



**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Материалы Международной
научно-практической конференции**

Красноярск, 13–14 ноября 2015 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Абая

**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
история и перспективы развития**

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Материалы Международной
научно-практической конференции**

Красноярск, 13–14 ноября 2015 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2015

ББК 74.58
К 635

Редакционная коллегия:

И.И. Барахович
Н.Н. Бебриш
О.А. Гришина
Т.В. Мамаева
Л.Г. Самотик (отв. ред.)
Г.С. Спиридонова

К 635 **Коммуникативные процессы в образовательном пространстве:** материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск, 13–14 ноября 2015 г. [Электронный ресурс] / ред. кол.; отв. ред. Л.Г. Самотик. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-932-4

ББК 74.58

ISBN 978-5-85981-932-4
(IV Международный
научно-образовательный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абакулов Р.А., Белекова К.К., Джураев А.А.</i> Классификация фразеологических единиц.....	8
<i>Аверьянова А.А. Барахович И.И.</i> Особенности коммуникации в педагогической среде.....	14
<i>Антонов В.П., Берняцкий И.А.</i> Прецедентные тексты в местной печати (на примере заголовков газеты «Хакасия»).....	18
<i>Агапова С.А., Бабак Т.П., Озолина И.А., Тимошева А.Б.</i> Геймификация в образовании. К вопросу о понятии.....	29
<i>Антонов В.П., Тургиников Е.В.</i> Вербальные и невербальные способы привлечения внимания обучаемых на занятиях в вузе.....	39
<i>Афонина А.Д., Гришина О.А.</i> Региональный аспект в методике преподавания РКИ (на материале произведений сибирских писателей).....	51
<i>Балтабаева Ж.К.</i> Влияние ораторской речи на формирование коммуникативной компетентности обучающихся.....	59
<i>Барахович И.И.</i> Коммуникативная деятельность педагога в инновационном образовательном пространстве.....	67
<i>Барахович И.И., Лукьянова В.И.</i> Формирование коммуникативных навыков в свободном общении школьников.....	80
<i>Бекасова Е.Н., Миронова Е.А.</i> Образ автора и собеседника в челобитных протопопа Аввакума.....	85

<i>Бойко Е.С.</i> Показатели рода имени существительного как элементы коммуникации	93
<i>Бойко Е.С., Сосновская С.С.</i> Общение учителя с группой учеников в процессе составления проекта по русской диалектологии	102
<i>Бойко Е.С., Шароватова Е.О.</i> Выбор формы личного имени в процессе общения.....	108
<i>Бояринцева К.В., Захарова В.А., Иккес Р.А., Костюнькина А.А.</i> «Детские слова» в литературном языке	115
<i>Бродецкая Е.Л.</i> Формирование коммуникативной компетенции учащихся через проектную деятельность как условие реализации ФГОС (из опыта работы).....	124
<i>Бурка А.Ф.</i> Особенности региолекта села Кумак Оренбургской области	130
<i>Бучилова И.А., Алиева Т.И.</i> Теоретический анализ проблемы вербальной социализации детей-мигрантов младшего школьного возраста	135
<i>Бушев А.Б., Тютин С.А.</i> Дискурс мультикультурализма и межрегиональное взаимодействие в современном мире.....	141
<i>Веккесер М.В., Веккесер А.А.</i> Интерактивные формы как средство деятельностного обучения школьников на уроках английского языка	154
<i>Вольф О.А.</i> Формирование коммуникативных компетенций у студентов-журналистов при освоении курса по выбору «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии»	161

<i>Галустьян Л.С.</i> Семантика идеологемы «фашизм» в лексикографических изданиях	169
<i>Глухих Н.И.</i> Феноменологическая практика магистранта	173
<i>Голубева М.В.</i> Основные стратегии переименования топонимов г. Оренбурга	179
<i>Захарова Е.В.</i> Риторический анализ текста как метод совершенствования коммуникативных компетенций студентов гуманитарного профиля подготовки	184
<i>Иванова А.Ю.</i> Оппозиция «мы – они» в текстах русских электронных СМИ и форумов.....	194
<i>Ильяшенко С.Г.</i> О причинах непонимания на уроках	199
<i>Кузмичева Н.В., Маслова И.Ю.</i> Развитие коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста.....	206
<i>Кулакова Н.В., Аверина И.А.</i> Озвучивание мультфильмов как средство развития коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста	214
<i>Кулакова Н.В., Окишева Д.А.</i> Сочинения на основе использования окказиональных слов как средство развития коммуникативной компетенции у младших школьников	218
<i>Лузина Л.А., Тебякина Е.А.</i> Выявление особенностей разных видов речевой деятельности спортивного тренера на основе анкетирования.....	226
<i>Масич Г.Н.</i> Коммуникативно-стимулирующая деятельность учителя.....	235

<i>Носова Е.П.</i> Прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, в ассоциативном словаре школьников	243
<i>Онгарбаева А.Т.</i> Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку	252
<i>Павлов С.В.</i> Образовательная коммуникация как проблема	258
<i>Падерина Л.Н.</i> К вопросу «ликвидации безграмотности по русскому языку» у студентов вуза.....	262
<i>Падерина Л.Н.</i> Проект «Педагогический класс» как способ привлечения молодежи в педагогическую профессию.....	266
<i>Пачина А.Н.</i> Лингвоперсоналогическая специфика публицистического текста в аспекте характеристики коммуникативных компетенций журналиста (конфликтные тексты Юрия Абумова).....	271
<i>Пиотровская Л.А.</i> Интонация учителя (преподавателя) как составляющая коммуникативной компетенции	270
<i>Пудалева О.О., Мельник К.Н.</i> Роль учителя в педагогическом процессе согласно ФГОС второго поколения.....	291
<i>Ревенко И.В.</i> Средства выразительности в художественном тексте (взаимодействие лексической и грамматической семантики).....	297
<i>Самотесова К.Т.</i> Средства воздействия в политической речи (на примере речи Президента Российской Федерации В.В. Путина)	304

<i>Самотик Л.Г.</i> О «запретах» в педагогической речи	309
<i>Семенец О.П.</i> Особенности прецедентной компетенции современных студентов.....	318
<i>Смолина А.Н.</i> Поучение как жанр духовной словесности (на материале наследия архимандрита Алипия (Воронова)).....	325
<i>Столярова И.В.</i> Сергей Носов как автор «петербургского текста»	336
<i>Сулименко Н.Е.</i> Лексическая проблематика в свете инновационных концепций языка.....	345
<i>Толстова Г.А.</i> Диалектные особенности устной речи А.К. и К.И. Лыковых.....	355
<i>Финогенова О.Н.</i> Особенности общения детей в раздельном по полу обучении	363
<i>Чжао Сюе</i> Рецепция русского реализма в Китае: классика и современность.....	368
<i>Шароглазова Ю.В.</i> Эвфемизмы-словосочетания в произведениях В.П. Астафьева	376
<i>Шулдешова Н.В.</i> Многоязычная компетенция как коммуникативная платформа в обучении языкам.....	385

Р.А. Абакулов, К.К. Белекова, А.А. Джураев

КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Идиомы, этимологический, метафора, переносные значения, пословицы и поговорки.

Цель статьи представить классификацию фразеологизмов для доступности восприятия и понимания при усвоении английского языка. Методы исследования: анализ научной литературы, выявление основ для классификации при решении учебных задач. В статье представлен анализ научной литературы по проблемам усвоения иностранцами фразеологизмов английского языка. Здесь рассматриваются различные классификации фразеологических единиц в лингвистике и методике обучения. При анализе и обобщении научных источников учитывается сложность фразеологизмов по структуре и значению для решения задачи различия фразеологизма обучающимися иностранцами. Классификация осуществлена с учетом восприятия исследуемого сложного языкового явления при усвоении студентами, у которых родной язык (кыргызский и узбекский) относятся по морфологической классификации к агглютинативным языкам.

R.A. Abakulov, To K. Belekova, A.A. Juraev

CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Idioms, etymological, metaphor, sub-groups, figurative meaning, proverbs and sayings.

This article presents an analysis of the scientific literature on the problems of assimilation of phraseologisms in English. It discusses the various classification of phraseological units in linguistics and teaching methods. The analysis and synthesis of scientific sources taken into account the complexity of the structure of phraseology and meaningfully to address the problem of differences. Classification carried out taking into account the perception of the investigated complex linguistic phenomenon in the assimilation of students whose mother tongue (Kyrgyz and Uzbek) are on the morphological classification to agglutinative languages.

Introduction

The article aims to present a classification of phraseology for the availability of perception and understanding for Learning English. Methods: analysis of the scientific literature, identifying the basis for classification for the solution of educational problems.

The traditional and oldest principle for classifying phraseological units is based on their original content and might be alluded to as «*thematic*» (although the term is not universally accepted). The approach is widely used in numerous English and American guides to idiom, phrase books, etc. On this principle, idioms are classified according to their sources of origin, «source» referring to the particular sphere of human activity, of life of nature, of natural phenomena, etc. So, L. P. Smith gives in his classification groups of idioms used by sailors, fishermen, soldiers, hunters and associated with the realia, phenomena and conditions of their occupations. In Smith's classification we also find groups of idioms associated with domestic and wild animals and birds, agriculture and cooking. There are also numerous idioms drawn from sports, arts, etc.

Main part

This principle of classification is sometimes called «*etymological*» [1]. The term does not seem appropriate since we usually mean something different when we speak of the etymology of a word or word-group: whether the word (or word-group) is native or borrowed, and, if the latter, what is the source of borrowing. It is true that Smith makes a special study of idioms borrowed from other languages, but that is only a relatively small part of his classification system. The general principle is not etymological.

Smith points out that word-group associated with the sea and the life of seamen are especially numerous in English vocabulary. Most of them have long since developed metaphorical meanings which have no longer any association with the sea or sailors. Here are some examples.

To be all at sea – to be unable to understand; to be in a state of ignorance or bewilderment about something (e. g. *How can I be a judge in a situation in which I am all at sea? I'm afraid I'm all at*

sea in this problem). V. H. Collins remarks that the metaphor is that of a boat tossed about, out of control, with its occupants not knowing where they are. *To sink or swim* – to fail or succeed (e. g. *It is a case of sink or swim. All depends on his own effort*).

To show one's colors – to betray one's real character or intentions. The allusion is, once more, to a ship showing the flag of its country at the mast.

To strike one's colors – to surrender, give in, admit one is beaten. The metaphor refers to a ship's hauling down its flag (sign of surrender). *Half seas over* (sl.) – drunk.

It is true, though, that a foreigner is more apt to be struck by the colorfulness of the direct meaning of an idiom where a native speaker sees only its transferred meaning, the original associations being almost fully forgotten. And yet, when we Russians use or hear the idiom *первая ласточка*, doesn't a dim image of the little bird flash before our mind, though, of course, we really mean something quite different? When we say *на воре и шапка горит*, are we entirely free from the picture built up by the direct meanings of the words? If it were really so and all the direct associations of the idioms had been entirely erased, phraseology would not constitute one of the language's main expressive resources. Its expressiveness and wealth of color largely – if not solely – depend on the ability of an idiom to create two images at once: that of a ship safely coming out of the storm – and that of a man overcoming his troubles and difficulties (*to weather/ride out the storm*); that of a ship's crew desperately fighting against a pirate brig – and that of a man courageously standing for his views and convictions (*to nail one's colors to the mast*).

The thematic principle of classifying phraseological units has real merit but it does not take into consideration the linguistic characteristic features of the phraseological units. The considerable contribution made by Russian scholars in phraseological research cannot be exaggerated. We have already mentioned the great contribution made by Academician V.V. Vinogradov to this branch of linguistic science.

The classification system of phraseological units devised by this prominent scholar is considered by some linguists of

today to be outdated, and yet its value is beyond doubt because it was the first classification system which was based on *the semantic principle*. It goes without saying that semantic characteristics are of immense importance in phraseological units. It is also well known that in modern research they are often sadly ignored. That is why any attempt at studying the semantic aspect of phraseological units should be appreciated.

Vinogradov's classification system is founded on the degree of semantic cohesion between the components of a phraseological unit. Units with a partially transferred meaning show the weakest cohesion between their components. The more distant the meaning of a phraseological unit from the current meaning of its constituent parts, the greater is its degree of semantic cohesion. Accordingly, Vinogradov classifies phraseological units into three classes: *phraseological combinations, unities and fusions* (R. *фразеологические сочетания, единства и сращения*) [2].

Phraseological combinations are word-groups with a partially changed meaning. They may be said to be clearly motivated, that is, the meaning of the unit can be easily deduced from the meanings of its constituents.

E. g. *to be at one's wits' end, to be good at something, to be a good hand at something, to have a bite, to come off a poor second, to come to a sticky end* (coll.), *to look a sight* (coll.), *to take something for granted, to stick to one's word, to stick at nothing, gospel truth, bosom friends*.

Phraseological unities are word-groups with a completely changed meaning, that is, the meaning of the unit does not correspond to the meanings of its constituent parts. They are motivated units or, putting it another way, the meaning of the whole unit can be deduced from the meanings of the constituent parts; the metaphor, on which the shift of meaning is based, is clear and transparent.

E. g. *to stick to one's guns* (~ to be true to one's views or convictions. The image is that of a gunner or guncrew who do not desert their guns even if a battle seems lost); *to sit on the fence* (~ in discussion, politics, etc. refrain from committing oneself to either side); *to catch/clutch at a straw/straws* (~ when in extreme danger, avail oneself of even the slightest chance of rescue).

Phraseological fusions are word-groups with a completely changed meaning but, in contrast to the unities, they are demotivated, that is, their meaning cannot be deduced from the meanings of the constituent parts; the metaphor, on which the shift of meaning was based, has lost its clarity and is obscure.

E. g. *to come a cropper* (to come to disaster); *neck and crop* (entirely, altogether, thoroughly, as in: *He was thrown out neck and crop. She severed all relations with them neck and crop.*); *at sixes and sevens* (in confusion or in disagreement); *to set one's cap at smb.* (to try and attract a man; spoken about girls and women).

A. Verbal. E. g. *to run for one's (dear) life, to get (win) the upper hand, to talk through one's hat, to make a song and dance about something, to sit pretty* (Amer. sl.).

B. Substantive. E. g. *dog's life, cat-and-dog life, calf love, white lie, tall order, birds of a feather, birds of passage, red tape, brown study.*

C. Adjectival. E. g. *high and mighty, spick and span, brand new, safe and sound.* In this group the so-called comparative word-groups are particularly expressive and sometimes amusing in their unanticipated and capricious associations: (as) *cool as a cucumber, (as) nervous as a cat, (as) weak as a kitten, (as) good as gold* (usu. spoken about children), (as) *pretty as a picture, as large as life, (as) slippery as an eel, (as) thick as thieves, (as) drunk as an owl* (sl.), (as) *mad as a hatter/a hare in March.*

D. Adverbial. E. g. *high and low* (as in *They searched for him high and low*), *by hook or by crook* (as in *She decided that, by hook or by crook, she must marry him*), *for love or money* (as in *He came to the conclusion that a really good job couldn't be found for love or money*), *in cold blood* (as in *The crime was said to have been committed in cold blood*), *in the dead of night, between the devil and the deep sea* (in a situation in which danger threatens whatever course of action one takes), *to the bitter end* (as in *to fight to the bitter end*), *by a long chalk* (as in *It is not the same thing, by a long chalk*).

E. Interjectional. E. g. *my God/ by Jove! by George! Goodness gracious! Good Heavens! Sakes alive!* (Amer.)

Professor Smirnitsky also distinguishes proper phraseological units which, in his classification system, are units with non-figurative meanings, and idioms, that is, units with transferred meanings based on a metaphor [3].

Professor Koonin, the leading Russian authority on English phraseology, pointed out certain inconsistencies in this classification system. First of all, the subdivision into phraseological units (as non-idiomatic units) and idioms contradicts the leading criterion of a parasiological unit suggested by Professor Smirnitsky: it should be idiomatic [4].

The bulk of the Conclusion. Phraseological units are subdivided into the following four classes according to their function in communication determined by their structural-semantic characteristics [5].

1. Nominative phraseological units are represented by word-groups, including the ones with one meaningful word, and coordinative phrases of the type *wear and tear, well and good*. This class also includes word-groups with a predicative structure, such as *as the crow flies*, and, also, predicative phrases of the type *see how the land lies, ships that pass in the night*.

2. Nominative-communicative phraseological units include word-groups of the type *to break the ice – the ice is broken*, that is, verbal word-groups which are transformed into a sentence when the verb is used in the Passive Voice.

3. Phraseological units which are neither nominative nor communicative include interjectional word-groups.

4. Communicative phraseological units are represented by proverbs and sayings.

These four classes are divided into sub-groups according to the type of structure of the phraseological unit. The sub-groups include further rubrics representing types of structural-semantic meanings according to the kind of relations between the constituents and to either full or partial transference of meaning.

Reference

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.А. Лексикология английского языка: учеб. пособие для студентов. М.: Дрофа, 1999. С. 245–247.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. для ин-тов и ф-ов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1986. С. 273–278.

3. Дубенец Э.М. Курс лекций и планы семинарских занятий по лексикологии английского языка (для студентов третьего курса). М.: Наука, 2001. 67с.
4. Широких В.М Курс лекций по лексикологии. М.: Наука, 2002. 97 с.
5. Широких В.М., Кудреватых Л.П. Теоретические материалы по лексикологии современного английского языка: кн. для чтения по лексикологии. Глазов: Изд-во Глазовского гос. пед. ин-та им. В.Г. Короленко, 2004. 91 с.

УДК 37

А.А. Аверьянова, И.И. Барахович

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Отношения в педагогическом коллективе, коммуникация, педагогический коллектив, сотрудничество, структура.

Статья посвящена особенностям коммуникации в педагогической среде. Выделены два этапа отношений в коллективе (демократический и гуманитарный). Также в статье представлены несколько видов построения отношений в педагогическом коллективе.

A.A. Averyanova, I.I. Barakhovich

CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Attitude in the teaching staff, communication, teaching staff, cooperation, structure.

This article is devoted to peculiarities of communication in the educational environment. Two stages are distinguished between the group (democratic and humanitarian). The article presents several ways of building respect in the teachi.

Коммуникация в педагогической среде является очень важной проблемой на сегодняшний день. Многие учителя не могут или не умеют сотрудничать друг с другом, совершенно очевидным является то, что детский коллектив нельзя воспитать, если каждый учитель будет это делать по своим канонам. Руководить детским коллективом,

воспитывать школьников может только сплоченный коллектив педагогов [2].

Многие педагоги-теоретики еще в древности отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей [3].

Необходимо отметить, что педагог был и остается человеком со своими личностными особенностями, которые оказывают существенное влияние на его взаимоотношения не только с учениками, но и с окружающими его людьми, членами педагогического коллектива. Взаимодействие в педагогическом коллективе основывается на индивидуальных особенностях членов коллектива педагогов, высокой степени самоуправления, коллективном характере труда и коллективной ответственности за результаты педагогической деятельности [1].

Отношения в коллективе строятся по двум признакам: демократизации и гуманизации. Под демократизацией мы понимаем процесс ориентации внутришкольного управления на развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров – одно из проявлений демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах всей школы, он не остается к ним безразличным. Регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, предоставление возможности для учителей и учащихся принимать участие в их обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни направлены на утверждение демократизации в школе.

Гуманизация взаимодействий в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. Управление образовательными системами имеет такую необходимую составляющую, как организация сотрудничества, соуправления, самоуправления, самоконтроля, саморегуляции. Проблемой в гуманизации управления школой является необходимость за управленческой функцией видеть личность (учителя, ученика, другого субъекта образования). Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности – конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания.

На основе этого мы можем выделить несколько требований для успешного построения взаимодействий в педагогическом коллективе:

- умение слушать друг друга;
- умение правильно высказывать свое мнение;
- умение вести диалог;
- умение проявлять инициативу;
- уважать коллег.

А.С. Макаренко писал: «... я не представлял и не представляю, можно ли воспитать... детский коллектив, если не будет коллектива педагогов» [3]. Педагогический коллектив имеет определенную организационную структуру. Структура определяет отношения взаимной зависимости, взаимного контроля членов коллектива. В рамках этой структуры работают педагогический совет, методические объединения учителей-предметников и классных руководителей, администрация школы. В педагогическом коллективе существуют определенное разделение труда и кооперация в процессе решения педагогических (коммуникативных задач). Разделение и кооперация труда требуют от учителя владения навыками сотрудничества, в первую очередь умениями совместно добывать необходимую информацию, обсуждать проблемы, выслушивать, понимать точку зрения коллеги, принимать ее, дополнять или аргументированно отклонять. Эти и многие другие умения

и навыки делового сотрудничества приобретает учитель в педагогическом коллективе.

Взаимоотношения учителей в педагогическом коллективе определяются и опосредуются целями и содержанием их деятельности. Отношения, которые складываются между учителями, можно условно назвать официальными и неофициальными.

- Официальные - общая система межличностных нравственно-психологических отношений, охватывающая весь педагогический коллектив.

- Неофициальные - сеть избирательных отношений, основанная на взаимных симпатиях между отдельными учителями.

Данные особенности могут внести позитивный контекст в деятельность педагогического коллектива, но нередко могут явиться тормозом для эффективного развития взаимодействий между коллегами. Успешность деятельности педагогического коллектива оценивается пятью критериями. Это:

1. Способность педагогических работников оперативно решать коммуникативные задачи [4].

2. Благоприятный микроклимат в педагогическом коллективе.

3. Организация командной (групповой) работы.

