Н.</i> О значимости информационно-коммуникационных компетенций в представлении о современном педагоге общего образования	374
<i>Перминова Е.А.</i> Лингвокультурологический анализ фразеологизмов в практике обучения РКИ	378
<i>Романова Н.В.</i> Международный фестиваль-конкурс «Устами детей говорит мир» в деятельности Томской областной детско-юношеской библиотеки по популяризации русского языка	383
<i>Семашко У.А.</i> Педагогические возможности использования личностно ориентированных технологий в урочной и внеурочной деятельности по русскому языку для развития универсальных учебных действий обучающихся 6 класса средней общеобразовательной школы	387
<i>Скидан О.К.</i> Методические аспекты формирования читательского опыта у учеников 5–9-х классов	392
<i>Соколова В.В.</i> Лингвистические игры как интерактивные игровые технологии в процессе обучения русскому языку как иностранному	396
<i>Субботина И.В.</i> Экспериментальное исследование функционально-прагматических особенностей инвективных слов	401
<i>Сухорослова Т.И.</i> Лингвокультурологический и лингвометодический потенциал использования рэп-текстов во внеурочной деятельности по русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы	406
<i>Тимашиова К.А.</i> Создание и использование ресурса образовательного проектирования для развития текстовой деятельности обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы в процессе их подготовки к итоговой аттестации в формате ЕГЭ на уроках русского языка и литературы	411

<i>Цымоха К.В.</i> Студенческое граффити как материал внеурочной деятельности по русскому языку в средней общеобразовательной школе	415
<i>Цзихэн Чжао.</i> Репрезентация образа солнца в дидактических материалах учебников русского языка как иностранного.....	419
<i>Чжу Нань.</i> Сферы и ситуации функционирования публицистического текста в аспекте преподавания русского языка как иностранного	424
<i>Чэнь Мэншунь.</i> Учебники для обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе в Китае	428
<i>Шао Юйтун.</i> Об особенностях построения урока с использованием материалов на печатной основе в практике обучения русскому языку как иностранному.....	434
<i>Ши Пэнжуй.</i> Народная сказка как дидактический материал в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебно-методического комплекса «Восток»)....	438

Раздел 2. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права

История России и методика обучения истории и обществознанию

<i>Бахнова А.В., Мацкевич Е.Н.</i> Переводы Жюль Верна в мемориальной коллекции А.М. Волкова в Томском государственном педагогическом университете	443
<i>Говорова Н.С.</i> Применение электронных образовательных ресурсов для повышения эффективности преподавания элективных курсов по обществознанию на уровне среднего общего образования.....	447
<i>Машуров Е.П.</i> Применение дебатов на уроках истории и обществознания	452
<i>Петрова Т.А.</i> Возможности использования визуализации на уроках истории в 7-х классах общей образовательной школы.....	455
<i>Пикулин Н.В.</i> К вопросу об оценках Мюнхенского соглашения в советской историографии в период с 1945 по 1953 г.	460
<i>Родинов Г.А.</i> Использование игровой технологии «Своя игра» в рамках преподавания темы «Новгородская республика» в 6-м классе (на примере МАОУ гимназии № 56 г. Томска).....	465
<i>Романчев Д.А.</i> Школьные учебники истории России о церковной реформе патриарха Никона (1653–1666 гг.)	471
<i>Терпугов А.В.</i> Проблемы политизации школьного образования и преподавания истории.....	475

Проблемы изучения и преподавания всеобщей истории, археологии и этнологии

<i>Рожнев К.Ю.</i> Схожие мотивы в мифах в мотивах народов Мезоамерики.....	479
<i>Щедрин А.А.</i> Институт комиссариев Испанской инквизиции в Новой Испании в XVI–XVII вв.	483

Проблемы правового образования

<i>Баранова Я.Э.</i> Применение сингапурской методики при изучении правовых тем на уроках обществознания	487
<i>Бортникова В.В.</i> Анализ и повышение компетентности старших школьников в сфере административно-правовой ответственности несовершеннолетних.....	493
<i>Данчев Б.А.</i> Функциональная правовая грамотность	497

<i>Якушева Д.А.</i> Реализация модели формирования научного мировоззрения школьников через организацию исследовательской деятельности на уроках обществознания.....	501

Раздел 3. Развитие образования и управления в сфере образования: трансформации и перспективы

<i>Аманатова Д.В.</i> Управление развитием воспитательной системы общеобразовательной организации в условиях цифровой трансформации	506
<i>Андаева Е.Е., Андаев Д.О.</i> Современные тенденции управления методическими объединениями в образовательной организации.....	511
<i>Багрова Н.К.</i> К проблеме качества среднего профессионального образования.....	516
<i>Глухов А.П., Степаненко Е.Б.</i> Разработка учебных материалов для проведения занятий по русскому языку в педагогическом колледже с использованием генеративных нейросетей.....	522
<i>Каминский П.П.</i> Опорные научные регионы и их роль в достижении научно-технологического суверенитета Российской Федерации	528
<i>Канивец А.А.</i> Роль дополнительного профессионального образования в формировании ключевых компетенций сотрудников	532
<i>Кузьмин Б.Э.</i> Развитие «мягких» компетенций у молодого специалиста в образовательной организации как фактор профессионального становления.....	543
<i>Морозова С.В.</i> Формирование правовой компетенции управленческих кадров в общеобразовательных организациях	545
<i>Попова Т.А.</i> Проект по формированию правовой грамотности для студентов с применением инновационных технологий.....	547
<i>Портная А.С.</i> Подготовка педагогов к деятельности классного руководителя.....	552
<i>Серякова Н.В.</i> Преодоление проблемы школьной неуспешности через субъект-субъектные отношения учителя и обучающихся	555
<i>Шуличенко Я.</i> Социальная адаптация детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям.....	560

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы
XXVI Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов, аспирантов
и молодых ученых (Томск, 28 апреля – 8 мая 2024 г.)**

**Том II
Филология и филологическое образование.
Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права.
Развитие образования и управления в сфере образования:
трансформации и перспективы**

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 20.12.2024.
Объем издания – 7,5 Мб. Заказ № 052/ЭН.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