4. Толерантность в педагогическом коллективе.

5. Умение слушать, создавать профессионально значимые тексты и вести диалог.

Таким образом, существует острая проблема коммуникации в педагогической среде. Педагогическая среда - это содержание и логика взаимодействий в педагогическом коллективе, который объединен не только общей целью, но и узами дружбы, взаимного уважения и симпатий.

Библиографический список

1. Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами. URL: <http://www.kazedu.kz/referat/94405> (дата обращения: 22.10.2015).

2. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/psihologiya-truda-uchitelya/uchitel-v-sotrudnichestve-s-kollegami.html> (дата обращения: 2.10.2015).
3. Особенности межличностных отношений в педагогическом коллективе. URL: http://otherreferats.allbest.ru/psychology/00201929_0.html (дата обращения: 15.10.2015).
4. Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. М., 1991. С. 34–35. URL: <http://www.elective.ru/arts/ped01-k0046-p01680.phtml> (дата обращения 2.10.2015).

УДК 81'27:070(571.513)

В.П. Антонов, И.А. Берняцкий

**ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ
В МЕСТНОЙ ПЕЧАТИ
(НА ПРИМЕРЕ ЗАГОЛОВКОВ ГАЗЕТЫ «ХАКАСИЯ»)**

Газета, заголовок, прецедентный текст, функции.

Статья посвящена изучению особенностей прецедентных текстов, выполняющих в периодическом печатном издании функции заголовков журналистских материалов. Внимание акцентируется на источниках прецедентности, способах использования прецедентных заголовков, приемах их преобразования, степени прагматичности их применения. Исследование проблемы проводится на базе прецедентных высказываний, отобранных из разных номеров региональной газеты «Хакасия».

V.P. Antonov, I.A. Bernacki

**PRECEDENT TEXTS IN THE LOCAL PRESS
(FOR EXAMPLE, THE HEADLINES
OF THE NEWSPAPER «KHAKASSIA»)**

Newspaper, headline, precedent text, functions.

The article is devoted to the study of the characteristics of case texts, which are used in a periodical in the function of headers of journalistic materials. The focus is on the sources of precedent, methods of use of case titles, methods of conversion, the degree of pragmatism of their use. Research is conducted on the basis of case statements that are selected from different issues of the regional newspaper «Khakassia».

В настоящей статье анализу подвергаются прецедентные высказывания, функционирующие в местной периодической печати. Источником сбора языкового материала выбраны разные выпуски республиканской газеты «Хакасия» за 2015 год. Цель исследования состоит в определении некоторых особенностей используемых в данном издании прецедентных текстов, выступающих в нем в функции заголовков разных журналистских материалов. Заявленная цель достигается решением следующих основных задач:

- определением сущности понятий «интертекстуальность», «прецедентность», «прецедентные тексты»;
- выявлением заголовочных наименований, в основу которых легли те или иные прецедентные высказывания;
- анализом отобранного языкового материала с точки зрения способов использования (в готовом или преобразованном виде) и степени прагматичности применения прецедентных заголовков.

Интерес к заголовкам вообще и к прецедентным в частности обусловлен тем, что они в структуре публицистического текста располагаются в сильной позиции, и поэтому помещение их в эту позицию, по мнению Е.А. Земской, способствует особой выделенности таких структур, обостряет внимание читателя, активизирует его коммуникативные отношения с автором [3, с. 554].

В лингвистике прецедентность рассматривается в рамках другого, более широкого явления – интертекстуальности (см., например: [1]). Известно, что впервые определение интертекстуальности предложено Юлией Кристевой (французская исследовательница литературы и языка, психоаналитик, теоретик постструктурализма, писательница, семиотик, философ, оратор) в 1967 году (см., например: [11, с. 221]). Приведем дефиницию понятия, предложенную данным автором: «Мы назовем интертекстуальностью эту текстуальную интеракцию, которая происходит внутри отдельного текста. Для познающего субъекта интертекстуальность – это признак того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в нее» (цит. по: [4, с. 32]).

Иначе говоря, интертекстуальность следует понимать как определенные взаимоотношения между разными текстами, которые возникают внутри одного из них и которые направлены на достижение какой-либо цели (см.: *интертекстуальность* < лат. *inter* – ‘между’ и *textum* – ‘связь, соединение’ [9, с. 197, с. 488] и *интеракция* < лат. *actio* – ‘действие, направленное на достижение какой-либо цели’ [9, с. 25]).

В словаре под ред. М.Н. Кожинной и словаре Т.В. Матвеевой интертекстуальность трактуется как текстовая категория, которая отражает соотнесенность (иначе – связь) одного текста с другими, их диалогическое взаимодействие в процессе функционирования, на основе чего новый («заимствующий») текст получает приращение смысла [1, с. 104; 6, с. 132].

«Тексты в тексте» могут функционировать в газетных публикациях в самых разных позициях – как в качестве заголовочных наименований, т. е. в абсолютном их начале (эти заголовки нами и анализируются в данной работе), так и в разных участках (фрагментах) журналистского произведения, в том числе и в завершающей его фразе, например:

– *Мы, россияне, продолжаем лидировать среди других стран по количеству осужденных от общего количества населения. Не потому ли так популярна в нашем народе пословица: «От сумы и от тюрьмы не зарекайся»?..* (№ 196–197, с. 17);

– *А в результате Великие озера ожили, их глубины полны рыбы, над их просторами парят чайки, на их горизонте постоянно белеют отнюдь не одинокие паруса яхт* (№ 201–202, с. 7).

Дадим пример удачного, как нам кажется, использования прецедентного текста в серединной позиции: *Тут и нашла предпринимательская коса Граника на юридический камень в виде общего собрания собственников жилых помещений* (№ 201–202, с. 18) (полужирным выделено нами. – П.А., И.Б.).

Сказать, каково соотношение «текстов в тексте» в газетных публикациях в соответствии с занимаемыми ими позициями, без специального анализа нельзя. Наши наблюдения показывают, что они часто встречаются как вну-

три журналистских текстов, так и в абсолютном их начале – в функции заголовков. Однако Е.А. Земская отмечает, что подобные «вкрапления» более характерны для современных газет в позиции заголовков [3, с. 554]. Наши наблюдения также подтверждают этот тезис:

– *Лиха беда с начальства*. Приведем подзаголовок к заметке с этим названием: «*Минтруд предлагает начать увеличение пенсионного возраста с чиновников*» (№ 141–142, с. 3);

– *Трубят курорты сбор*. Дадим лид (вводящий, или лидирующий, абзац) к данному информационному сообщению: «*Министерство по делам Северного Кавказа предложило ввести на курортах Ставрополя сбор за пользование минеральными водами и лечебными источниками*» (№ 201–202, с. 3);

– *Отпало яблоко от яблони*. См. лид к публикации: «*В Черногорске 19-летний парень разгромил квартиру матери за ее отказ завести кошку*» (№ 107, с. 22).

Заметим, что в большинстве случаев смысл прецедентных текстов, использованных в качестве названий газетных материалов, помогают понять другие структурные элементы заголовочных комплексов – подзаголовки и лиды (вводки). Эту связь мы продемонстрировали в приведенных иллюстративных материалах.

Сам феномен прецедентности может быть пояснен как свойство текстовых высказываний «отсылать» читателя к хорошо ему знакомой, как полагают многие исследователи, фоновой информации, которая хранится в «культурной памяти» человека. Цель таких «отсылок» состоит в том, чтобы сформировать у читателя определенные ассоциации, нарисовать в его сознании словесные образы, привлечь его внимание необычным, ярким, выразительным приемом создания заголовка и т.д. Так, в связи со сказанным заголовок «*Лес да лес кругом*» (№ 111, с. 3) должен вызывать в памяти читателя первую строку из народной песни «*Степь да степь кругом, / Путь далек лежит...*» (а на самом деле фольклорной переработки стихотворения русского поэта-самоучки И.З. Сурикова «В степи»; музыка С.П. Садовского), которая и послужила базой для создания газет-

ного заголовка. К тому же заголовок должен создать у читателя определенную ассоциацию, а именно связь между просторами русских степей и лесными пространствами Хакасии, чему, в частности, способствует и лид публикации: *«В Хакасии появилось более 1 200 гектаров нового леса».*

При чтении такого заголовка, как *«Мавр» делает свое дело»* (заметка о продолжении деятельности компании с этим наименованием, несмотря на разные слухи о ее банкротстве) (№ 13, с. 4), в сознании читателя должны «всплыть» название драмы немецкого поэта И.Ф. Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» (1783) и строки из нее *«Мавр сделал свое дело, мавр может уходить».* Почитатели таланта драматурга помнят, что эту фразу произносит один из персонажей пьесы после того, как помог графу Фиеско организовать восстание республиканцев против тирана Генуи дожа Дориа и когда понял, что уже не нужен заговорщикам, что они видели в нем только инструмент для достижения своих целей. Вскоре эта фраза стала крылатой, она перешла в разряд поговорок, смысл которой сводится к характеристике циничного отношения к человеку, в услугах которого больше не нуждаются. Иногда эти слова ошибочно приписывают венецианскому мавру Отелло – главному герою пьесы английского поэта и драматурга Уильяма Шекспира «Отелло».

По мнению исследователей, смыслы подобных культурно-речевых кодов, связанных с «имевшим место когда-то случаем», т. е. тем или иным прецедентом, в идеале должны быть доступны любому, кому они адресованы, т.к. речь в них идет об общеизвестных фактах национального и мирового фондов культуры. Например:

- *Полет кукушки над Италией* (№ 107, с. 18) – заголовок статьи о блестящих выступлениях артистов Хакасской республиканской филармонии, в частности с хай-балетом «Алтын Кёёк» («Золотая кукушка»), на международном фестивале «Летний сад искусств» в Италии;

- *А Васька слушает и ест* (№ 201–202, с. 18) – название житейской истории о хождении по замкнутому кругу ее героини в поисках справедливости, т.к. блюстители право-

порядка г. Саяногорска неоднократно отказывали ей в возбуждении уголовного дела против одного из жильцов дома, попытавшегося перевести часть общедомового земельного участка в частную собственность в обход существующих действующих законов;

– *Кому на селе жить хорошо* – наименование публикации об изменениях в жизни жителей малых сел Хакасии, попавших в одноименную программу их сохранения и развития, данных на примере жизни сельчан одного из таких поселений (№ 201–202, с. 4) и др.

Таким образом, «интертекстуальность может проявляться в использовании прецедентных текстов – потенциально автономных смысловых блоков речевого произведения, актуализирующих значимую для автора фоновую информацию и апеллирующих к «культурной памяти» читателя [1, с. 107].

Известно, что данный термин введен в научный оборот Ю.Н. Карауловым в 1986 году, который трактует прецедентные тексты как высказывания, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [5, с. 217]. Обратимся к примеру.

Так, для названия интервью со специалистом о том, как восстановить родословную семьи, журналист выбрал следующий прецедентный текст: *«Не стать Иванами, не помнящими родства»* (№ 201–202, с. 19). Данный заголовок, по нашему мнению, очень удачный, т.к. он значим не только для интервьюируемого, но и для интервьюирующего, а также и для читателей газеты, особенно для тех, кто когда-либо задумывался о восстановлении родословной своей семьи: теперь они имеют под руками «механизм» претворения задуманного в жизнь. Этот прецедентный феномен действительно имеет сверхличностный характер, ибо он хорошо

известен если не всем, то большинству носителей русского языка, неоднократно используется в речевых произведениях многих языковых личностей.

В наши задачи не входит анализ точек зрения разных авторов, связанных с пониманием сущности понятия «прецедентный текст». Но мы несколько не сомневаемся в том, что журналисты, использующие эти «культурные коды» в качестве заголовков своих публикаций, должны быть эрудированными, обладать креативностью, отличаться хорошим знанием языка и законов его функционирования и т.д. Иное дело с читателем, кому они адресованы. Обычно авторы дефиниций интертекстуальности и прецедентного текста замечают, что их «общеизвестность... не вызывает сомнений» [3, с. 554]. Однако согласимся со словами Т.В. Матвеевой, что «понять интертекстуальность, расшифровать ее конкретику может не каждый». Особенно это замечание, как нам кажется, касается молодого, не обремененного читательским опытом потребителя современных СМИ. Например, чтобы понять связь текста публикации «*Был мальчик. Был*» (№ 13, с. 22) с его названием, читатель должен как минимум обладать информацией о том, что для его образования взята фраза из романа-трилогии А. М. Горького «Жизнь Клима Самгина» «А был ли мальчик?».

Возьмем еще один прецедентный заголовок – «*Науки юношам в питанье*» из четвертого номера газеты (с. 2) с подзаголовком «*Около тысячи школьников Хакасии примут участие в региональном этапе всероссийской предметной олимпиады*». Суть этого заголовка, впрочем как и смысл приведенного лида к нему, а также в целом и содержания самой публикации невозможно понять, если не знать ломоносовских строк «*Науки юношей питают...*» из его произведения «Ода на день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны» (1747). Но у современного молодого поколения читателей есть малозатратный, но хороший способ пополнения знаний в области прецедентных высказываний для того, чтобы стать, говоря словами Е.А. Земской, коммуникативно компетентным читателем-адресатом [3, с. 555].

Т.В. Матвеева замечает: «Осознание интертекстуальности не обязательно, но отсутствие такого осознания значительно обедняет восприятие, не дает понять глубинный смысл текста» [6, с. 132]. О том же пишет Е.А. Земская: «...если читателю цитата неизвестна, никакого диалога с автором не возникает. Он не видит «текста в тексте», а иной раз может испытывать недоумение и даже раздражение; возникает минус-эффект коммуникации» [3, с. 555]. Действительно, если читателю незнакомо имя испанского живописца, графика, скульптора, режиссера, писателя, виднейшего представителя сюрреализма Сальвадора Дали, то ему непосилен, к примеру, следующий заголовок информации «*Сальвадор в дали*» (№ 146–147, с. 5), в которой сообщается о том, что во время матча в сальвадорском городе Дельгадо неизвестными были застрелены пять футболистов. Еще в большей степени непонятно будет привлечение имени знаменитого художника в качестве заголовочного имени, когда в содержании публикации читатель не обнаружит никакой внутренней связи между художником и включенной в публикацию информацией, кроме внешнего (формального) совпадения названия латиноамериканской страны и имени художника.

Подобные прецедентные заголовки мы относим к группе антипрагматичных, или непрагматических, т. е. не обладающих эффективностью (действенностью). К сожалению, как для авторов таких публикаций, так и самого издания (шире – того или иного средства массовой информации и коммуникации), говоря словами Т. Г. Винокур, между читателем и изданием не возникает «коммуникативного соавторства» [2, 8, с. 84–86]; иначе говоря, между автором и читателем не устанавливается «бесконфликтное текстовое взаимодействие» [2, с. 83].

Как известно, заголовок, отображая значимую, с точки зрения журналиста, мысль (идею, главный тезис) [10, с. 80], призван выполнять следующие важнейшие функции: номинативную (назывную, сигнальную), коммуникативную и рекламную (призывную, функцию привлечения внимания) [7, с. 99; 10, с. 80]. Согласимся с В. Скоробогатько, кото-

рый пишет, что главная задача заголовка – привлечь внимание читателя к материалу публикации и в то же время руководить читателем, подсказывая ему нужное направление освоения материала газеты [8, с. 70]. Если между газетным текстом и его названием возникает несоответствие или даже противоречие, то можно говорить пусть не о грубых ошибках журналиста и/или издания, но о дезинформации читателя, которая впоследствии может привести к потере его интереса к данному журналисту или даже изданию в целом.

К сожалению, по отношению к нашему языковому материалу мы вынуждены констатировать случаи нарушения смысловой связи между *содержанием* журналистской публикации и ее заголовком. Из имеющихся на данном этапе исследования 397 прецедентных заглавий газетных текстов около 7 % (27 названий) мы отнесли к группе тех из них, в которых наблюдаем определенное несоответствие между смыслом заголовка и содержанием публикации. Приведем примеры:

– *Клещами не вытянешь* (№ 145, с. 2). Обратим внимание на подзаголовок заметки: «В Хакасии вновь активизировались клещи». Значение фразеологизма *Клещами тащить* (*вытягивать*) из кого, легшего в основу данного заголовка («С трудом добиваться от кого-либо (ответа, признания, слова и т.п.)») [12, с. 472], недвусмысленно указывает на отсутствие содержательной связи газетного материала с его названием.

– *Есть девушки в русских селеньях* (№ 107, с. 2). Вновь обратимся для подтверждения нашего тезиса к лиду: «В Хакасии четыре выпускницы средних школ набрали 100 баллов на ЕГЭ по русскому языку». С одной стороны, этот прецедентный заголовок соответствует приведенной в газете информации, так как в ней речь действительно идет о значимых достижениях хакасских школьниц, но с другой – все стобалльницы – это ученицы городских школ. Поэтому определенное несоответствие между смыслом прецедентного названия и содержанием газетного материала все-таки усматриваем и в этом случае.

Заметим, что в большинстве случаев указанное несоответствие наблюдается в газетных материалах, относящихся к жанру заметки. А заметка, как известно, относится к информационным произведениям журналистики, предполагающим оперативное преподнесение информации читательской аудитории. Видимо, этот признак данного жанра – оперативность – и приводит к тому, что вследствие отсутствия времени на подбор или создание достойного заголовка происходит нарушение смысловой связи между содержанием газетного материала и его заголовком.

Далее остановимся на особенностях создания прецедентных высказываний, выполняющих функции заголовков в газете «Хакасия». Здесь можно говорить о двух путях применения прецедентных феноменов в готовом, непретворенном и трансформированном видах. В первом случае прецедентные высказывания не подвергаются журналистами и / или редакцией никаким изменениям (см. последние два названия из приведенных выше примеров). К таковым относятся также: *Мы с тобой одной крови* (№ 146–147, с. 19); *В здоровом теле здоровый дух* (№ 181–182, с. 2); *Правильной дорогой идете, товарищи* (№ 107, с. 2); *Все течет, все изменяется* (№ 2, с. 2); *Предъявите билет!* (№ 2, с. 3); *Раз в крещенский вечерок* (№ 2, с. 17) и др. Прецедентных заголовков, не подвергшихся тем или иным преобразованиям, в наших материалах насчитывается 83, или примерно 21 %. Следовательно, основной массив прецедентных текстов-заголовков получен на базе разных приемов трансформации. В задачи данной статьи не входит анализ способов преобразования прецедентных заглавий, но мы уже сейчас можем отметить, что они представлены в имеющемся материале в разнообразии. Здесь предложим лишь отдельные примеры:

– *Долг от неплатежей красен* (№ 145, с. 3); см. подзаголовок: «Количество предприятий-задолженников в Хакасии растет» (изменение смысла – перевод положительного высказывания в отрицательное + изменение грамматической формы одного из компонентов);

– *Лиха беда с начальства* (№ 141–142, с. 3); см. подзаголовок: «*Минтруд предлагает начать увеличение пенсионного возраста с чиновников*» (изменение компонента прецедентного текста и его грамматической формы);

– *Знать, где споткнешься* (№ 181–182, с. 3); см. лид: «*В преддверии зимы идет проверка качества автомобильных дорог Хакасии*» (усечение фразы с конца и изменение ее структуры);

– *Трубят курорты сбор* (№ 201–202, с. 3); см. лид: «*Министерство по делам Северного Кавказа предложило ввести на курортах Ставрополя сбор за пользование минеральными водами и лечебными источниками*» (изменения лексического состава и грамматической формы компонента) и т.д.

Полагаем, что одну из групп трансформированных прецедентных текстов, выступающих в функции газетных заголовков, можно анализировать и с позиций теории элокуции, иначе говоря, попытаться выяснить, какие тропеические, фигуральные или тропо-фигуральные структуры лежат в основе трансформации прецедентных заголовков, с одной стороны, и насколько значимы, а значит, оправданны такие заголовки – с другой. Определенный интерес представляет и анализ исследуемого материала с точки зрения источников прецедентности, разнообразие которых в сочетании с умением журналистов создавать качественные заголовки характеризует их как специалистов-профессионалов.

Библиографический список

1. Баженова Е.А. Интертекстуальность // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 104–108.
2. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения*. М.: Наука, 1993. 172 с.
3. Земская Е.А. Цитация и виды ее трансформации в заголовках современных газет // *Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь*. М.: Наука; Флинта, 2004. С. 553–565.
4. Ильин И.Т. *Стилистика интертекстуальности: теоретические аспекты* // *Проблемы современной стилистики: сб. науч.-аналит. обзоров ИНИОН АН СССР*. М., 1989. С. 186–207.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / отв. ред. чл.-кор. Д.Н. Шмелев. М.: Урсс, 2002. 263 с.
6. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 562 с.
7. Мельник Г.С., Тепляшина А.Н. Основы творческой деятельности журналиста. СПб.: Питер, 2008. 272 с.
8. Скоробогатко В. Фигурно выражаясь // Журналист. 2006. № 10. С. 70–72.
9. Словарь иностранных слов / под ред. А.Г. Спиркина. И.А. Акчурина, Р.С. Карпинской. М.: Русский язык, 1986. 608 с.
10. Тертычный А. Заголовок – слово главное // Журналист. 2004. № 1. С. 80–82.
11. Фатеева Н.А. Интертекстуальность // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 221–224.
12. Фразеологический словарь русского языка; свыше 4 000 словарных статей / под ред. А.И. Молоткова. М: Советская энциклопедия, 1986. 543 с.

С.А. Агапова, Т.П. Бабак, И.А. Озолина, А.Б. Тимошева

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ. К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ

Геймификация, образование, игра, игропрактика, игровой дизайн.

Статья посвящена современному и мало исследованному в российской науке термину «геймификация». Распространение игры на новые сферы и виды деятельности, ранее ей не свойственные, заставляют не только практиков гуманитарных областей, но и теоретиков обращать внимание на этот процесс. Большое значение в широком распространении игры во всех сферах жизнедеятельности людей имеет игровая культура современного человека. Авторами рассматриваются основные подходы к определению понятия «геймификация» в различных областях научного знания, выделяются границы понятия «геймификация» в контексте смежных близких понятий. Обоснован тезис о невозможности разграничения понятий «игра» и «геймификация» в образовании и предложено определение понятия в контексте образования. В предложенном определении геймификация рассмотрена как процесс распространения игры в педагогическом процессе.

S.A. Agapova, T.P. Babak, I.A. Ozolina, A.B. Timosheva

GAMIFICATION IN EDUCATION. REVISITING THE PROBLEM OF THE NOTION

Gamification, education, game, game-practising, game-design.

The article is devoted to the meaning of the term gamification frequently used nowadays and scantily studied. A wide usage of the game and its penetration into new spheres and kinds of activity where it was not used before make not only teachers-practitioners but theoreticians as well pay attention to this phenomenon. A significant role in the broad distribution of game in all the spheres of human life activity belongs to game-culture of the contemporary human being. The authors of the article consider the main approaches to the definition of «gamification» in various fields of scientific knowledge, single out the limits of the notion of gamification in the context of adjacent and close notions. The thesis about impossibility to determine demarcation lines between the notion «game» and «gamification» in the sphere of education is given ground and this term is suggested a new definition regarding the context of education. In the definition suggested gamification is considered to be a process of game-usage advancement in pedagogical activity.

Преподаватели высшей школы сталкиваются с необходимостью поиска новых способов работы со студентами новой формации. Согласно ФГОС ВО бакалавр по направлению подготовки Педагогическое образование должен уметь решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику областей знаний, а также использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий; осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры [3]. Данные задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом, включают в себя не только

передачу образовательного контента, но и процесс стимуляции интереса к получению новых знаний в той или иной области. Использование различных игровых элементов позволяет их решать. В начале XXI в. обучение, основанное на игре, и обучение с применением игровых элементов стало носить массовый характер. Игровые элементы в процессе обучения не являются новым течением в педагогической науке. Исследованию применения игр в развитии и обучении детей посвящено множество научных исследований, издано большое количество сборников детских игр и готовых игровых сценариев. Однако спектр игр, доступный сегодня как детям, так и педагогам, стал более широким по сравнению с концом XX в. Л.С. Выготский в прошлом веке писал, что «стоит только приглядеться к воспитательным системам в их историческом развитии, чтобы заметить, что цели воспитания на самом деле были совершенно конкретные и жизненные и отвечали идеалам эпохи, той экономической и социальной структуре общества, которая определяет собой всю историю эпохи» [2]. Сегодня это связано с развитием информационно-коммуникационных технологий и доступностью различных электронных устройств, а именно с геймификацией образования.

У современных практиков в системе образования появился новый термин – «геймификация». Как оперировать этим понятием с точки зрения педагогики? Данная статья посвящена исследованию подходов к определению понятия «геймификация». Термин «игрофикация» или «геймификация» получил широкое распространение в 2010 г., когда в США были проанализированы результаты примененного разными компаниями нового маркетингового хода, сочетающего игровые и социомедийные технологии. Вдохновителем идеи продвижения игровых элементов во все сферы жизни стал психолог Г. Зихерман, под руководством которого в 2011 г. в Нью-Йорке прошел первый «Игрофикационный саммит» [9]. В России процесс геймификации стал широко обсуждаться после учебного курса профессора

Пенсильванского университета К. Вербаха «Gamification», организованного в 2012 г. с помощью платформы он-лайн-образования Coursera [6]. В начале этого образовательного курса профессор К. Вербах, следуя Г. Зихерману, определяет «геймификацию» как процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем или ситуаций и для вовлечения людей в какой-либо процесс. В течение дальнейшего курса происходит более детальное описание этого процесса, из которого можно сделать несколько выводов. В геймификации используются такие игровые элементы, как постановка задач, обратная связь, уровни, творчество. Игроки набирают очки и баллы, что, в свою очередь, является стимулом для дальнейшего овладения предметом и материалом.

Важным аспектом геймификации является достижение с ее помощью целей, напрямую не связанных с содержанием игры, например, отработка определенных навыков, вовлечение в выполнение рутинных дел, повышение производительности труда и другое. Геймификация – это не отдельные игры и даже не совокупность игр, а общая игровая оболочка для какого-либо целенаправленного процесса. Результатом и целью внедрения такой игровой оболочки в жизнь является не просто повышение мотивации или интереса, а изменение поведения человека, группы людей, некой части или общества в целом.

С 2011 г. в научных кругах идут дискуссии о соотношении понятий «игра» и «игрофикация / геймификация». На данный момент существует несколько подходов к выделению и определению понятия «геймификация». Первый подход предлагает группа ученых: S. Deterding (Институт медиаисследований, Гамбургский Университет, Германия), D. Dixon (Центр исследований цифровой культуры, Университет Западной Англии, Великобритания), R.Khalid (Центр исследований компьютерных игр, Копенгагенский университет информационных технологий, Дания), L. Nackle (факультет информационных и бизнес-технологий,

Университет института технологий Онтарио, Канада). Согласно их точкам зрения, «под геймификацией понимается использование элементов игрового дизайна в неигровом контексте», ученые его интерпретируют и задают границы применения этого термина [7]. В мае 2011 г. выходит первая научная статья, посвященная определению понятия «геймификация» – «Gamification: Toward a Definition» [8], в которой четыре автора делают первые шаги к вводу понятия «gamification» в научный оборот. В сентябре 2011 г. та же группа ученых издает вторую развернутую статью «From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification»», представляющую размышления о положении «геймификации» в поле близких понятий [7]. Первым шагом в таких исследованиях является установление сходств и различий с уже используемыми близкими понятиями. Для геймификации таковыми являются: игровой дизайн, игра, прикладная игра, игровое взаимодействие, забава. Основания их рассуждений лежат в различении понятий Ludus и Paidia, сделанном в более ранних работах. Так, R. Caillois в работе «Man, Play and Games» («Человек, забава и игры») рассматривает Ludus (игра) и Paidia (забава) как активности различного рода. Paidia относится к свободной импровизационной деятельности, Ludus – это процесс игrania в соответствии с определенными целями и по заданным правилам [8]. Можно сделать вывод, что использование игр в неигровом контексте можно разделить на две большие группы: *применение полноценных игр и применение только игровых элементов*. В свою очередь, в ветви «игровые элементы» они выделяют: игровые технологии, игровую практику и игровой дизайн, утверждая, что именно игровой дизайн наиболее близко соотносится с геймификацией. Основным выводом в первом подходе становится следующее определение: «Геймификация – это использование элементов (неполноценных игр) дизайна или устройства (ни технологий, основанных на игре, и никаких других относящихся к игре практик), характерного для игры

(не для развлечения, играния или забавы) в неигровом контексте (вне зависимости от конкретных намерений использования или медийной реализации)» [5].

Другая попытка дать определение понятию «геймификация» в научной литературе сделана финскими исследователями К. Хутури и Ю. Хамари. Они определяют ее как пакетную форму услуг, где основная услуга усиливается дополнительной, базирующейся на правилах сервисной системы, которая обеспечивает обратную связь и механизм взаимодействия с пользователем с целью содействия и поддержки общего пользовательского значения [9]. Данное определение более широко. Оно фокусируется на сервисных системах, базирующихся на правилах и обеспечивающих взаимодействие с пользователем, а такие системы могут быть не только игровыми. В сфере образования определение К. Хутури и Ю. Хамари можно успешно использовать, когда речь идет о некоей образовательной услуге, для которой создана дополнительная оболочка для привлечения и удержания обучающихся. Например, один из крупных ресурсов в Интернете для изучения английского языка *Lingua Leo* использует целый ряд таких элементов. *Для вовлечения*: интуитивно понятный интерфейс, легкий старт, составление индивидуальной программы изучения в зависимости от интересов, целей и сферы использования иностранного языка; *для удержания*: шкала прогресса каждого учащегося, интерактивные упражнения для отработки грамматики и лексики, большая подборка аудио- и видеоматериала различной тематики. Таким образом, обеспечиваются обратная связь и взаимодействие с пользователем для удержания его в системе.

В третьем подходе определения «геймификации» предлагается задать наличие или отсутствие тех или иных параметров в сравнении с другими игровыми феноменами. Исследователь А. Марцевски полагает, что, с точки зрения автора, для игры характерны: игровое мышление, игровые элементы, геймплей и забава / фан. Отличие геймифика-

ции от игры заключается в отсутствии у геймификации характеристики «просто для забавы», то есть подразумевается наличие у процесса игрофикации внеигровой серьезной цели, а также отсутствие геймплея. Геймплей включает в себя разную совокупность определенных методов взаимодействия игры с игроком, набор правил и механик [2]. На русский язык для слова *gameplay* возможен перевод «играбельность», привлекательность для игрока, хотя профессионалы чаще всего его не переводят, а используют простую транслитерацию: «геймплей». А. Марцевски также предлагает теорию, что «геймификация» характеризуется наличием внеигровой цели и отсутствием геймплея. Ряд исследователей, продолжая теорию автора, отмечают, что особенностью понятия «геймификации» является высокий уровень контекстуальности: для того чтобы определить, является ли рассматриваемая система игрой или геймификацией, необходимо принимать во внимание цель разработчиков и восприятие участников [5].

В рамках приведенных выше определений примером перехода игры в игрофикацию, и наоборот, в зависимости от опыта пользователя, может служить ресурс для изучения китайского языка, в котором для достижения определенного игрового уровня (а он в системе приравнивается к уровню владения языком) необходимо задать вопросы и ответить на вопросы компьютерных героев, сделать ряд других интерактивных действий с использованием заданной лексики. Такой ресурс будет игрофикацией образовательного процесса для изучающего язык и просто игрой для носителя китайского языка.

На данный момент в научном языке педагогики понятие «геймификация» не широко используется, несмотря на его широкое распространение в педагогической практике. Из критериев, приведенных в рассмотренных определениях, можно сделать вывод, что сама по себе геймификация несет и содержание (образовательное), а также является средством организации образовательной или

какой-либо другой деятельности. То есть для понимания места игрофикации в области применения игры в образовании можно сделать вывод, что любая образовательная игропрактика имеет внеигровую цель. В образовательном процессе педагог фактически приостанавливает один процесс и проводит игру, затем участники возвращаются к приостановленному процессу. В случае игрофикации процесс игры и все другие процессы, связанные с образованием, идут параллельно и одновременно, причем игрофикация никак не влияет на содержание образования, но мотивирует участников к соответствующей активности. Пример образовательного курса, разработанный учителем физики одной из школ США, – это ресурс Classcraft под девизом «Сделай обучение приключением!». Он призывает педагогов подключиться самим и подключить учащихся к мотивирующей игре, которая станет оболочкой для любого курса в течение целого семестра или учебного года. Перед началом игры в Classcraft каждый ученик должен выбрать персонажа из трех представленных классов: Целителя, Мага или Воина. Каждый из классов обладает своими уникальными свойствами и способностями, разработанными для разных типов учеников. В Classcraft играют командами по пять или шесть учеников на протяжении всего учебного года. Такой подход поощряет менее общительных учеников взаимодействовать с другими учениками для победы. Classcraft встраивается в учебный процесс, а именно выдача заданий, тестов и учебных материалов организуется с помощью интерактивных форумов, представленных на ресурсе; учитель начисляет очки опыта героям игры (а значит, и ученикам) прямо на форумах, когда они отвечают на вопросы и помогают друг другу; происходит аналитика успеваемости, обеспечиваемая также этим ресурсом, что позволяет родителям получать полную информацию об успехах своего ребенка. Кроме простого накопления и расширенного спектра способностей героев игры, есть целый ряд игровых событий, который напря-

мую влияет на развитие событий на уроке, например, неожиданная проверочная работа или опрос (а в игре это может быть стихийным бедствием). Таким образом, Classcraft и образовательный процесс идут параллельно, игрофицированная оболочка служит средством организации образовательного процесса.

Подводя итог, сформулируем описательное определение понятия «игрофикация» в образовании. *Геймификация в образовании* – это процесс распространения игры на различные сферы образования, который позволяет рассматривать игру и как метод обучения и воспитания, и как форму воспитательной работы, и как средство организации целостного образовательного процесса. Вышерассмотренное средство организации процесса обучения и / или воспитания выражается в специально сконструированной на основе игровых элементов и игрового дизайна оболочке для образовательного процесса. Как уже упоминалось, введение игровых элементов на занятиях в высшем учебном заведении (в данном случае – английский язык) должно быть направлено не только на запоминание новой лексики или отработку грамматического материала, но и на приобретение профессиональных навыков и получение новых знаний в той или иной профессиональной области. Геймификация в высшей школе призвана создать такую информационно-обучающую среду, которая бы способствовала самостоятельному, активному стремлению студентов к получению знаний, профессиональных навыков и умений, таких как критическое мышление, умение принимать решения, работать в команде. Таким образом, геймификация помогает раскрыть творческие способности и мотивирует самообразование.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1999. 352 с.
2. Игра захватывает школу // Научно-популярный журнал «Кот Шредингера». 2015. № 4(06). Апрель [Электронный ресурс]. URL: <http://kot.sh/statya/172/igra-zahvatyvaet-shkolu> (дата обращения: 20.02.2016).

3. Кадиков М. Дизайн уровней. Теория и практика [Электронный ресурс]. URL: <http://pro.level-design.ru> (дата обращения: 23.02.2016).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. N 46 (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения 20.02.2016).
5. Caillois R. *Man, Play and Games*. University of Illinois Press, Urbana, Chicago, 2001.
6. Coursera. Образовательная интернет-платформа. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coursera.org> (дата обращения: 20.02.2016).
7. Deterding S., Kahled R., Nacke L., and Dixon D. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification // *MindTrek '11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. ACM, 2011. P. 9–15.
8. Deterding S., Kahled R., Nacke L., and Dixon D. Gamification: Toward a Definition // *CHI 2011*. P. 1–4.
9. Gsummit [Электронный ресурс]: сайт содержит материалы международных форумов, посвященных геймификации. URL: <https://www.gsummit.com> (дата обращения: 16.05.2016).
10. Herzig P. *Gamification as a Service* (Ph.D., 2014). URL: http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend%5bid%5d=urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-148108 (дата обращения: 16.02.2016).
11. Huotari K., Hamari J. «Gamification» from the perspective of service marketing // *CHI*. 2011. May 7–12. Vancouver, BC, Canada.
12. Marczewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? // *Gamified UK. Thought on Gamification and More*. URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games/> (дата обращения: 16.02.16).

В.П. Антонов, Е.В. Тургинекоев

ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ

Студенческая аудитория, внимание, способ, вербальный, невербальный.
В статье описываются вербальные и невербальные способы привлечения внимания, которые используются преподавателями во время проведения занятий со студентами высших учебных заведений. Исследование проведено на базе опросника, включающего вопросы для выявления как языковых, так и неязыковых способов привлечения внимания студенческой аудитории.

E. V. Turginekov, V.P. Antonov

VERBAL AND NON-VERBAL WAYS OF ATTRACTING ATTENTION LEARNERS IN THE CLASSROOM IN HIGH SCHOOL

Students, attention, way, verbal, non-verbal.

The article describes the verbal and non-verbal ways of attracting attention that are used by teachers during their classes with students of higher educational institutions. The study was conducted on the basis of a questionnaire, including questions to identify both linguistic and non-linguistic ways to attract the attention of the student audience.

Предметом данного исследования являются вербальные и невербальные способы привлечения внимания студентов, используемые преподавателями вузов. Базой исследования послужил составленный нами опросник. Перед проведением опроса, мы обратились за консультацией к А.А. Федоровой – кандидату психологических наук, доценту кафедры психологии медико-психологического института нашего университета. Консультация специалиста важна, т.к. его рекомендации обеспечили соответствие содержания вопросов и структуры анкеты, а также адекватности исследования необходимым требованиям психологической науки.

На первом этапе исследования мы выяснили сущность базовых понятий: внимания и его видов – произвольного и непроизвольного внимания. Изучение литературы показало, что в психологии существуют разные подходы к сущности феномена «внимание». Одни ученые полагают, что это независимое психическое состояние человека, по характеристикам не совпадающее с другими видами познавательного процесса. Другие, напротив, не признают его независимость и считают, что внимание есть лишь сторона другого психологического процесса. Третья группа психологов характеризуют внимание и как процесс, и как состояние субъекта одновременно, четвертые – причисляют этот феномен к формам психической активности человека и т.д.

Например, авторы учебника по психологии под ред. А.В. Петровского определяют данный феномен как «направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности» [4, с. 187]. П.Я. Гальперин, пишет, что внимание – это продукт развития внешней, предметной и развернутой деятельности контроля во внутреннюю форму [3]. Р.С. Немов считает внимание процессом сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой [5, с. 204].

Обратимся к словарям по психологии. Одним из наиболее авторитетных и широко используемых в мире признан «Большой толковый психологический словарь» известного американского психолога Артура Ребера. В его словаре утверждается, что внимание как термин общего характера употребляется в отношении аспектов избирательности восприятия, проявляющихся в том, что в любой момент организм сосредоточивается на конкретных признаках окружающей среды при (относительном) отвлечении от других [2, с. 141]. В одном из отечественных словарных изданий по психологии внимание трактуется как процесс и состояние на-

стройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение приоритетных задач [1, с. 74].

Анализ данных определений позволяет установить, что внимание относится к явлениям психическим, требует сосредоточения сознания и связано с разными видами повышенной активности человека. Из приведенных дефиниций следует, что внимание значимо для личности не только тем, что этот процесс направлен на отбор информации, но и тем, что как продукт внешней деятельности контроля человека оно «перетекает» во внутреннюю форму (надо понимать – в полученную информацию, а в учебной деятельности – в знания). Наконец, внимание отражает процесс сознательного оценивания получаемой информации, вследствие чего одни сведения закрепляются в сознании личности, а другие ею игнорируются.

Таким образом, под вниманием следует понимать сосредоточенность и направленность психической деятельности личности на определенный объект. В рамках учебной деятельности этим предметом являются знания, которые постигаются обучаемыми. Как видим из сказанного, внимание как психический процесс играет очень важную роль в получении и отборе информации, а также в его закреплении в сознании человека на какой-то период. Следовательно, развитие внимания есть один из залогов успешного и учения, и обучения.

Остановимся на разновидностях внимания, которые сопровождают процесс обучения. Уже названный коллектив авторов учебника по психологии под ред. А.В. Петровского подразделяет внимание на *произвольное, непроизвольное и послепроизвольное*. Авторы указывают, что при *непроизвольном* внимании человек не ставит конкретной цели, не затрачивает усилий, концентрируясь на определенном явлении или предмете. Они захватывают человека самостоятельно, независимо от него. При *произвольном* внимании человек ставит конкретную задачу, концентрируясь на ней самостоятельно. При этом при направленности внимания на нейтральный раздражитель (не являю-

щийся более сильным, слабым или новым) человеку требуются некоторые усилия воли для сохранения сосредоточения на объекте внимания [1].

О третьем, особом виде внимания – *послепроизвольном*, который выделяется частью психологов, мы, опираясь на мнение П.Я. Гальперина, скажем, что это такое психическое внимание (иначе – внутреннее, неавтоматизированное действие), которое направлено на самоконтроль сознания личности [3]. Результатом его действия становится в той или иной степени переработанная и усвоенная информация, которая в том или ином объеме сохраняется в долговременной памяти человека.

Вернемся к анализу сущности двух интересующих нас видов внимания. А.В. Петровский и его соавторы называют несколько причин возникновения *непроизвольного* внимания, к которым, в частности, относят: особенности самого раздражителя; раздражители внутреннего состояния организма или личности; чувства, связанные с воспринимаемыми объектами. П.Я. Гальперин выделяет *произвольное* (*планомерное*) и *непроизвольное* внимание. В его понимании первое из них представляет собой «умственный контроль за действиями, которые выполняются на основе заранее составленного плана, установленных критериев и способов применения», которые позволяют вести контроль, а вместе с тем и направлять внимание на то, на что мы хотим его направить, а не на то, что «само бросается в глаза». «Непроизвольное внимание тоже есть контроль, но контроль, идущий за тем, что в предмете или обстановке «само бросается в глаза» [3].

Р.С. Немов пишет об иных видах внимания: *природном, социальном, непосредственном, опосредствованном, произвольном, непроизвольном, чувственном и интеллектуальном* [5, с. 204]. Два вида внимания, которые сопровождают учебную деятельность, этим психологом тоже выделяются. Причем, как думаем, произвольное и непроизвольное, с одной стороны, а с другой – опосредованное и непосредственное внимание, исходя из сути данных им определений, ничем

не отличаются. Ср.: «*Непосредственное* внимание – такое, которое управляется изучаемым объектом» и «*Произвольное* внимание, в отличие от *непроизвольного*, в обязательном порядке включает волевую регуляцию». При опосредованном внимании регуляция действий сознания происходит с помощью различных средств (жестов, слов и т.д.) [5].

Подводя итоги этой части исследования, суммируем информацию о двух интересующих нас видах внимания. *Непроизвольное внимание* (иначе – *непосредственное* или *пассивное*) – такое внимание, при котором выбор его объекта происходит несознательно, непреднамеренно. Ср. данное определение с дефиницией этой разновидности, предложенное П. Я. Гальпериным: «Непроизвольное внимание... есть контроль, но контроль, идущий за тем, что в предмете или обстановке само бросается в глаза» [3, с. 37].

Произвольное внимание (иначе – *опосредованное* или *активное*) – такое внимание, при котором выбор его объекта происходит сознательно, преднамеренно. П.Я. Гальперин так определяет этот вид внимания: «...это психическое, т. е. внутренне, свернутое и автоматизированное действие контроля» [3, с. 37]. При этом автор замечает, что в его определении речь идет о сформированном произвольном внимании.

Далее остановимся на анализе основных аспектов опросника (часть вопросов из него будет «озвучена» ниже при характеристике ответов опрашиваемых).

В соответствии с тем что вопросы анкеты направлены на выявление особенностей привлечения *непроизвольного* и *произвольного* видов внимания, они в количественном отношении должны быть равными или не отличаться существенно. Такое соотношение, которое предъявляется психологией к составлению подобных опросников, нами соблюдается. Иначе говоря, количество вопросов, связанных с параметрами «произвольное / непроизвольное внимание» (7/6), с одной стороны, и «вербальные / невербальные способы привлечения внимания» (7/6) – с другой, в составленном нами опроснике отличается только одним пунктом, то есть «плюс-минус один вопрос». Здесь в круглых

скобках дано количество вопросов, включенных в анкету по названным параметрам.

Кроме того, по предложению консультанта-психолога мы скорректировали порядок следования вопросов, в частности, вопросы общего или пересекающегося характера с точки зрения содержательной их наполненности расположили либо в начале анкеты, либо в ее конце; но при этом старались не разрушить логику их следования (вопросы 1, 15, 16, 17). Вопросы, касающиеся параметров «непроизвольное и произвольное внимание» и «невербальные / вербальные способы привлечения внимания», по совету консультанта, поместили именно в указанной последовательности.

Ответы на вопросы анкеты были анонимными. Дополнительно мы просили опрашиваемых указать возраст, гендерную принадлежность, наименование направления / программы и характер обучения (бакалавриат или магистратура), курс обучения. На данном этапе мы не смогли обработать все полученные данные, поэтому остановимся лишь на анализе некоторых из них.

Итак, общее количество опрошенных 171 человек. Из них: юношей – 48 (28 %), девушек – 123 (72 %). По возрастному критерию анкетированные представлены следующим образом: 17–19 лет – 71 (41,5 %); 20–21 год – 64 (37,4 %); 22 и более лет – 36 чел. (21,1 %). Бакалавров опрошено – 116 (75,8 %) , магистрантов – 37 (24,2 %). Критерий 17–19 лет имеет отношение к студентам I–II курсов, 20–21 год – к студентам III–IV курсов, 22 и более лет – к магистрантам. Причем по данному критерию имеются некоторые «погрешности», т.к. среди опрошенных всех трех групп есть по два три человека, которые в силу своего возраста были нами отнесены в другие группы, а двое опрошенных из первой группы перемещены в третью группу, т.к. им исполнилось 23 года. Далее выделенные группы мы будем условно называть «младшая», «средняя» и «старшая».

В начале анализа итогов словесно выраженных ответов приведем данные по последнему пункту вариантов ответа, обозначенной литерой «Ж». Он предполагает иные ответы,

в случае если не все предложенные в самом опроснике варианты удовлетворяют опрашиваемых. Дополнительные варианты получены от 45 (26,3 %) студентов. Причем часть анкетлируемых ограничилась лишь тем, что указала этот вариант, но не предложила свой(-и) вербально выраженный(-ые) ответ(-ы), хотя в анкете после данного пункта в скобках курсивом было предложено дать словесные сформулированные ответы. Таких анкет оказалось – 11 (6,4 %), из них 4 (2,3 %) принадлежат девушкам, 7 (4,1 %) – юношам, что подтверждает, в частности, данные психологов о том, что представители женского пола внимательнее, а мужского пола – рассеяннее. Кроме того, 10 из таких анкет принадлежат студентам младших курсов (первой возрастной категории) и лишь одна анкета магистрантке первого года обучения.

Анкет со словесно оформленными ответами на пункт «Ж» оказалось 34 (20,4 %), из них 17 (10 %) имеют отношение к девушкам, а 8 (4,7 %) – к юношам. По возрастному критерию данный показатель выглядит так: 7 (4,1 %) девушек, давших дополнительные варианты ответов, относятся к старшей группе; среди юношей такие ответы дали 3 человека (1,75 %), причем двое из них учатся на первом курсе (им, напомним, по 23 года). В средней группе, представленной студентами III–IV курсов, картина выглядит так: 4 (2,3 %) девушки и 3 (1,75 %) юноши предложили альтернативные варианты ответов. В младшей группе показатели следующие: 12 (7 %) – девушки и 5 (2,9 %) – юноши. Иначе говоря, здесь большую степень «креативности» проявили девушки, нежели юноши.

Рассмотрим, какие вариативные ответы предлагались и на какие вопросы их было больше. Магистранты, к примеру, расширили варианты ответов к заданиям 3 (1) – *постукивание и озвучивание имени провинившегося*; 8 (1) – *Запомните, пожалуйста, это очень важно*; 9 (4) – *Расскажите и нам, вместе посмеемся*; *Может, на перемене обсудите свои проблемы?*; *Подождем, пока N что-то расскажет соседу (соседке)*; *Что там некоторые увлеченно обсуждают важнее нашей темы?*; 12 (1) – *Неважно, главное, чтобы интересно, понятно и увлеченно излагали ма-*

териал; 13 (1) – затрудняет понимание сказанного; 15 (1) – не обязан, но это положительно сказывается на усвоении материала; 17 (3) – переключить внимание аудитории; предложить для обсуждения какую-либо интересную новость; разрешить сходить в буфет за кофе. В скобках после номеров вопросов дается количество студентов, предложивших дополнительные ответы. (Формулировки вопросов к данным пунктам анкеты см. ниже.)

В старшей возрастной группе обучаемых больше вариативных ответов предлагалось к 9 и 17 вопросам – соответственно по 4 и 3 варианта. Последний из ответов, пожалуй, следует отнести в разряд шуточных.

Рассмотрим суть предложений последовательно. Дополнительный вариант ответа к 3 вопросу (*В случае отвлечения внимания аудитории и / или кого-нибудь из слушателей преподаватели чаще всего «призывают к порядку» путем...*) представляет собой не что иное, как смешение вербального и невербального способов привлечения внимания, данных в разных вопросах (3, 7, 10 и 11). Вариант ответа к 8 вопросу (*Если преподавателям важно обратить внимание аудитории на значимость преподносимой информации, они используют такие словесные средства, как...*) расширен лишь начальной апеллятивной формой вежливости, например, к ответу 3.

Заслуживают внимания предложения к 9 пункту опросника (*В случае отвлечения внимания аудитории и / или части ее преподаватели чаще всего «призывают к порядку» путем обращения к студентам со словами...*), которые следовало бы включить и в нашу анкету. Интересен вариативный ответ на 12 вопрос (*Считаете ли вы, что грамотная, выразительная, красивая и при этом содержательная речь способна привлечь и удержать внимание слушающих?*). Напомним ответ-предложение к нему: *Неважно, главное, чтобы интересно, понятно и увлеченно излагали материал.* Этот вариант ответа в какой-то мере предвосхищает суть следующего вопроса анкеты: *Считаете ли вы, что умная, содержательная, но при этом косноязычная речь способна привлечь и удержать внимание слушающих?*

Противоречив по своей сути вариативный ответ к 15 вопросу (*Допускаете ли вы, что лектор / преподаватель мо-*

жет дать возможность отвлечься аудитории на короткое время от изложения материала, с тем чтобы дать ей отдохнуть, «разрядить атмосферу»?). Предложение студента таково: не обязан, но это положительно сказывается на усвоении материала.

Наконец, первый вариант альтернативного ответа к последнему (17) вопросу представляет по содержанию дублирование смыслов имеющихся ответов (*Что должен сделать лектор / преподаватель, чтобы дать возможность аудитории отдохнуть некоторое время, с тем чтобы дальше продолжить работу?*). Второе предложение можно взять на вооружение, а третий ответ (о кофе), скорее всего, относится к разряду шутки студента.

В средней возрастной группе, к которой мы отнесли студентов III-IV курсов, дополнительные варианты ответов предложили к заданиям 2 (3 человека), 3 (2), 6 (1) и 16 (1). Пересечение со старшей возрастной группой произошло лишь по 3 вопросу. Ответы к вопросам 2 и 3 не могут нас устраивать, т.к. здесь студентами предлагаются словесные реакции преподавателей, в то время как наши вопросы предусматривают невербальные способы привлечения внимания. Вариативный ответ (*Приятно, когда преподаватель выглядит хорошо, но главное, ЧТО он объясняет и КАК он это делает*) на 6 вопрос (*Считаете ли вы, что внешний вид преподавателя (одежда, обувь, прическа и т.д.) влияют на усвоение содержания сказанного им?*), по нашему мнению, представляет собой перефразировку варианта ответа «А». Специфичен дополнительный ответ (*не должен, но бывает*) на 16-й вопрос (*Считаете ли вы, что студент в силу своего статуса не должен отвлекаться на занятиях на посторонние вещи?*). Как нам кажется, это полуутверждение, полудопущение, то есть обучаемый *не должен* отвлекаться на занятиях, но в силу разных причин *он может* это делать. Данное предложение, полагаем, есть компиляция содержания ответов «В», «Г» и «Д». Кстати, один из студентов младшей группы предложил такую альтернативу: *Студент не волк, в лес не убежит*.

В младшей возрастной группе дополнительные ответы предлагались к большему количеству вопросов, соответственно, можно было предположить, что и диапазон вариативности ответов будет шире.

тивных ответов будет шире. В цифровом соотношении это выглядит следующим образом: 2 (3); 3 (3); 5 (2); 7 (6); 8 (1); 9 (3); 10 (1); 11 (1); 12 (1); 17 (4). Здесь в скобках также указано количество студентов, предложивших авторские варианты ответов к указанным заданиям (первые цифры). Однако наше предположение не подтвердилось, т.к. большая часть вариативных предложений связана с нивелировкой вербальных и невербальных способов привлечения внимания. Либо они представляют собой смешение ответов на привлечение произвольного и непроизвольного внимания. Иначе говоря, здесь альтернативные ответы студентов также приходят в противоречие с требованиями психологии к составлению структуры и формулированию ответов к вопросам анкеты.

Остановимся на некоторых ответах, которые «выбиваются из общей колеи». Так, в одной из анкет встрети-лась формулировка *Такого не было* на 11 вопрос (*Какой(-ие) вариант(-ы) словесного привлечения внимания со стороны преподавателей предпочли бы вы, если бы ВВІ были отвлекшейся стороной? Обращение к вам по...*). Что хотел сказать этой формулировкой анкетиремый? То, что ни один из вариантов ответов его не удовлетворяет по причине того, что ничто из предложенного не встречалось во время его обучения? Тогда почему отсутствуют конкретные альтернативные ответы, что и предлагалось дать формулировкой данного пункта: *Другие варианты ответа (записать их)*. Знаменательно и характерологично предложение, данное одним из студентов в качестве альтернативного варианта ответа к 17 вопросу (*Что должен сделать лектор / преподаватель, чтобы дать возможность аудитории отдохнуть некоторое время, с тем чтобы дальше продолжить работу?*): **«Преподаватель должен предложить интересное практическое задание».**

Такие варианты своих ответов к пунктам «Ж» 5 вопроса (*Мешают ли жесты преподавателей сосредоточиться на преподаваемом ими материале?*) и 9, как **«Хотелось бы»** и **«Поиграть»**, выдают тайные помыслы их авторов.

Нельзя оставить без комментария следующий альтернативный ответ **«Э-э, ты чо!»** к пункту «Ж» 9 вопроса (*В слу-*

чае отвлечения внимания аудитории и / или части ее преподаватели чаще всего «призывают к порядку» путем обращения к студентам со словами...). Его можно интерпретировать двояко: 1) как стилистико-эмоциональную рефлексии-реакцию на ответы «Д» и «Е» анкеты (*Видите ли, я тут стою, распыняюсь перед ними, а им хоть бы хны! и Я не понимаю: то, что я говорю, мне нужно или вам?!*); 2) как своеобразное дежавю, то есть психическое состояние, при котором человек ощущает, что он когда-то уже был в подобной ситуации, однако это чувство не связывается с конкретным моментом прошлого, а относится к прошлому в общем. Свидетелями ситуаций, которые описаны в указанных вариантах ответов, студенты, поступившие в вуз сразу после школы, сталкивались, наверное, не раз; да и сами фразы с небольшими вариациями нет-нет да и употребляются школьными учителями.

Далее обратим внимание на характер ответов к тем вопросам, в которых присутствовал такой вариант: *затрудняюсь ответить* (это вариант ответа «Е»). Анкетированные **средней** и **старшей** групп, за редкими исключениями, не помечали этот пункт. Здесь лишь по одному человеку не сумели найти для себя приемлемые ответы. Причем в средней группе такой человек затруднился в ответах на 13, 15, 17 вопросы, а в старшей группе – лишь на 17 пункт анкеты.

В **младшей группе** затруднившихся оказалось больше – 15. Однако среди них оказались студенты, которые, по нашему убеждению, противоречили сами себе. Это проявилось в том, что они помечали пункт «Е», наряду с другими ответами (например: 13 (Е, Д), 17 (Б, Д, Е)), что, по крайней мере, не должно свидетельствовать о затруднениях. Таких анкет оказалось 5. Кроме того, здесь выявлена одна анкета, в которой вообще отсутствуют ответы на три ее вопроса (4, 5 и 15), а на 13 и 14 вопросы этот же студент ответить затруднился. По другим затруднившимся картина следующая: на 13 вопрос ответ «Е» дали 5 человек, а на вопросы 14, 15 и 17 затруднились ответить по два человека.

Приведенные результаты, связанные с вариантом «затрудняюсь ответить», возможно, связаны с нашими упу-

щениями: например, мы не совсем четко продумали варианты ответов. Либо это обусловлено определенной ленностью или несерьезностью, проявленными анкетирруемыми. Во всяком случае, почти 6 % опрошенных, не сумевших выбрать тот или иной вариант предложенных ответов, дают пишу для дальнейших размышлений.

Наконец, уровень достоверности предложенных ответов студентами косвенно можно установить по одному из вариантов ответа на первый вопрос (*При помощи каких средств чаще всего привлекают ваше внимание на своих занятиях преподаватели?*). Это ответ «Е» **«Я никогда не отвлекаюсь»**. Четыре студента из 71 из **младшей группы** дали этот ответ как единственный их устраивающий, а пятеро опрошенных (12,6 %) – в сочетании с другими вариантами. В **средней** группе данный вариант ответа отметили пять ее членов (2 – как единственный вариант, 3 – в сочетании с другими ответами) – 7,8 %. В **старшей** группе из 36 человек никто не отметил пункт «Я никогда не отвлекаюсь».

Убывающая кривая последнего показателя позволяет сделать вывод: чем взрослее, жизненно опытнее человек, тем он, как правило, адекватнее оценивает свои способности и возможности.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Педагогика-Пресс, 2006. 672 с.
2. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / пер. с англ. Ребер Артур. М.: АСТ, 2003. Т. 1. (А – О). 592 с.
3. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Хрестоматия по психологии. Ч. 1. Познавательные процессы. URL: www.persev.ru/boox/rua-galperin-k-probleme-vnimanija (дата обращения: 05.10.2015).
4. Общая психология: учеб. для студ. пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1976. 479 с.
5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед.: в 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
СИБИРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ)**

Методика РКИ, региональный аспект, коммуникативная компетенция, аудирование, чтение, говорение.

В статье представлен анализ результатов занятий, направленных на изучение регионального аспекта в преподавании РКИ. Рассматриваемые тематические блоки посвящены личностям и творчеству сибирских писателей: В.Г. Распутина, В.М. Шукшина и В.П. Астафьева. Каждый блок представляет собой систему упражнений, основанных на документальном фильме, отрывке из художественного текста и фрагменте экранизации произведения.

A.D. Afonina, O.A. Grishina

**THE REGIONAL ASPECT
IN TEACHING METHODS RCTS
(ON THE MATERIAL OF SIBERIAN WRITER)**

RCT methodology, regional aspect, communicative competence, listening, speaking, reading.

Article presents the analysis of the results of studies aimed at understanding the regional in PCT methodology. Considered thematic blocks dedicated to the person and work of Siberian writers V.G. Rasputin, V. M. Shukshin and V.P. Astafiev. Each unit is a system of exercises based on a documentary film, excerpts from a literary text and a fragment of the film adaptation of composition.

Внастоящее время ведущей компетенцией в методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) является коммуникативная компетенция, которая направлена на то, чтобы не просто дать знание о языковой системе, а научить общаться на иностранном языке [1, с. 26]. Данная компетенция включает в себя ряд важнейших компетенций, которые направлены на достижение основной цели обучения РКИ – научить общаться.

Безусловно, для успешной коммуникации необходимо не только владение языком, но и знание культурных и социальных особенностей страны изучаемого языка. За это отвечает лингвокультурологический аспект в преподавании РКИ, который позволяет на основе языкового материала знакомиться с культурой страны и осуществлять коммуникацию в соответствии с культурными традициями, этикетными правилами страны изучаемого языка [3].

В свете сказанного все более актуальной задачей становится формирование у студентов определенного уровня социокультурной компетенции, под которой понимается знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры [4, с. 38]. Следует заметить, что составляющие компоненты социокультурной компетенции – лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический – должны включать в себя еще и региональный компонент. Формируемые таким образом коммуникативная и социокультурная компетенции обеспечат достижение взаимопонимания между инокультурными коммуникантами в процессе их непосредственного или опосредованного общения на общем для них языке и позволят преодолеть возникающие в процессе общения межкультурные барьеры.

Отсюда заключаем, что каждый язык имеет особую картину мира и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. И в этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке [2, с. 98].

Цель данной статьи – обосновать значимость обучения региональному аспекту в методике преподавания русского языка как иностранного. В рамках регионального аспекта преподаватель РКИ должен помочь приобщиться студен-

ту к иной картине мира, понять и принять образы, которые запечатлены в этой картине.

Одной из важных сторон постижения русского языка как иностранного, познания культурных традиций и обычаев русского народа является включение в программы обучения произведений русской литературы, а также знакомство с региональной литературой. Для иностранцев, живущих в Сибирском регионе и изучающих русский язык в вузах Сибири, безусловно, является актуальным и полезным чтение и изучение текстов В.П. Астафьева («Последний поклон», «Царь-рыба», «Ода русскому огороду»), В.Г. Распутина («Уроки французского», «Прощание с Матерой», «Живи и помни»), В.М. Шукшина («Калина красная», «Печки-лавочки»), А.В. Вампилова («Старший сын», «Прощание в июле»), чьи произведения насыщены специфичной для Сибирского региона колоритикой как с точки зрения описания природы, культуры, истории, так и с точки зрения языка.

Создание блока о творчестве сибирских писателей обусловлено важностью лингвокультурологического (в частности, регионального) аспекта при изучении русского языка как иностранного. Как известно, литература представляет собой особый пласт любой культуры, а региональная литература отражает языковые, речевые, культурные и бытовые особенности определенной местности.

Поэтому для иностранных студентов, обучающихся в Красноярском педагогическом университете им. В.П. Астафьева, был разработан спецкурс по регионоведению, включающий такие блоки, как «История Красноярского края», «Культура Сибири и Красноярского края» и «Литература Сибири».

В рамках блока «Литература Сибири» для работы с иностранными студентами были отобраны произведения сибирских и красноярских писателей, в частности это произведения В.Г. Распутина («Уроки французского»), В.М. Шукшина («Калина красная», «Печки-лавочки») и В.П.

Астафьева («Сон о белых горах»). Эти писатели внесли существенный вклад не только в развитие региональной, но и русской литературы в целом. Они известны на всей территории нашей страны. По их произведениям сделано небольшое количество экранизаций, что помогло нам создать еще и комплекс упражнений по работе с видеофрагментами.

Каждая методическая разработка состоит из трех частей:

- 1) биографический блок (документальный фильм и система упражнений к нему);
- 2) творчество писателя (отрывок из произведения и система упражнений к нему);
- 3) экранизации (художественный фильм по произведению и система упражнений к нему).

Несмотря на сложность текстов и экранизаций с точки зрения языкового состава (с учетом адаптации текстов под определенный уровень владения русским языком иностранными студентами), апробация показала, что предложенный материал вызывает интерес у иностранных студентов, является полезным для пополнения лексического запаса, в частности для ознакомления с диалектной и просторечной лексикой Сибирского региона.

Так, например, живые эмоции, неподдельную заинтересованность вызвали занятия, посвященные творчеству В.Г. Распутина. Знакомство с биографией началось с документального фильма «Во глубине Сибири», снятого телеканалом «Культура» к юбилею писателя. Фильм показывает неразрывную связь В.Г. Распутина с родными местами и объясняет автобиографичность рассказа «Уроки французского», который, как было сказано выше, был предложен для ознакомления и прочтения иностранным студентам и на материале которого в дальнейшем выстраивалась работа с диалектной и просторечной лексикой, обсуждался культурно-исторический аспект, затрагивались нравственно-этические вопросы. После чтения отрыв-

ков из произведения и просмотра фрагментов экранизации стало понятно, что студентам близка история мальчика Вовки, поскольку многие из них сами в юном возрасте уехали от родителей учиться. Эти эмоции вызвали бурное обсуждение, что, в свою очередь, послужило стимулом для решения коммуникативных задач, поставленных преподавателем, способствовало развитию навыков говорения.

Также студенты много нового узнали о быте и укладе жизни сибирской деревни, познакомились со словами и выражениями, которые можно услышать в настоящее время не только в сельской местности, но и в городском просторечии: *коренастый, мазила, шустрый, нету, вякнуть, глазеть* и др. Кроме того, в притекстовых упражнениях даются задания на отработку навыка языковой догадки (понять значения слов и выражений из контекста, а затем использовать эти языковые единицы при составлении собственных предложений или диалогов), что очень важно при обучении иностранному языку. В качестве заданий предлагается проследить изменение оттенков значений и образование разных частей речи в словообразовательных парадигмах: *желтый - желтеть - пожелтеть, моргать - моргающий, глаза - глазенки, суетиться - суетливый* и т.д. Подобные задания позволяют расширить лексический запас, увидеть семантические возможности различных аффиксов, научиться самостоятельно моделировать слова.

Знакомство с личностью и творчеством В.М. Шукшина предлагается начать с просмотра фрагментов документального фильма «Василий Шукшин – самородок», поскольку данная картина хорошо отражает многогранность таланта этого человека: Шукшин-актер, Шукшин-режиссер, Шукшин-писатель. В фильме дается представление о непростой судьбе писателя, о творческих поисках, об отношении к людям и к жизни. Нельзя было при просмотре фильма не сделать акцент на том, что В.М. Шукшин стал основоположником актерской династии, которая и сейчас играет значительную роль в российском кинематографе.

Необходимо признать, что восприятие произведений и экранизаций, в которых В.М. Шукшин принимал участие и как актер, и как режиссер, оказалось достаточно трудным для иностранных студентов (работа проводилась на материале произведений «Калина красная» и «Печки-лавочки»), поэтому рекомендуется проводить работу с произведениями Шукшина только в группах, владеющих русским языком на продвинутом уровне (II–IV сертификационный уровень). Как показали результаты апробации занятий, экранизация повести «Калина красная» вызвала затруднения, связанные с пониманием сюжетной линии, характеров героев, описанием ситуаций, прежде всего из-за наличия в речи персонажей большого количества жаргонной и арготической лексики, которая зачастую не зафиксирована в толковых словарях и, следовательно, может вызывать неадекватное восприятие. Поскольку киноповести (чем и является по жанровой принадлежности «Калина красная») создаются в первую очередь для кинематографических целей, полный текст произведения не был предложен студентам для прочтения, работа начинается с просмотра кинофильма. Однако требуется проведение детальной предтекстовой работы, в которой необходимо разобрать со студентами ключевые слова, а также слова жаргонно-арготического плана.

Иначе обстоит дело при работе с экранизацией «Печки-лавочки» (полный текст также не предлагается для прочтения студентам). Следует отметить, языковой материал, представленный в фильме «Печки-лавочки», был студентам более понятен, чем материал «Калины красной». Отсюда можно сделать вывод об использовании этих двух произведений при обучении разным уровням русского языка как иностранного: «Печки-лавочки» – первый сертификационный, «Калина красная» – второй сертификационный.

Несмотря на сложность материала, невозможно обойти стороной личность В.М. Шукшина при обзоре творче-

ства сибирских писателей, поскольку Шукшин оставил свой след не только в литературе, но и в кинематографе.

Занятия, посвященные жизни и творчеству В.П. Астафьева и его произведению «Сон о белых горах», также предлагается начать с просмотра отрывков из документального фильма «Виктор Астафьев – веселый солдат». Во время просмотра студенты сразу прониклись нелегкой судьбой писателя (его детство и годы войны).

Непосредственно работу над рассказом «Сон о белых горах» предлагается начать с просмотра первых минут экранизации этого произведения (эпизод о том, как Аким приезжает в зимовье и находит в доме больную девушку) – «Таежной повести», чтобы вызвать интерес у студентов. Несмотря на то что в этом отрывке действие происходит безмолвно, без слов, при апробации было замечено, что именно такая последовательность работы над текстом оправдывает себя: студенты с большим интересом и готовностью переходят к прочтению непростого (хотя и адаптированного) отрывка из произведения. Заинтересованные студенты живо обсуждают судьбы действующих лиц и их взаимоотношения в той нестандартной жизненной ситуации, в которую попали герои, пытаясь представить, как бы они сами поступили на их месте.

При работе с языковым материалом предлагаются упражнения на семантизацию (догадаться о значениях из контекста), на восстановление словообразовательных парадигм:

*а) найдите в тексте следующие слова: **выпотрошив, при-солить, начистив, картофелина, вытянувшись, вычесать, приговаривая;***

б) попробуйте понять их значение из контекста, обсудите это с группой и преподавателем;

в) догадайтесь, от каких слов произошли вышеперечисленные лексические единицы, запишите эти слова;

г) подберите слова других частей речи, но с этим же корнем.

Безусловно, работа с произведениями сибирских писателей и их экранизациями в иностранной аудитории важна. Это доказала апробация методических разработок. Помимо работы с языковым материалом во многих его аспектах (семантизация лексем и фразеологизмов, употребление их в речи, упражнения на словообразование, грамматические задания), студенты знакомятся с традициями, культурными особенностями, отличительными чертами характера сибиряков. Все это направлено на отработку трех основных видов речевой деятельности: говорение, аудирование и чтение.

Таким образом, содержание текстов региональной тематики и видеосюжетов, включающих региональный компонент, введение актуальной лексики, закрепление фактического материала направлены на развитие коммуникативной компетенции, т.к. в основе своей затрагивают лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного. Изучение произведений сибирских писателей позволяет иностранным студентам приблизиться к историческому и культурному наследию России, способствует пониманию русской литературы и культуры, расширяет кругозор, активизирует самостоятельность мышления, формирует навыки и умения, необходимые для успешной межкультурной коммуникации в условиях обучения и проживания в Сибири.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2002. 256 с.
2. Журавкова Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984. 216 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 208 с.
4. Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 264 с.

**ШЕШЕНДІК СӨЗДЕРДІҢ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ
ҚАТЫСЫМДЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН
ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ЫҚПАЛЫ**

**ВЛИЯНИЕ ОРАТОРСКОЙ РЕЧИ
НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Ораторская речь; развитие речевых способностей, умений и навыков; коммуникативная, речевая, лингвистическая, лингвокультурологическая компетенция.

В статье говорится о влиянии ораторской речи на коммуникативную компетенцию обучающихся. Также говорится об использовании ораторских текстов, занимающих особое место в овладении будущими специалистами теоретическими знаниями в вузах. Привитие им навыков выражения своих мыслей обоснованно и четко в письменной и устной форме рассматривается в качестве действенного средства в формировании коммуникативной компетенций студентов.

J.K. Baltabaeva

**IMPACT OF ORATORICAL SPEECH IN THE FORMATION
OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LEARNERS**

Public speaking speech, development of speech abilities, skills, communicative, language, linguistic, linguo-cultural competence.

The article examines the role of oratorical speeches in students' communicative competence. The use of oratorical texts is also mentioned, which occupies a special place in mastering future specialists theoretical knowledge in universities. Ability to express their thoughts thoughtfully and clearly in written and oral form, as a tool for effective formation of communicative competence of students.

Қазіргі кезде шешендіктануды ғылым ретінде қайта қалыптастыру қажет екендігін дәлелденіп, гуманитарлық білім беру жүйесінде мұндай ағым қазір өріс алып келеді. Ол туралы А. Қыдыршаев былай деп жазған: «Ал, қазіргі таңда тілдік қатынастың барлық түрлерін игерген жоғары мәдениетті адамдарды қоғам қажетсінуі айқын аңғарылуда. Жоғарыда қайта оралған тиімді қарым- қатынастың жағдайы мен формасы туралы шешендіктану

ғылымы қоғамдағы сөйлеу мәдениеті деңгейін көтеру мен мықты «шешен тұлғаларды» тәрбиелеу мәселесін шешу жолдарын ұсынуы тиіс дедік. Бұл жолда шешендіктануды оқыту арқылы шешен сөйлеуге үйретудің рөлі баға жеткіліксіз» [3, с/ 80].

Олай болса, сан ғасырлық тарихы бар, бүкіл әлем деңгейінде орын алған, қазақтың би-шешендерінің құнды асыл мұраларына оралу білім алушылардың тіл мәдениетін көтеруде, сондай-ақ олардың қарым-қатынас құзыреттілігін қалыптастыруда мәні үлкен екені даусыз.

Сондықтан, болашақ мамандардың би-шешендеріміздің асыл мұрасынан үлгі, тәлім-тәрбие алуы – өте қажетті жұмыс. Шешендік өнерді студенттердің қарым-қатынас құзыреттілігін қалыптастыруда пайдалануда Аристотель, Цицерон, Квинтилиан, әл-Фараби, М. Ломоносов т.б. ойшылдардың еңбектері басшылыққа алынады. Цицеронның пікірінше^ «Есть два искусства, которые могут поставить человека на самую высокую степень почета: одно – искусство полководца, другое – искусство хорошего оратора»[2, с. 3].

Шешендік сөздердің қай кезде де жастар үшін тәлім-тәрбиелік мәні зор, сондықтан оны оқу- тәрбие үдерісінде орынды пайдалана білгенде ғана ұтамыз. Ал, осы тамаша үлгіні пайдалану үшін, студентті ол үлгімен таныстырып, қызықтыра білу қажет. Өйткені жоғары оқу орындарында шешендер сөзін студенттің мәдениетті сөйлеу тілін жетілдіруде, қарым-қатынастың басты құралы ретінде пайдалануға болады.

Осы бағытта тіл байлығымызды жастарға шешендік өнерге үйрету арқылы меңгертуді көздеп бағдарлама, оқулық жазып жүрген ғалым А. Қыдыршаев шешендік өнер табиғатын төмендегіше тұжырымдайды:

«1. Шешендік сөздердің көлемі шағын, сөйлемі ықшам болуы.

2. Қасаңдау, ұзақ толғаудан қажетті сөздерді қалыпқа құйғандай іріктеп алып жаттауға, керек кезінде жаңғыртуға да қолайлы келуі.

3. Тыңдаушысын жалықтырмай, зеріктірмей ұйытса, үйіріп әкететін әсерлі келуі.

4. Шешен сөздер қысқа болғанмен, мақал-мәтел еместігі, бір оқиғаға байланысты туып, белгілі адамдардың атынан айтыла-

тын сөздер екендігі. Бұл іспеттес қасиет шешендік сөзге сенім туғызары белгілі. Өмірге үйлесе келу, тыңдаушыларын иландыра білу ауыз әдебиеті үшін де, жазба әдебиеті үшін де қажетті қасиеттер екендігі аян.

5. Шешендік сөздердің құндылығы тек шындығында емес, ойының тапқырлығында. Қиядан жол табу, қиыннан сөз табу – нағыз шешендерге тән қасиет. Мәселен, «Көшерімді жел біледі, қонарымды сай біледі, соны сұрата жіберген хан ақымақ па, сұрай келген сен ақымақ па?»-деп қаңбақ атынан ханға тұспалдап айтылатын Жиреншенің сөзі тапқырлықтың үлгісі екендігін айтып жүрміз.

6. Шешендік сөздердің тартымдылығы тапқырлығымен бірге, батыл- дығында, ойының қисынды сөздерінің мәнділігінде ...

Демек, шешендік күші шындықта және оны тартымды ой, шебер тілмен тыңдаушыларға жеткізе, ұғындыра білуде. Тек, сондай көркем тіл, жүйелі оймен батыл айтылған және мақал, нақыл сияқты белгілі халық даналығымен шегеленген шешендік, тапқырлық, көркем сөздер ғана тыңдаушының ақылын баурап, сезімін тебіренге алмақ» [3, с. 79–80].

Қазіргі таңда білім беру саласында тұлғаның дамуына қатысымдық құзыреттілікке баса назар аударылып отыр. Білім алушылардың өздерін қоршаған ортада басқа адамдармен, топпен қарым-қатынас орнатуға, жалпы нәтижеге қол жеткізуде өзіндік пікірін білдіруге, басқа ұлт өкілдерімен қарым-қатынас диалогына түсе алуына мүмкіндік беретін қатысымдық құзыреттілік негізінен тіл мен әдебиет сабақтарын оқыту үрдісінде қалыптасады. Тұлғаның тірек құзырлықтарының бірі ретінде танылып отырған қатысымдық құзыреттілікті қалыптастыру оның тілдік білімін тереңдетумен қатар сөйлеу біліктілігін де жетілдіреді. Қатысымдық құзыреттілік қазақ тілі салалары бойынша студенттерге тілдің заңдылықтарын жаттанды үйретпей, тілді тілдік және қатысымдық тәсілдерді орынды қолданумен байланыстыру болып табылады. Білім алушылардың қатысымдық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі тілдің қатысымдық және когнитивтік салаларының өзара ортақ бағыттары мен ұстанымдарынан туындайды. Сондықтан қазақ тілінің салаларын оқытуда сөз мағынасын қабылдауда, пайымдауда, түсінуде танымдық ерекшеліктерін ескеру, міндеттерді шешу, қатысымдық

мақсатты іске асыруда тілдің заңдылықтары мен нормаларын орынды пайдалана білу дағдыларын қалыптастыру мәселелері алдыңғы орынға шығады. Ф. Оразбаева «коммуникация» термині туралы былай тұжырымдайды: «коммуникация» сөзінің негізгі мазмұны жалпы қарым-қатынас, араласу, хабарласу, байланыс деген сияқты мағыналарды білдіре келіп, адамдардың тіл арқылы сөйлесу процесін, тілдесу ерекшеліктерін, тілдік әлеуметтік мәні мен қоғамдық қызметін, адамдар арасындағы қарым-қатынасты, өзара түсінушілікті көрсетеді» [5, с. 14].

Тілді оқыту жүйесінде қатысымдық құзыреттілік туралы мәселені арнайы қарастырған тілші- әдіскер Е.И.Пассовтың пікірі бойынша қатысымдық құзыреттіліктің негізгі мақсаты- сөйлесім әрекетінің түрлерін (айтылым, жазылым, тыңдалым, оқылым, тілдесім) меңгерте білу [6]. Сондай-ақ ғалымдар топ алдында сөйлеудің мынадай кезеңдерін көрсетеді: 1) коммуникативті сатыға дейінгі кезең, 2) коммуникативтік саты кезеңі, 3) коммуникативті сатыдан кейінгі кезең [1, с. 28].

Қатысым әдісі бойынша тіл үйренушілерді үнемі сөйлесім әрекетіне баулу қажеттігі талап етіледі. Сол ретте би-шешендер сөздерін орынды пайдалана білген жөн. Шешендер тілі – өткір, бірақ әділ, шындықты тура айтып, жамандықты тілгілеп бас көтертпейтін ащы тіл, ақылдың кені, тәрбиенің үлгісі, қанша уақыт өтсе де, ескірмейтін асыл қазына. Осы байлықпен студент тілін дамыту үшін, қатысымдық құзыреттілігін қалыптастыру үшін жұмыстың мына түрлері жасалды:

- а) жаттығулар арқылы билердің шешен сөздерін меңгерту;
- ә) ойбөліс, ойталқы арқылы билер сөзін қолдандыру;
- б) билер сөзін кім көп біледі?-жарысын ұйымдастыру арқылы шешендік сөздерді меңгерту.

Бұл жұмыстардың мақсаты мынадай:

1) Сөздің құдіретті күшін аңғарту, оған сендіру, бойына сіңіру. Әр сөздің өзіндік бояуы, адам сезіміне әсер етерліктей тамаша үні, ырғағы барына студенттердің көзін жеткізу, сөзді әсерлі үнмен, орынды қарқынмен айтуға жаттықтыру;

2) Шешендіктің ой еркіндігі, сөз еркіндігі тілдегі жай сөздерді шешендер бірде отша лапылдатып, оқша зуылдатып, бірде жанға жайлы әсем иірімге айналдыру қабілетін студентке аңғарту;

3) Сөзбен тоқтату, сөзден жаңылыстыру, сөзбен жеңу, сөз тыңдарлық жағдайға келтіру, сөз таппайтын халге келтіру аса тапқырлық екенін студентке ұғындыру;

4) Тұспалдап сөйлеуге, басқаны айта отырып, нені аңғартып отырғанын жасырын, жұмбақпен айтуға зейінділікке төселту;

5) Астарлап сөйлеу халқымыздың дәстүрлі сөйлеу мәдениетінің бір қыры екенін сездіру;

6) Тапқырлыққа, суырып салма қасиетке тәрбиелеу;

7) Өзгені тыңдай білуге, өзгеден тағылым ала білуге баулу.

Жаттығулар тіл дамытуда үлкен қызмет атқаратыны даусыз. Олай болса, жаттығуларды студентті шешендік өнерге баулу үшін де қолдану пайдалы.

Алдымен шешен, тапқыр, алмастай өткір шешен билер сөзін, оның үлгісін білу керек. Ал, олар көп және алуан түрлі, оны әдейілеп жаттау мүмкін емес. Ол сөздерді есте сақтап, үлгі ету үшін шешендер сөзін жаттығуларда қолдану ұтымды екені анықталды.

Билердің шешен сөздері жаттығуларда екі түрлі қолданылды:

1) Билердің шешен сөздері морфология жаттығуларында мәтін қызметін атқарды;

2) Билердің шешен сөздеріне жаттықтыру қызметі үшін билер сөзі қолданылды.

Қазақтың шешендік өнері өте көне заманнан бастау алған. Қазақ шешендік өнерін тарихи тұрғыда зерттеген ғалым Б.Адамбаев: «Шешендік өнердің туып қалыптасуы қоғамның пайда болуымен байланысты деген пікірді қазақ шешендік өнерінің даму тарихы да дәлелдейді. Тарихи аңыз әңгімелері, кейбір жазба деректерге қарағанда, қазақтың шешендік өнері алғашқы хандықтарды құрысқан Майқы би, Аяз билермен (XII–XIII), Асанқайғы, Жиренше шешендермен (XIV–XV) тығыз байланысты. Ал, хандықтың нығайған кезінде, яғни Төле би, Қаз дауысты Қазыбек, Сырым батыр өмір сүрген замандарда (XVII–XVIII ғғ.) шешендік өнер өзінің даму дәуіріне жеткен» деп жазған [1, с. 8]. Қазақ өмірінде шешен билердің зор қызмет атқарғаны, сондықтан оларды халықтың жоғары бағалап, сый-құрметке бөлегені тарихтан мәлім.

Қоғамда болып тұратын дау-жанжал, жер дауы, жесір дауы, ұрлық-қорлық сияқты алуан түрлі істерді әділ шешуді билер

атқарған. Бұл, әрине, оңай жұмыс емес, өйткені шешімді екі жақ та мойындап, риза болуы керек. Ол үшін бұлжытпас дәлел қажет. Ал дәлел таба білу – ақылға, тапқырлыққа, логикалық ойлауға, салыстыруға, ойды қорыта білуге байланысты. Ең бастысы, әділеттілік керек. Мұндай қасиеттер қазақтың би шешендерінде болған. Оны ғалымдардың мына сөзінен де көруге болады: «Би шешендер даулы мәселені түйінді төрт-ақ ауыз сөзбен тындырып отырған. Тындырғанда да хатсыз, ауызша жүзеге асып, бітіп жатқан... Билер өзінің сөзін, билік шешімін «Ал, халайық, бұған не дейсіздер, ризамызсыздар?» – деп көпшілікке салып мақұлдатар еді. Бұдан артық қандай жариялылық болмақ деп жазған» [1, с. 3]. Демек, шешен билер сөзін әділдікке тәрбиелеу үлгісі ретінде қолдануға болады. Ал жастардың бойындағы өз еліне, жеріне, тілі мен мәдениетіне деген патриоттық сезімнің қалыптасуында әділдік қасиеттің орны ерекше. Өйткені әділдік бар жерде сыйластық, түсіністік болады. Сөйтіп, әділдік қасиет студенттердің ой-санасында тұрақтап, ұлтжандылық сезімін нығайтуға ықпал етеді.

Қазақ халқы шешен билерін тапқырлығы үшін, қамқорлығы үшін, ақылдылығы үшін, адамгершілігі үшін құрметтеген. Шешендер сөздерінің тереңдігі, әсерлілігі де оның басты белгілерінің бірі. Шешендік сөздердің мұндай ерекшеліктерін байқату үшін мәтіндер көп қолданылуы қажет. Өйткені, шешен билер – халықтың ақылгөйлері, бұл – барлық билерге тән қасиет. «Сары би деген ақылгөй ақсақал бала Сырымға риза болып, оған мынадай өсиет айтыпты:

– Балам, бұл дүниеде алты ұлы сөз бар, соны есіңнен шығармай жүрсен, халыққа беделді, сыйлы боласың. Сырым:

– Ол қандай сөз, ата айтыңызшы?

Сары би:

– Арлы-ожданды бол!

– Елге деген парызыңды ұмытпа!

– Намысыңды жастан сақта!

– Халқыңды алалама!

– Жақыныңды жаралама!

– Намысыңды қаралама!

Сары би айтқан осы өсиетті Сырым шешен қартайғанша, есінде сақтапты [7]. Демек, шешен билердің өздері де үлкеннің

сөзін тындап, қадірлей білген. Ал үлкенді сыйлап, оның сөзін тындай білу қабілеті әр жастың бала кезінен бойына дарып, қалыптасса, патриоттық сезімі де шыңдала түсетіні анық. Олай болса, шешендер сөзін сабақ үдерісінде тілдік материал ретінде пайдаланып отыру тәрбиелік жағынан да тиімді болады.

Шешен билер көпшілікті үнемі бірлікке, достыққа, адалдыққа, ізгілікке шақырып, жақсы мен жаманды ажырата білуді уағыздаған. Олардың сөздері ешқашан мәнін жоймайтын, қанша заман өтсе де, тәрбиеге үлгі болатын асыл қазына, оны жастардың бойына сіңіру – ұстаздардың парызы.

Шешен билердің бір ерекше қасиеті – төтеден жол табу, тосыннан сөз табу. Бұл қасиет – шешендіктің тұрақты белгісі. Мәселен, Төле би мен Қазыбек би Әйтекеден «Жігіттің жақсысы қандай болады?» деп сұрапты. Бала Әйтеке бірден ойланбастан, былай жауап беріпті: – Дұрыс сөзге тоқтай білген, басқаны сөзге тоқтата білген, – дейді Әйтеке би. Бұл жауап Әйтекенің әрі ақылын, әрі тосыннан сөз тапқыш шешендігін білдірген. Бүгінгі бәсекелестік өмірдің басты шарты болып отырған кезде студент жастарды халық тілінің қайнар бұлағынан сусындап, төтеден жол таба білетін, тосыннан сөзді орынды тауып айтатын ойлы да елжанды азамат етіп қалыптастыру – еліміздегі жоғары білімді дамытудың басты мәселелерінің бірі. Сондықтан білім алушылардың бойына жоғары патриоттық сезімді қалыптастыруда шешендік сөздерді тиімді пайдалану ұстаздан шеберлікті талап етеді.

Цицеронның айтуынша, шешеннің күшті болуы – сөзін тындата алуы, тыңдаушының еркін билеп, өзіне бағындыруы. Қазақ билерінде бұл қасиет өте күшті болған. Халық жиналып, билер ақылын, өсиетін тыңдауға құмар болған. Қазыбек бидің топ алдында айтқан бір сөзін келтірейік:

Өркенім өссін десең,	Қайғысы көшер басыңа.
Кекшіл болма –	Жанашыры жоқ жарлыға
Кесапаты тиер еліне.	Жәрдемші бол асыға,
Елім өссін десең,	Қиын-қыстау күндерде
Өршіл болма –	Өзі келер қасыңа.
Өскеніңді өшірерсің.	Бүгін сағы сынды деп,
Басына іс түскен пақырға	Жақыныңды басынба!
Қастық қылма –	

Қазыбек бидің бұл ақыл өсиеті—тәрбиенің үлгісі, талай заман халық есінде сақталып, халықты әділеттілікке, бауырмалдыққа, кешірімділікке, жанашырлыққа шақырып, ауыздан ауызға тарап, қазіргі кезге жеткен.

Осы асыл, құнды мұраны қарым-қатынас құралына айналдыра білу үлкен ізденісті талап етеді. Би-шешендер сөзін қарым-қатынаста орынды қолдану дағдысын қалыптастыру — өте маңызды мәселе. Өйткені шешендік сөздер көмегімен айтайын дегенінді ұнамды да ұтымды жеткізуге болатындығын студент ұғынуы тиіс. Шешендік сөздерді көп біліп, көп қолданатын адамның сөздік қоры, ақыл-ойы да арта түседі.

Билер сөзі — тәрбиенің көзі, үлгінің нақ өзі, билер өсиетін есте сақтаған адам адаспайтыны анық. Олардың адами жақсы мінез-құлық туралы өсиетінің тәрбиелік мәні өте күшті, оны жастарды тәрбиелеуде үлгі тұтатындай естерінде қалдыру қажет.

Қазақ тәрбие дәстүрінде жастарды үлгі, өсиет, бата арқылы жақсылыққа тәрбиелеу, жамандықтан алшақ жүруді жастайынан құлағына құйып, сақтандырған шешендер сөзін тіл үйрету сабақтарында жаттығу мәтіндері ретінде кеңінен пайдалануға болады.

Билер тек шешен ғана емес, екі елді сөздің күшімен татуластыра білетін елші де болған. Олай болса, билер сөзі шешен сөйлеуге үйретуге ғана үлгі болып қоймай, адамгершілікке, отаншылдыққа, ерлікке тәрбиелеуге де үлгі болады. Қазақ тілі сабағында көркем шығармалардан алынған мәтін үзінділері, сөйлемдер қолдануға болады. Олар алдымен грамматикалық ережелерге сай таңдалады, бірақ олардың тәрбиелік мәні де ескеріледі. Сондықтан шешендік сөздермен жұмыс жасауда оқытушы олардың тәрбиелік мәніне соқпай өте алмайды. Қазақ тілі сабақтарында тәрбиелік мән негізгі орын алады. Мұның бәрі оқыту мен тәрбие бірлігіне жатады. Бұл байланыстың патриоттық тәрбие беруде мәні үлкен. Сондықтан тілдік ережелерді меңгерту жұмысы мен тәрбие жұмысы да бір-бірімен байланысты, бірлікте жүргізілсе нәтижелі болады.

Қорыта келгенде, алдымен, шешен билер сөзі студентті шебер, әр сөзді орнымен қолданып сөйлеуге үйретеді, тауып

сөйлеудің мәнін, маңызын түсіндіреді. Сондай-ақ шешен билер сөзі – ақылдың кені, тәрбиенің нақты үлгісі. Олай болса, білім алушыларды шешендер сөзін пайдалануға дағдыландырудың мәні үлкен.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Адамбаев Б. Казахское традиционное ораторское искусство. Алматы: Аналілі, 1994. 208 с.
2. Кузнецова Т.И., Стрельникова И.П. Ораторское искусство в Древнем Риме. М.: Наука, 1976. 288 с.
3. Қыдыршаев А. Шешендіктануды оқытудың ғылыми әдістемелік негіздері: дис. ... пед. ғыл. д-ра, автореф. Алматы, 2001.
4. Мурашов А.А. Основы педагогической риторики. М.: Ин-т практич. психологии, 1996. 281 с.
5. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас теориясы және әдістемесі. Алматы: Аналілі, 2005. 34 б.
6. Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения. Липецк: РИЦ, ЛГПУ, 2002. 228 с.
7. Төрекұлов Н., Қазыбеков М. Қазақтың би-шешендері, 1993. 394 б.

УДК 37.01

И.И. Барахович

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Коммуникативная деятельность педагога, инновационное образовательное пространство, конвенциональные стратегии в образовании; иерархическая, равнозначимая и интерактивная связи субъектов образовательного пространства.

В статье дается анализ ФОГС подготовки педагога и отмечается, что заявленные компетенции, которыми должен обладать будущий педагог, не структурированы и, главное, некоторые из них не обеспечены содержанием образовательной программы. Подчеркивается инновационный характер современного образования, называются надпрофессиональные компетенции и раскрываются способы их формирования на основе конвенциональных стратегий организации инновационного образовательного пространства.

THE COMMUNICATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE INNOVATIVE EDUCATIONAL AREA

The communicative activity of the teacher, innovative educational area, conventional strategies in education, hierarchial, equally significant and interactive connection of the subjects of educational area.

In this article the analysis of training of the future teacher according to the Federal Educational Standard is given. It is also highlighted that declared competences which the future teachers should have don't structured and the main point, that some of them don't contain the educational programme. The innovative character of modern education is underlined, professional competences are named and the methods of forming on the basis of conventional strategies of organizing innovative educational area are discovered.

Современное российское общество формируется как инновационная культура, предполагающая освоение технологий, обмен технологиями, генерацию идей, изобретение знаний и т.д. Ожидаемый результат преобразований – человек как активное, интенциональное, творческое, свободное существо, ориентированное на ценности, а не на потребности, стремления, влечения, ответственное за свою жизнь и принимаемые решения, развивающееся в коммуникативном процессе.

В качестве принципиальной новизны образовательные стандарты общего образования второго поколения рассматриваются с точки зрения формирования универсальных учебных действий и волевых черт характера, которые позволяют школьникам решать практические задачи личного и общественного продвижения. В перечне универсальных учебных действий выделены коммуникативные, которые «обеспечивают возможности сотрудничества – умение слушать, слышать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выра-

жать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя» [6].

Нововведением является и придание новому федеральному государственному образовательному стандарту общего образования статуса «общественного договора» между семьей, государством и обществом (как заказчиком на качественно новый образовательный продукт).

Принимая названные нововведения за основу в организации педагогического образования, надо понимать, что педагогу предстоит постижение совершенно нового функционала, связанного с организацией, координацией и развитием сотрудничества, социального партнерства, кооперации различных субъектов образования; освоением комплекса коммуникативной компетенции и проявлением коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности. В связи с этим педагог должен представлять собой личность, обладающую коммуникативной компетенцией, включающую спектр коммуникативных умений и навыков.

Анализ теории и практики образования дает нам право обозначить существование проблем, связанных с организацией взаимодействия участников педагогического процесса (школьников, их родителей, коллег, руководителей образовательных организаций, социальных партнеров, др. субъектов).

В последние годы ученые и специалисты в области образования, работодатели обсуждают необходимость и возможность стандартизировать профессиональную деятельность педагога. Авторами проекта «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» (Я.И. Кузьминым, В.Л. Матросовым, В.Д. Шадриковым) оформлен первый опыт с позиции компетентностного подхода.

Компетентностный подход ими понимается как конструкт, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [6, с. 12–37]. Создание профессиональных стандартов вызвано изме-

нениями в современном образовании, которые характеризуются введением в гуманитарные сферы деятельности понятий, связанных с развитием образования как сферы услуг, сферы рыночных и технологических отношений, созданием творческих коопераций, инновационных сообществ, школ, управленческих и научных команд, интеграцией науки и практики, разработкой инновационных проектов, возникновением новых форм контроля качества образовательного продукта, созданием альтернативных образовательных программ разного уровня, образовательных учреждений и т.д. Развиваются новые стратегии в образовании – деловое партнерство, сотрудничество, кооперация общественных, государственных и бизнес-структур в решении задач образования; усиливается ответственность за его качество, что является результатом формирования новых отношений в образовании, основанных на коммуникативной компетенции педагога. В МШУ «Сколково» разработан Атлас новых профессий, и работодатели называют наиболее важные компетенции для работников будущего. Среди них навыки межотраслевых коммуникаций, умение управлять проектами и процессом, ориентация на запросы партнера по взаимодействию, мультиязычность и мультикультурность, умение работать в группах, коллективах, командах и с отдельными партнерами. Умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий и регулировать свое поведение и поведение партнеров.

Таким образом, инновации в современном образовании предопределены внедрением образовательных технологий, свободным выбором содержания образования на основе взаимопонимания, сотрудничества, партнерства, кооперации и в связи с этим на основе требований общества к профессиональному педагогу как к профессиональному коммуникатору.

Педагог – профессиональный коммуникатор выстраивает свою деятельность на основе аргументированного, профессионального диалога с точки зрения принципов прагматичности, конвенциональности, критериальности,

обратной связи, диалогичности, задающих функциональность и основы регулирования образовательного процесса; многомерности, самоорганизации, открытости, преобразовательности, определяющих векторы развития инновационного образовательного пространства.

Коммуникативный аспект педагогической деятельности разрабатывается в педагогической психологии, социальной психологии, педагогике, лингвистике, логике. Научные исследования связаны с именами таких ученых, как Н.В. Бордовская, И.А. Зимняя, В.И. Кабрин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.А. Колесникова, А.А. Леонтьева, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, М.И. Шилова, Ю.В. Сенько, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.В. Фарисенкова, Л.П. Крысин, А.К. Михальская, А.П. Сковородников, Н.А. Формановская, Е.Н. Ширяев, Б.С. Гершунский, М.М. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, А.Д. Гетманова.

- Главным продуктом коммуникативной деятельности педагога является личность. «Личность, с одной стороны, - продукт разнообразных коммуникаций, а с другой стороны, - творец многоуровневого коммуникативного мира» [2, с. 137].

- Второе порождение нового в коммуникативной деятельности - это новые знания, информация, создание интеллектуального капитала.

- Значимым порождением коммуникативной деятельности педагога являются новаторские коллективы (команды, инновационные группы), имеющие четко сформулированные цели, являющиеся самоорганизующейся системой.

Представления о современном педагоге формируются в различных парадигмальных схемах, например, в рамках требований ФГОС общего образования. Его портрет оформлен следующими показателями: «патриот, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа России; носитель традиционных ценностей России и гражданского общества, пример образцового поведения в социуме»; личность, способная к духовно-нравственному

развитию, мотивированная к образованию в течение всей жизни; профессионал в избранной научной области, обладающий современными технологиями и методиками использования своих знаний; педагог, владеющий способами содействия: созданию персонифицированного образовательного пространства, центром которого является каждый ученик; эффективных коммуникаций субъектов образования в инновационном образовательном пространстве и т.д. [4, с. 18–29].

Образовательное пространство в РФ представляет собой управляемое коммуникативное пространство, обеспечивающее возможности каждой личности получить необходимые для своего жизнеобеспечения знания, умения, компетенции; возможности каждому человеку воспринимать и оценивать свои права и свободы как высшую ценность; возможности иметь достойную жизнь и свободно развиваться. Исследуя проблему понимания термина «образовательное пространство», ряд ученых считают, что образовательное пространство должно быть задано совокупностью институций, процессов и сред как схемой, дающей возможность для корректировки его границ. Необходимо отметить, что расширение границ образовательного пространства за счет инновационных процессов, обусловлено целями субъектов образования и является важнейшей социально-культурной задачей. Критериями инноваций в гуманитарном смысле являются: преобразование социальных процессов и явлений на основе прагматики; формирование новых способов достижения результатов образования на договорной основе; развитие человеческого потенциала как стратегического ресурса развития общества; изменение качества жизни человека.

Задавая инновационное образовательное пространство векторами развития, необходимо наполнить его структурно и содержательно, понимая, что это открытая, многомерная, самоорганизующаяся система. Суть открытости образовательного пространства составляет взаимодействие разных субъектов и контекстов влияния на результат обра-

зования (появление множества субъектов влияния, различие их интересов и задач в образовании). Необходимо отметить, что все субъекты влияния существуют объективно и обеспечивают многомерность и самоорганизацию образовательного пространства друг друга.

Первый вектор развития инновационного образовательного пространства, обозначенный нами как государственно-нормативный, определяет влияние современного государства на устройство пространства образования педагога. Данный параметр задает обязательность реализации норм и требований заказчика образования на основе стандартов, профессионально-образовательных программ, системы контроля результатов, представлений о профессиональном портрете будущего педагога, его профессиональных компетентностях. Просматривается стратегия иерархической связи между элементами, составляющими направление государственного влияния. Человек, будущий профессионал, в т.ч. будущий педагог, подчиняется заданной иерархии, существует функционально, обслуживая государственный заказ, и сам является собственно продуктом государственного заказа (т. е. человеком запрограммированным, полезным, нужным для функционирования и обслуживания интересов государства) (рис. 1).

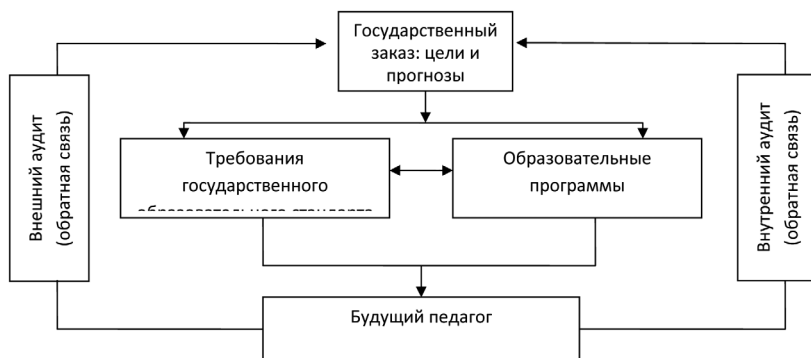


Рис. 1. Иерархическая связь, составляющая направление государственного нормирования подготовки педагога

На протяжении XX, XXI веков в истории отечественной педагогики мы наблюдаем процессы, связанные с постановкой в центр образовательного пространства ядерных интересов и потребностей личности (как обучающегося, так и обучающего), ее целей, ценностей, мотивов, интенций, являющихся основой развития личностного потенциала, порождающего новые смыслы, идеи, новые виды и способы деятельности. Это второй вектор (личностно-целевой), задающий информационное образовательное пространство. Несмотря на различие направлений, идей, инициатив, провозглашенных и реализованных в практике разными идеологами (инноваторами), общность их идей заключается в отстаивании прав самих участников (субъектов) образовательного пространства влиять на содержание своего образования, производить выбор на основании собственных представлений об образовании, включаться в альтернативные структуры образования, постигать (осваивать) нестандартные механизмы образования, проявлять инициативность, проектировать собственную деятельность, выстраивать в информационном образовательном пространстве индивидуальную траекторию достижения целей, решения образовательных задач [3, с. 23].

Предлагаемая схема представляет собой открытую рамку, в центре которой человек – будущий педагог, со своими ценностями, целями, интенциями, мотивами, которые могут быть реализованы в инновационном образовательном пространстве с учетом инновационной образовательной цели, на основе инновационных образовательных программ, как инновационный образовательный результат (рис. 2).

Третий вектор развития инновационного образовательного пространства (социально-регулятивный) – вызовы общественно-экономического развития, влияющие на развитие личностного и профессионального потенциала будущего педагога, его инновационность.

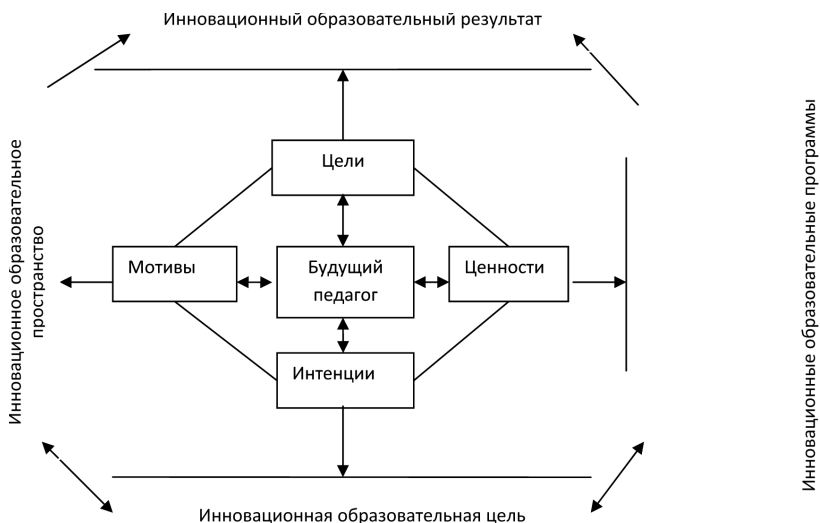


Рис. 2. Схема реализации личностно-целевых запросов в инновационном образовательном пространстве

Будущий педагог является центром системы общественного влияния на развитие образовательного пространства, его профессионального становления. В данной схеме мы видим некоторые сдерживающие, но регулирующие и корректирующие элементы ценностной и целевой личностной установки будущего педагога. Это образовательные потребности, которые через общественные вызовы формулирует и реализует будущий педагог и через производство, предоставление в рынок образовательных услуг, существующих объективно, независимо от будущего педагога, однако ориентирующих его в образовательном пространстве и сферах приложения его профессионального и личностного потенциала (рис. 3).

Образовательные потребности реализуются через дополнительные образовательные программы, и если происходит ситуация неудовлетворенности образовательными программами, то будущий педагог вынужден осуществлять поиск альтернатив, эксклюзива или менять

свои цели и намерения для реализации своих ценностей и мотивов. Общество в данной схеме играет посредническую роль между государственным диктатом и «полетом инновационной мысли» личности (инновационного сообщества), выступает регулятором как государственной политики в образовании, так и фантазийными, нередко необоснованными в теоретико-методологических исследованиях, не подтвержденными реальной практикой новациями.

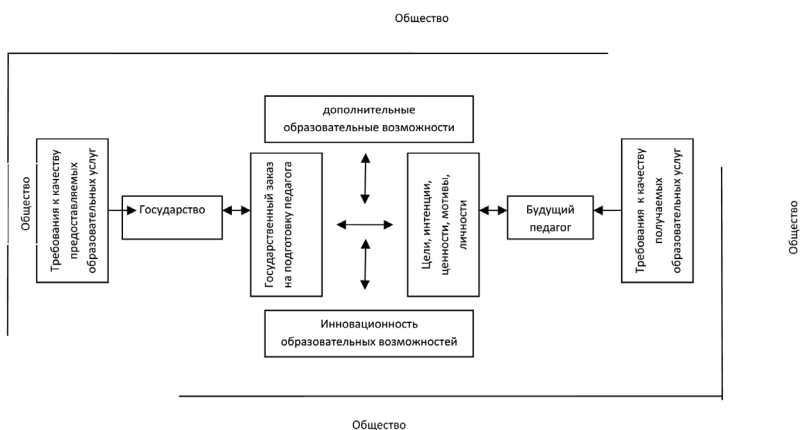


Рис. 3. Схема регулирующей функции общества в организации инновационного образовательного пространства

Многомерность и заданная направленность образовательного пространства может позволить избежать крайних, полярных позиций государства, личности, общества, повышает продуктивность взаимодействия субъектов образовательного пространства, устанавливает конвенциональные стратегии и тактики как механизмы решения профессиональных задач образовательной практики.

Исходя из целей участников коммуникативного процесса, проявление моделей коммуникативной деятельности в инновационном образовательном пространстве можно проследить в стратегиях сотрудничества, партнер-

ства и кооперации. Сотрудничество – наиболее эффективная стратегия поведения союзников, направленная на конструктивное обсуждение проблемы, поиск способов ее решения, характеризующаяся стремлением всех субъектов коммуникации к согласованной, слаженной работе, готовностью оказать поддержку и взаимопомощь, учитывая истинные цели и интересы всех коммуникантов. Сотрудничество может быть рассчитано как на реализацию каких-то конкретных проектов, так и на долгосрочный период взаимодействий в рамках определенного сообщества. Коммуникативная деятельность в рамках стратегии сотрудничества может протекать в совместном разрешении проблем, существование которых понятно всем субъектам этого взаимодействия, проблем, возникающих в ходе взаимодействия. Возможны конструктивный конфликт как рассмотрение нескольких точек зрения, достижение консенсуса между субъектами коммуникации, объединение усилий в интересах общих целей.

Коммуникативная стратегия партнерства понимается нами как стратегия, в рамках которой происходит командное взаимодействие партнеров (заказчиков конкретного, параметрически и критериально обозначенного продукта и исполнителей), для которой характерны взаимопонимание сторон, точное и качественное выполнение условий, применение наиболее продуктивных способов взаимодействия сторон для получения высококачественного результата. Определяя социальное партнерство как «нравственное делание» [5], Святейший Патриарх Русской православной церкви Кирилл подчеркивает деятельностную основу партнерских отношений во благо социума, причем наилучшими, наиболее эффективными способами с соблюдением нравственного начала в человеческих коммуникациях. В российском обществе определен круг субъектов, взаимодействующих в целях функционирования и развития образовательной сферы, – это государственные структуры, определяющие направле-

ния, цели, задачи, разрабатывающие нормативные и программные материалы, реализующие образовательные стандарты и выполняющие контролирующие функции; частные образовательные учреждения; бизнес-структуры, осуществляющие поддержку образования; учреждения социальной сферы, общественные организации, в том числе объединения родителей, детей и др. Каждый призван вносить вклад в реальную образовательную практику в рамках партнерских отношений.

В определении признаков коммуникативной стратегии кооперации мы будем придерживаться коммуникативной концепции П. Грайса, в основе которой – принцип кооперации [1, с. 87–132]: каждый из коммуникантов вносит во взаимодействие тот вклад, который необходим на конкретной стадии развития взаимоотношений в коммуникативной деятельности. Механизмы развертывания кооперации, по Грайсу, работают на основании свода правил («Максим»), которые определяют, регулируют и ограничивают поведение коммуникантов, предписывают возможные и необходимые коммуникативные ходы, характеризующие кооперативные отношения. Максимумы Грайса – количества, качества, отношения и образа действия – отражают содержание, формально-логические законы (тождества – «говори правду», следования и ясности – «будь релевантным», «говори ясно», достаточного основания – «говори столько, сколько необходимо, не больше и не меньше»). Коммуникативная стратегия кооперации предполагает заинтересованность в результате деятельности участников коммуникации, сохранении и продвижении кооперативных отношений, т.к. это является залогом их как морального, так и материального удовлетворения.

Инновационный педагог должен обладать качествами, которые позволяют ему выполнять различные функции в инновационном процессе: быть генератором идей; лидером инновационных команд, экспериментатором, пробле-

матизатором, проектировщиком, оформителем и т.д. К таким качествам необходимо отнести:

– владение теоретическими знаниями о закономерностях построения межличностных отношений; нормах и правилах коммуникативного поведения в равноуровневом и разнопорядковом образовательном пространстве; способах коммуникативного процесса в образовательном сообществе и т.д.;

– владение практическими умениями адекватно понимать и принимать своеобразие партнеров по коммуникации; техникой вербального и невербального взаимодействия; риторическими приемами, практикой аргументации, ведением спора; моделированием «собеседника»; прогнозированием развития межсубъектных отношений;

– умение инициировать благоприятный морально-нравственный климат во взаимодействии; пользоваться механизмами коммуникативного воздействия (убеждение, внушение, заражение); правильно использовать понятийный аппарат; соблюдать речевую дисциплину.

Библиографический список

1. Грайс П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 87–132.
2. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: Теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 402 с.
3. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: ТГУ, 2008. 262 с.
4. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. 2010. № 5. С. 18–29.
5. Святейший Патриарх Кирилл. Речь на Заседании координационного комитета по поощрениям. 01.12.2010. URL: <http://rusline.ru/nevs> (дата обращения: 4.10.2015).
6. Стандарт: Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьминова, Л.В. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7. С. 12–37.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В СВОБОДНОМ ОБЩЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Коммуникативные навыки, коммуникативные знания, коммуникативные умения, свободное общение, речь, социум.

Статья посвящена формированию коммуникативных навыков в свободном общении школьников. Выделены проблемы и влияние социума на формирование коммуникативных навыков. Даются правила поведения и общения с окружающими в различных ситуациях (разговор с младшим, разговор с незнакомым на улице, вежливое обращение к старшим).

I.I. Barakhovich, V.I. Lukyanova

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN FREE COMMUNICATION STUDENTS

Communicationskills, freecommunication, it, society.

Thisarticlefocusesonthedevelopmentofcommunicative skills in free communication students. Identified problems and impact society in the formation of communicative skills. Rules of conduct and communication with others in different situations (a conversation with Junior, talking to strangers on the street, a polite address to older).

Формирование коммуникативных навыков школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Коммуникативная компетентность представляет собой совокупность личностных коммуникативных качеств и коммуникативных знаний, умений и навыков, характеризуется наличием коммуникативного идеала, знанием норм и правил общения, ценностным отношением к людям, знанием собственных коммуникативных качеств и умением владеть ситуацией, в которой происходит акт коммуникации [3]. Коммуникативная компетентность – это спо-

способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, достоверно ее передавая.

Человек, обладающий компетентностью, умеет:

- слушать собеседника.

Настоящее искусство слушать проявляется в том, что слушающий:

- всегда воздерживается от выражения своих эмоций во время того, как говорящий излагает информацию;

- «помогает» говорящему ободряющими жестами (кивками), улыбкой, краткими репликами, ненавязчиво, но так, чтобы он продолжал беседу;

- выражает свое мнение посредством вербальных и невербальных способов.

Обладание грамотной речью способствует интеллектуальному развитию человека, его успешной адаптации и социализации, поэтому важнейшим аспектом психического развития детей является их речевая деятельность. Речевой этикет обогащает речь человека такими словами, оборотами, конструкциями, которые необходимы в повседневном общении людей (формы приветствия, прощания, благодарности, извинения и т.д.);

- понимает и принимает человека, с которым находится в свободном общении.

Собеседники должны всегда быть готовы к взаимопониманию и стараться наиболее понятным способом сообщать свои позиции;

- владеет невербальными знаками.

Мимика, жесты и интонации, должны соответствовать сообщаемой информации [4].

Главной целью работы является поиск проблем формирования коммуникативных навыков в свободном общении детей и подростков.

Под свободным общением мы понимаем установление контактов с другими людьми на улице, в городском транспорте, в магазинах и там, где подросток не контролируется взрослым (учителем, родителем...). Поэтому соблюдение

правил коммуникативного поведения в общественных местах является основополагающим для становления коммуникативной личности школьника и обеспечивается самоконтролем и саморегуляцией. Правила поведения в общественных местах конкретизируют общие требования культуры поведения и отношений. Стремление ребенка соблюдать эти правила способствует созданию в обществе атмосферы благожелательности и взаимного уважения.

В формировании коммуникативных навыков в свободном общении детей большую роль играет социум семьи. Умение видеть и понимать окружающих, взрослых и детей формируется в первую очередь в семье, где закладываются основы уважения, понимания людей и на этой основе складывается методический аспект формирования коммуникативных навыков в свободном общении. Правила поведения и общения с окружающими усваиваются школьниками в различных ситуациях (разговор с младшим, разговор с незнакомым на улице, вежливое обращение к старшим). Важно показать ребенку взрослый мир, его доброту, милосердие, гуманное отношение друг к другу, научить самому активнее вступать в контакты с окружающими.

Содержание общения со взрослыми в семье определяется также бытом семьи и организацией свободного времяпрепровождения ее членов. Общение со взрослыми возникает и в ситуациях разрешения конфликтов со сверстниками или со старшими ребятами, в этом случае к взрослым прибегают как к арбитрам или защитникам. Инициаторами общения со взрослыми чаще всего бывают девочки.

Общение со взрослыми оказывает большое влияние на то, как складывается общение детей со сверстниками. Благополучие в общении со взрослыми создает благоприятную эмоциональную базу, уверенность ребенка в успехе общения со сверстниками. Как свидетельствуют данные известного украинского педагога А.В. Киричука, оценка взрослыми тех или иных сверстников оказывает прямое влияние на желание ребенка общаться с тем или иным товарищем [1].

Исследователи отмечают, что по выбору пространства свободного общения школьники подразделяются на 2 группы:

- ориентированные на общение дома и в школе;
- ориентированные на общение на улице [5].

У школьников первой группы общение происходит в школе, квартире, во дворе. У школьников второй группы в пространство общения входят также прилегающие дворы и улицы. Для них характерен более широкий круг взаимодействия. Они больше ориентированы на общение в процессе подвижных игр и различных мероприятий (походов кино, парк и т.д.), меньше общаются со взрослыми, именно для них характерно свободное общение со сверстниками и ребятами разного возраста.

Ученые обращают внимание на тот факт, что для некоторых детей свойственно стремление к уединению, чаще всего связанное с каким-либо предметным занятием. Они читают, рисуют, выпиливают, выжигают, лепят из пластилина и т.д. В уединении младшие школьники фантазируют и общаются с вымышленными партнерами. Это дает им возможность компенсировать отсутствие приятелей или каких-либо возможностей, привлекательных для них или имеющих у товарищей.

Каждый человек занимает в обществе вполне определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, дает шанс реализовать себя и свои способности в жизни и занять собственное место в обществе. Как полагал Л.С. Выготский, развитие психики человека происходит лишь в совместной деятельности и общении. У старших детей имеют место социальные мотивы, которые связаны со стремлением к контактам со взрослыми и сверстниками, с мотивами самолюбия и самоутверждения [2].

При формировании коммуникативных навыков в свободном общении школьников выделяются следующие проблемы:

- понимания подростками значимости освоения коммуникативных знаний, умений, навыков;
- выбора сообщества для дальнейшего свободного общения;
- ухода от реального общения и удовлетворенности визуальным миром.

Исходя из вышесказанного, важным для нас является вопрос о формах и содержании воспитания коммуникативной личности. Содержание воспитательной деятельности отражает вопросы освоения коммуникативных знаний; приобретения коммуникативных навыков; овладения коммуникативными навыками. Процесс овладения коммуникативными знаниями, коммуникативными умениями, коммуникативными навыками предполагает следующие формы:

- анализ коммуникативного поведения подростков;
- активные методы обучения: деловая игра, ролевая игра, метод проектов, упражнения;
- совместную внеурочную деятельность: предметные кружки, научные общества, конференции, олимпиады, конкурсы.

Библиографический список

1. Бараница К. Общение школьников. URL: <http://www.kazedu.kz/referat/139265> (дата обращения: 22.08.2014).
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2000. 84 с.
3. Пригорнева Т.А. Формирование коммуникативных навыков у школьников. URL: <http://kladraz.ru> (дата обращения: 22.08.2014).
4. Семак О.В. Коммуникативные умения. URL: <http://referatwork.ru/refs/source/ref-102205.html> (дата обращения: 04.05.2014).
5. Тимашова И.В. Обучение школьников способам общения. URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 04.05.2014).

ОБРАЗ АВТОРА И СОБЕСЕДНИКА В ЧЕЛОБИТНЫХ ПРОТОПОПА АВВАКУМА

Идиостиль протопопа Аввакума, челобитные, обращение.

В статье рассматриваются особенности идиостиля протопопа Аввакума через призму традиции жанра и новаторства содержания на материале челобитных к Алексею Михайловичу и Федору Алексеевичу. Выстраивание текста в виде беседы позволяет автору челобитных в рамках традиционных обращений и самоидентификации создать разнообразие номинаций, соответствующих корреляции образов автора и собеседника в выстроенном диалоге.

E.N. Bekasova, E.A. Mironova

IMAGE OF AUTHOR AND INTERLOCUTOR IN PETITIONS ARCHPRIEST AVVAKUM

Style of the archpriest Avvakum, petitions, compellation.

Features of style of the archpriest Avvakum are considered in this article through the prism of tradition of a genre and innovation of the contents based on the material of the petitions addressed to Alexey Michailovich and Fedor Alexeyevich. The alignment of the text in the form of conversation allows the author of petitions to create (within traditional compellation and self-identification) a variety of the nominations corresponding to correlation of images of the author and the interlocutor in the built dialogue.

Языковая личность протопопа Аввакума – порождение традиционной книжности в ее сплетении с живым разговорным языком в условиях не столько реформирования Русской православной церкви и укрепления самодержавия, сколько необходимости защиты привычного на Руси извода церковнославянского языка в словесных распрях старообрядцев и никониан [5; 6]. Ситуация не эсхатологических ожиданий, а их реализации требовала новых способов убеждения, в том числе и в письменной форме, которая, несмотря на виртуальность адресата, позволяла общаться со старолюбцами и никонианами, выстраивать своеобразный диа-

лог, сохранять и распространять проповедническое слово во времени и пространстве [7]. Именно поэтому на смену спокойной уверенности и достоинству риторически украшенной церковной проповеди, образцом которой на века становятся «Слова» Илариона и Кирилла Туровского «приходят лично заинтересованные диалоги «в ответ» духовному чаду, колеблющемуся в вере, идеологическому «супротивнику», еретику, а то и «акаянному, злобесному» вероотступнику или просто дураку» [4, с. 13]. В этом отношении, безусловно, самый яркий след в слове традиций при их фанатичном отстаивании оставляет протопоп Аввакум, который был уверен в своем предназначении – обличать церковную ересь и утверждать в древнем благочестии своих духовных детей, к которым относил всех, включая заблуждающихся, язычников, звездочетов и аламашников – «Христос <...> вас вселил вас всех в утробу мою» [12, с. 853].

Не была исключением в этом плане и царская семья, в том числе и «горюн» Алексей Михайлович, ставший благодаря Никону предтечей Антихриста. Тому единению челобитчика и царя способствовала особая целостность народа и власти, разрушенная Алексеем Михайловичем в его неудержимом стремлении укрепить абсолютизм. В частности, известный богослов и историк церкви А.В. Карташев пишет о расколе «купночинства» не только с восточной святой церковью, но и русских людей. «Единородные души», порожденные в прежнем благочестии, освященные «во единой святой купели» [2, с. 195], невозвратно разъяты властью в устремлении к абсолютному самодержавию. И если раньше, как свидетельствует А.В. Карташев, «сила низового народного общественного мнения в древней Руси была велика. Больше, чем в Руси императорской. Московские самодержцы не могли повелевать им деспотически» [9, с. 121], то ломка старых устоев требовала полного игнорирования мнения оппозиции. Поэтому начавшие с дискуссий и обсуждений реформы закончились духовным и физическим террором. Но старообрядцы еще помнили единый порыв объединения россиян в смутное время и до по-

следнего надеялись, что их услышат. Поэтому с надеждой пишут челобитные царю, общаясь с ним на равных [8, с. 218–220], но не нарушая заявленного жанра. Так, в посланиях протопопа Аввакума сохраняется своеобразный «зачин»: «От высочайшая устроенному десницы благочестивому государю, царю-свету Алексею Михайловичю, всеа Великия и Малыя и Белья Росии самодержцу, радоватися. Грешник протопоп Аввакум Петров, припадая, глаголю тебе, свету, надеже нашей» [2, с. 185], «Христолюбивому государю, царю и великому князю Алексею Михайловичю, всеа Великия и Малыя и Белья Росии самодер[жцу], бьет челом богомolecь твой, в Даурех мученой прото[поп], Аввакум Петров» [2, с. 193]. Однако такой зачин в определенной степени отличается от традиционного вступления челобитной, потому что содержит субъективные оценки адресата и адресанта.

В условиях русского государства середины XVII века с укрепляющимися тенденциями абсолютизма перед Аввакумом, как и перед другими идеологами раскола, возникала проблема оценки царской личности и власти, к тому же Аввакум был связан длительными и сложными личными отношениями с царем Алексеем Михайловичем и его семьей [13, с. 27]. С другой стороны, челобитная определяется как жанр, относящийся к частной переписке, в связи с этим в челобитной содержится оценка, присущая языковой личности автора, выраженная в данных фрагментах текста в оппозиции «царь – народ» [11, с. 371–372]. В то же время заявленное противопоставление рассматривается в челобитных с точки зрения адресанта, то есть традиционно Аввакум предстает перед читателем *грешным богомольцем, грешным протопопом*, когда автор сознательно снижает значимость своей языковой личности, возвышая при этом личность царя, называя не только титулы самодержца, будь то *великий князь, царь* или *государь*, но и характеризую Алексея Михайловича как хозяина земли Русской. Следует отметить, что данная тенденция сохраняется во всех челобитных, написанных царю Алексею, а также в «Записке о жестокостях воеводы Пашкова» и в челобитной к Федору Алексеевичу.

В рассмотренных нами текстах протопоп Аввакум чаще всего предстает перед собеседником *грешным* [2, с. 193, 194, 206, 207], *грешником* [2, с. 185, 188, 193] и *многогрешным* [2, с. 199] и под. Интересен пример, соотносимый с «греховностью» протопопа: «*достойн я, окаянный, грехов ради своих, темнице пустозерской*» [2, с. 195]. Внимания заслуживают случаи употребления определений *нищий* [2, с. 194] и *окаянный* [2, с. 194, 195]. Наряду с данным примерами наиболее частотным является номинация *богомалец* [2, с. 187, 193, 195, 205], которая служит не только для разграничения и некоего противопоставления социальных ролей и духовных обязанностей Алексея Михайловича и протопопа Аввакума – «*Яко ты наш государь, благочестивый царь, а мы твои богомольцы*» [2, с. 187], – но и для сближения царя и народа, объединения их «...с нами, богомольцы своими, во единой святой купели ты освящен еси; единыя же Сионския церкви святых сосец ея нелесным млеком воспитен еси с нами, сиречь единой православной вере и здравым догматом с нами от юности научен еси» [2, с. 195]. По мнению Аввакума, об этом духовном единстве забыл царь Алексей, «отрекаясь» от истинной веры в пользу реформ. Необходимо отметить, что в челобитной к царю Федору Алексеевичу протопоп Аввакум прибегает к сравнениям, имеющим не только субъективную оценку, но и обладающим ярко выраженными библейскими коннотациями «*Не смею нарецися богомалец твой, но яко некий изверг, и непричастен ногам твоим, издавеча вопию, яко мытарь*» [2, с. 205], «...ибо и пси ядят от крупниц, падающих от трапезы господий своих. Ей, пес есмь аз, но желаю крупницы твоя милости» [2, с. 205].

Следует отметить, что для Аввакума возможно обращение к самому царю и по прежнему установлению, и по его долгу священника. Называя свой церковный чин, Аввакум предстает перед собеседником – челобитные можно рассматривать как своеобразные беседы [4, с. 14–15] – в роли протопопа не менее восьми раз [2, с. 185, 187, 189, 194, 199, 206, 207]. Это обусловлено тем, что он обладал таким «высоким религиозным самосознанием», которое «оправдывало

перед ним самим и «старолюбцами» его позицию «обличителя» реформ патриарха и самого царя» [1, с. 15].

Помимо традиционных частотных обращений к правителям, таких как *государь* [2, с. 186, 187, 188, 190, 191, 194, 195, 196, 199, 202, 206] и *царь* [2, с. 186, 193, 194, 198, 206], наблюдаются конструкции *царь-государь* [2, с. 193, 195, 196, 199] и *государь-царь* [2, с. 193, 194, 206], которые также не содержат в себе авторской оценки. Тем не менее для беспрецедентных текстов, созданных протопопом Аввакумом, характерно выражение личного мнения к монарху через те или иные характеристики правителя, которыми автор наделяет адресата. Так, наиболее значительны случаи употребления определений, усиливающих значимость русского царя как христианского правителя: *великий* [2, с. 191, 193, 195, 205], *благочестивый* [2, с. 185, 186, 187], *православный* [2, с. 186, 190, 193], *христоролюбивый* [2, с. 193], *равноапостольный* [2, с. 193] и *милосердный* [2, с. 193]. Следует отметить, что одно из наиболее часто встречающихся обращений в текстах челобитных *свет* [2, с. 185, 186, 187, 190, 207], которое усиливается через сочетание *государь-свет* [2, с. 186, 187, 188, 189, 190, 193], *государевы-световы* [2, с. 188, 189], а также *царь-свет* [2, с. 185], *государь наш свет* [2, с. 185], *свет наш государь* [2, с. 186], *свет-светило* [2, с. 205], *державный свет* [2, с. 193] и *Михайлович-свет* [2, с. 198]. В таких обращениях соединяются христианская ипостась православного царя как просветителя своего народа и фольклорная, народная составляющая возвышенного над народом, облеченного властью и ответственностью великого человека.

Особо следует отметить последний пример обращения к царю по его отчеству. Это нередкое явление в рассматриваемых челобитных, подобным образом протопоп обращается и к Алексею Михайловичу, и к его сыну [2, с. 201, 205]. Но несмотря на это, образ Федора Алексеевича рисуется совершенно иными красками. Юный царь представляется автору *отраслью царской* и *дитяtkом красным церковным*, которым весь мир просветиться хочет [2, с. 205], вероятно, это было связано с надеждами на отмену реформы Русской православной церкви, возлагаемыми на молодого царя: «*един бо*

еси ты нашему спасению повинен. Аще не ты по господе бозе, кто нам поможет?» [2, с. 205]. Важную роль сыграла и взятая сразу же протопопом Аввакумом «отеческая» нота, заданная всем текстом. Федор Алексеевич не так давно осиротел, к тому же Аввакум обладал священническим саном, который позволял благословлять людей на богоугодные деяния, поэтому Аввакум заканчивает свою челобитную следующими словами: *«Благословение тебе от всемогущия десницы и от меня, грешнаго, Аввакума протопопа. Аминь»* [2, с. 207].

Возлагаемые старообрядцами, и в частности протопопом, надежды на царскую династию в вопросах отмены никоновских реформ реализуются в определениях *надежда наша* [2, с. 188] и *надежа наша* [2, с. 185]. Желая пробудить религиозные чувства самодержца, протопоп Аввакум сознательно использует оборот *от высочайшая устроенному десницы* [2, с. 185], подчеркивая божественную избранность царя Алексея, в то же время оценки протопопа могут меняться вплоть до резко негативных – *Бог судит между мною и царем Алексеем, в муках он сидит, слышал я от Спаса; то ему за свою правду* [2, с. 206], – что в дальнейшем стало причиной резкого ужесточения режима пустозерских узников. Необходимо обратить внимание на то, как представлена оценка деятельности царя Алексея Михайловича стилистически: *«иноземцы-то что знают? Что велено им, то и творили, своего царя Константина, потеряв безверием, предали турку, да и моего Алексея в безумии поддержали»* [2, с. 206].

С точки зрения современного винтика государства удивительны обращения к первому лицу государства нижегородского попа Аввакума: *«Надобно тово царя Алексея Михайловича постричь беднова, да пускай поплачет хотя небольшое время. Накудесил много, горюн, в жизни сей, яко козел скача по холмам, ветр гоня <...>. О царю Алексее! Покажу ли ти путь к покаянию и исправлению твоему? <...> Ей, тебе истину говорю, – время покаяться. Любя я тебя, право сие сказал, а иной тебе так не скажет, но вси лижут тебя, – да уже и слизали и душу твою! А ты аще умеешь грамоте той, но и нонече хмельненек от Никанова тово напоения. Ты ведь, Михайлович,*

русак, а не грек. <...> Ветъ мы у тебя не отнимаем царства твою здесь, ниже иных взмуцаем на тебя, но за веру свою стоим, боля о законе своем, преданием от святых отец. За всех на тебя одного падет вина: ты – попустил...» [З, с. 108–109].

Следует подчеркнуть, что такое – с современной точки зрения фамильярное – обращение к царю кроется в надежде Аввакума образумить свое духовное чадо и в сознательном противодействии введению Никоном новых отношений с властью: «И царя того враг Божий омрачил, да к тому величает, лъстя, на перенесе: «благочестивейшаго, тишайшаго, самодержавнейшаго, государя нашего, такова-сякова, великаго, – больше всех святых от века! – да не помянет и во веки веков. И веков тех, – и то в Кириллове книге описует ересь: малое-де слово сие, да велику ересь содержит. А царь-ет, петъ, в те поры чается и мнится будто и впрямь таков, святее его нет!» [З, с. 105]. Отсюда его подчеркнуто «домашние» обращения в «Книге бесед»: «О царю Алексею! Покажу ли ти путь к покаянию и исправлению твоему?» [З, с. 109], «Ты ведь, Михайлович, русак» [З, с. 109]. Идущие по восходящей линии близости обращения резко возвращаются к титулу царской ответственности за свой народ: «А ты, миленькой, посмотри-тко в пазуху-то у себя, царь христианской! Всех ли христиан любишь? Нестъ больше, отбеже любви и вселися злоба... И ты послушай меня, сделай доброе при себе, дондеже еси в животе <...> Ветъ мы у тебя не отнимаем царства твою здесь, ни де иных взмуцаем на тебя, но за веру свою стоим, боля о законе своем, преданием от святых отец» [З, с. 110].

В этом проявляется одна из особенностей ярчайшего таланта Аввакума и суть его «вяканья» и «ковыряния» – все, о чем пишет «огнепальный протопоп», облачается в страстную беседу, причем, по точному замечанию Д.С. Лихачева, «своими собеседниками Аввакум ощущает не только читателей, но и всех, о ком пишет» [10, с. 304]. В приведенных текстах «Книги бесед» именно так беседует Аввакум с царем, что в определенной мере, противопоставляется тем образам самодержцев, которые Аввакум рисует в челобитных Алексею Михайловичу и Федору Алексеевичу. Сам жанр

челобитной должен был в определенной степени ограничить «форму свободной и непринужденной беседы», которую, по мнению Д.С. Лихачева, он «сохраняет повсюду» [10, с. 304]. В ходе исследования текстов челобитных были выявлены пределы «нарушения всех литературных традиций» [10, с. 367] и степень их сохранности у Аввакума как защитника устоев церкви, жизни и языка.

Библиографический список

1. Аввакум протопоп. Житие протопопо Аввакума и другие его сочинения / сост., вступ. ст. и ком. А.Н. Робинсона. М.: Сов. Россия, 1991. 368 с.
2. Аввакум протопоп. Житие протопопо Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения / под ред. Н.К. Гудзия. М.: Гослитиздат, 1960. 480 с.
3. Аввакум протопоп. Житие протопопо Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения. Иркутск: Восточно-Сибирское книж. изд-во, 1979. 368 с.
4. Бекасова Е.Н. Просторечие как феномен церковных распрей // Русская устная речь: матер. межд. науч. конф. «Баранниковские чтения. Устная речь: русская диалектная и разговорно-просторечная культура общения» и межвуз. совещания «Проблемы создания и использования диалектологического корпуса». Саратов: СГУ, 2011. С. 13–15.
5. Бекасова Е.Н. Своеобразие языкового пуризма старообрядцев // Язык. Человек. Картина мира. Омск: ОмГУ, 2000. Ч. 2. С. 62–64.
6. Бекасова Е.Н. «Свое» и «чужое» в языке // «Наши» и «чужие» в российском историческом сознании: матер. межд. науч. конф. СПб.: Нестор, 2001. С. 117–119.
7. Бекасова Е.Н. Синдром «единый аз» и творчество старообрядцев // V Житниковские чтения. Межкультурные коммуникации в когнитивном аспекте. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2001. С. 116–122.
8. Бекасова Е.Н. Уроки истории: «Великий раздор» как результат книжно-обрядовых исправлений в XVII в. // Российская нация: этнокультурное многообразие в гражданском единстве: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Оренбург: ГУП Оренбургской области «Бузулукская типография», 2011. С. 216–223.

9. Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви. М.: Терра, 1992. 569 с.
10. Лихачев Д.С. Великое наследие: клас. произв. лит. Древней Руси. М.: Современник, 1975. 368 с.
11. Михайлов А.В. Парадигматика именованний царя в аспекте отношений «царь-народ» // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект: матер. X межд. конф., посвящ. 60-летию кафедры русского языка. Минск: БГУ, 2013. С. 371-374.
12. Памятники истории старообрядчества XVII века. Л., 1927. Кн. 1, вып. 1. 960 стлб. + ХСVIII с. (Русская историческая библиотека. Т. XXXIX).
13. Робинсон А.Н. Творчество Аввакума и Епифания русских писателей XVII века // Жизнеописания Аввакума и Епифания: Исследование и тексты. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 3-135.

УДК 39

Е.С. Бойко

ПОКАЗАТЕЛИ РОДА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО КАК ЭЛЕМЕНТЫ КОММУНИКАЦИИ

Род существительного, нетрадиционный способ определения рода.

Род имени существительного является одной из ведущих категорий в процессе коммуникации. Но на современном этапе род определяют подстановкой слов *мой, наш, он*, что представляет трудность для нерусских. Мы увидели, что род можно определить в самом существительном тремя способами: на основе суффикса, лексического значения и сочетаний фонем в конце слова.

E.S. Boiko

INDICATORS OF THE KIND OF NOUN AS ELEMENTS OF COMMUNICATION

Noun gender, non-traditional way to determine the kind.

The gender of the noun is one of the leading categories in the communication process. But at the present stage the rod is determined by substitution of the words: *my, our, he*, making them difficult for non-Russians. We saw that the genus can be determined in the noun in three ways: based on the suffix of lexical meaning and combinations of phonemes at the end of words.

Род имени существительного является одной из ведущих категорий правильного строения высказывания в процессе коммуникации. Но на современном этапе категорию рода имени существительного определяют только синтаксическим способом: подстановкой слов «мой», «наш» или текстовым – местоимением «он». Такой способ определения категории рода имени существительного представляет трудность для нерусских.

Синтаксический подход к определению рода имени существительного В.В. Виноградов назвал односторонним, полагая, что «лексико-семантические основы родовых различий имен существительных еще крепки в их строе, особенно в формах единственного числа» [3, с. 78]. Но именно синтаксическая интерпретация рода, о которой В.В. Виноградов писал как о «странном взгляде еще бытующих в русских грамматиках» [9, с. 78], глубоко проникла в наше сознание. Она отражена в учебной и научной литературе. Так, И.Г. Милославский – автор раздела морфологии в учебнике по современному русскому языку под редакцией В.А. Белошапковой – не называет род в качестве морфологического свойства существительных. Он пишет: «Существительные, морфологически охарактеризованные, выражают значение числа и падежа» [9, с. 403]. Синтаксическая теория рода достигла предельной точки в работах А.Б. Копелиовича. Он настойчиво развивает мысль о том, что род – это аналитическая категория особого типа [5]. По его мнению, то, что «называют родом, является сущностью не принадлежащей существительному как слову». Он пишет: «В конструкции *большая деревня* род выражен один раз, а в словосочетании *их деревня* – ни разу» [6, с. 254–255].

Причина распространенности синтаксической теории очевидна: род выражается флексиями имени прилагательного, местоимения, порядкового числительного, причастия и глагола в форме прошедшего времени, но выражение рода существительного согласованием выявляет морфологическую природу этой категории. Специфика согласования (и семантического, и грамматического) состоит в том, что оно

основано на повторе. Так, А.И. Смирницкий, характеризуя согласование как синтаксическую связь, писал, что в согласовании правильнее бы было видеть не столько употребление, сколько двойное обозначение одного и того же [8, с. 55].

Ученые отмечают признаки рода и в самом слове. Например: категория лица тесно связана с категорией одушевленности / неодушевленности. Одушевленные существительные с суффиксом *-ин* мужского рода, который можно определить и во множественном числе, всегда имеют окончание «е» (*северяне, англичане*). Свидетельствуют о категории мужского рода и существительные во множественном числе на *-ья, -овья* [3, с. 78–93].

В учебнике по русскому языку под редакцией Л.Л. Касаткина фиксируется, что род у одушевленных существительных – это синтаксическое грамматическое значение с элементами номинативного. Последнее состоит в грамматически выраженной соотнесенности названия лица с принадлежностью этого лица к мужскому или женскому полу. Женский род указывает на принадлежность названного с существительным лица к женскому полу, мужской – к мужскому. Грамматическое значение женского рода одушевленных существительных характеризуется регулярной соотнесенностью названия лица с его принадлежностью к женскому полу и обладает большей семантической определенностью, чем значение мужского рода, где соотнесенность с принадлежностью названного с существительным лица к мужскому полу может отсутствовать [6, с. 521–527]. Деление неодушевленных существительных на существительные мужского, женского и среднего рода не имеет определенного семантического обоснования и является только синтаксическим [6, с. 521–527].

Все исследователи отмечают, что определить род существительного в слове можно на основе суффикса, но целый ряд суффиксов, связанных с категорией общего рода, принадлежит к уничижительно-ласкательным и не является показателем рода имени существительного [1, с. 46–67]. Трудность для определения рода представляют существи-

тельные с нулевым окончанием, оканчивающиеся на мягкий парный согласный типа «конь» и «пень» и на шипящий типа «дрожь» и «морж».

Описание способа определения категории рода существительных на основе фонем не рассматривается ни в одной работе.

Как показали наши разыскания в семиотическом подходе, род существительного определяется на основе показателей разных уровней языковой системы: фонетическом, морфемном, семантическом, морфологическом и синтаксическом. Наиболее полно мы рассмотрели все показатели рода на основе имен существительных, оканчивающихся на шипящий, чтобы определять тип орфограммы «Правописание мягкого знака у существительных, оканчивающихся на шипящий».

Для выявления способов процесса аудирования (восприятия) правописания была разработана теория **языковых опознавательных знаков** на основе «орфографического поля» и «пунктуационного поля». Исходя из положения о том, что языковой *знак-слово – единица речи* [10, с. 248], мы рассмотрели *орфографическое поле* как речевую единицу, а речевая единица представляет собой сочетание двух компонентов, иными словами, двух единиц языка – речевую модель. Формулу попарного объединения слов определил Н.И. Жинкин, обозначив ее как «модель двух слов в грамматическом пространстве» [4, с. 44–46]. Используя его идею «речевой модели попарного объединения слов» в процессе речепроизводства, мы пришли к предположению, что эта закономерность должна «работать» в формировании смысла и на уровне сочетаний фонем и морфем. Как показали наши разыскания, предположение подтвердилось: сочетания не только двух, но иногда и трех фонем в словах формируют различные типы смыслов (лексические, грамматические и т.д.), которые и должны служить средствами выявления правописания, где одна фонема из сочетания является орфограммой, а другая – показателем правописания.

Опознавательным знаком для правописания существительных, оканчивающихся на шипящий, является род имени существительного, поэтому перед исследователем встала задача: как определять род в этих словах.

Языковой знак для определения рода состоит из двух единиц языка, что представляет собой речевую единицу – модель, состоящую из двух компонентов: определяемого знака – рода имени существительного, и опознавательного знака, то есть языковой единицы, которая показывает тип рода, а выявляемая на его основе структура получает название *семиотической* или *семиологической*. Знаковые отношения в поле морфологического рода имени существительного многоступенчаты, их надо рассматривать как отношения в языковом знаке, т. е. *речевом*. Ю.С. Степанов отмечает, что в основе всех многообразных использований языка как средства общения, познания и воздействия лежат три элементарные функции, которые выполняет каждый язык, какова бы ни была его индивидуальная структура. Эти функции, следовательно, не зависят от того или иного специфического устройства языка, а принадлежат языку вообще. Три элементарные функции состоят в том, чтобы: 1) назвать предметы реального мира (*номинация*); 2) провести названное в связь друг с другом (*предикация*); 3) локализовать названное в пространстве и времени относительно говорящего (*локация*). Три названные функции соответствуют трем аспектам общей семиотики: 1) «номинация» как отношение языкового знака к объекту соответствует «семиотике»; 2) предикация как отношение знака к знаку; 3) локация как место (в слове, словосочетании, предложении, тексте). Каждая элементарная функция в системе языка прикреплена к какой-либо ее части и находит в структуре этой части свои средства выражения, или свой формальный аппарат [10, с. 248–249]. В поле морфологического рода имени существительного между компонентами эти отношения выстраиваются в последовательности от глобализации: предикации, номинации, локации – в процессе усвоения рода, а в процессе письма и говорения первую пози-

цию будут занимать отношения локации (говорящий – пишущий, воспринимающий и передающий). Вторую позицию займет понимание отношений между знаками поля морфологии рода существительного как на уровне номинации, так и на уровне предикации.

Опираясь на функции языкового знака и рассматривая его как речевую модель, мы выделили два компонента: 1) знак-определяемое (род существительного) и 2) знак-определитель – показатель, раскрывающий способ создания морфологической категории рода существительного в слове, который мы назвали «опознавательным знаком» [2, с. 30–31; 23–24; 241–242]. Анализ научной и методической литературы показал, что понятие «опознавательный знак» в научной литературе еще не рассматривалось.

Семиотический подход – определение рода имени существительного на основе типов опознавательных знаков – показывает, что род определяется в слове на основе трех определителей (опознавательных знаков): 1) на основе суффикса, 2) на основе значения, 3) на основе конечных фонем.

Мы не будем особо останавливаться на морфемных опознавательных знаках, потому что они описаны во всех научных и учебных исследованиях по роду имени существительного. «Значение» как познательный знак – тоже отчасти описан в исследованиях В.В. Виноградова [3, с. 56–82]. Мы только добавим, что слова мужского рода с нулевым окончанием, оканчивающиеся на шипящий, являются одушевленными существительными (сыч, лещ), а неодушевленные входят в лексико-грамматический разряд слов, обозначающих предметы, и поддаются счету (два плаща – плащ, два луча – луч). Данное наблюдение распространяется и на существительные мужского рода с нулевой флексией и с мягким (парным) согласным корня, например: конь, лось, лебедь и пень (два пня). Надо сказать несколько слов о существительных, перешедших из разряда женского рода в мужской, именно на основе значения одушевленности, например, «лебедь». Существительные женского рода обозначают качество и обычно производные (ложь, тишь).

Фонемные опознавательные знаки могут располагаться как перед нулевым окончанием, так и материально выраженным.

Фонемный «опознавательный знак» (= определитель) может состоять только из согласного. Так, существительные с нулевым окончанием с твердым согласным в конце основы всегда являются словоформами мужского рода (стол, холм, боб, суп). Опознавательный знак для рода может состоять из двух согласных фонем: ЖДЬ (вождь), МЛЬ (кремль), БЛЬ (рубль), ПЛЬ (воплъ) для м.р. Модель сочетания «согл.+шипящий» с нулевым окончанием для мужского рода (маРШ, моРЖ, блаНШ, бриДЖ) ограничена, если перед шипящим стоит «л», который служит показателем женского рода (фаЛьшь, желТчь, тоЛЩь). Показателем женского рода существительных с нулевым окончанием являются сочетания: СТЬ (влаСТЬ, пропаСТЬ, паСТЬ.), кроме «теСТЬ» и «гоСТЬ», которые входят в класс одушевленных существительных и служат показателем формы мужского рода или общего рода. Слова с моделью на -СЛЬ тоже являются существительными женского рода (мыСЛЬ, водороСЛЬ, заросЛЬ, отраСЛЬ, пороСЛЬ), кроме «недороСЛЬ», потому что одушевленное. К мужскому роду относятся слова, оканчивающиеся на -АЖ (кливАЖ, лекАЖ и т.д. – их более 120), но «аж» является и суффиксом (типАЖ, репортАЖ). Слова с окончанием -а (буква «я») относятся к женскому роду, если перед окончанием стоят сочетания согласных: -ПЛ, -МЛ, -ВЛ (каПЛЯ, зеМЛЯ, лоВЛЯ).

Хочется сказать несколько слов и о том, что показателями рода являются не только конечные фонемы или сочетания. Показатель рода может располагаться и в середине слова. Так, слова среднего рода в корне имеют этимологический гласный «э» или «о», которые в современном русском языке соответствуют этим или другим, потому что названные гласные были монофтонгами или входили в дифтонги (еј, ој, еу, оу) и дифтонгические сочетания (ем, ен, ом, он), на месте которых теперь в русском языке являются монофтонгизированные звуки [и] (сей – сИто), [у] (кО-

Вать – кУю, плЕВать – плЮЮ), [а] (звЕНеть – звЯкать), [у] (звОН – звУк). Так как гласные «э» и «о» – среднего подъема, то и создавали семантику «срединности». Ученые не ошиблись, называя эту категорию для существительных средним родом. Но гласный «о» и «у» еще имеют одну характеристику – лабиализованные, поэтому формировалась семантика «круглый, окруженный», «у» еще и «длинный» (сЕло – поле для посадки, для сЕва, пОле – окруженное чем-то чистое пространство, например, лесом – пОляна в лесу; Ухо, дУло – длинное круглое; «мЯсо» (= мЕНсо) – то, что в середине, под кожей). Эта родовая семантика сложилась еще до фонетических процессов, которые назывались монофтогизацией дифтонгов и дифтонгических сочетаний. Многие слова с полногласными сочетаниями «ОЛЮ» тоже выражали семантику «длинного и круглого» (пОЛЮтно, пОЛЮтенце), которые скатывались в рулон. Чутье к звуку нивелируется, поэтому на современном этапе в южном наречии наблюдается утрата среднего рода. Переход существительных одного рода в другой тоже можно объяснить с утратой какой-либо семантики в слове. Например, слово «полотенце» изменило род не только в говорах, но и в разговорной речи: читаем в детском саду надпись – «полотенеЦ», потому что никто уже не воспринимает это как предмет, свернутый в трубу.

Данное исследование рода на основе фонем и значений находится только на первой стадии. Например, слова «лень», «лань» потому относятся к женскому роду, что они начинаются с фонемы «л», мы подробно рассмотрели только существительные, оканчивающиеся на шипящий, но в них есть знак «л», который и указывает на женский род. Можно предположить, что существительные, употребляющиеся только в единственном числе, тоже женского рода: *соль, моль, боль, голь* – и все на -Ль, а также на -Нь: *тень, лень*. Не удивляйтесь, что «лень» введена нами в две различные группы опознавания. Такое можно проследить и на других словах, например: существительное «морж» имеет три опознавательных знака – 1) значение – одушевленное суще-

ствительное; 2) предметное – поддается счету; 3) оканчивается на сочетание согласного «р» с шипящим «ж».

Но опознавательные знаки для определения рода имени существительного распределяются не только в слове, но и в предложении, а также в тексте. Опознавательные знаки располагаются в членах предложения: в согласованном определении или в сказуемом, – простом, выраженным прошедшим временем, или в составном именном сказуемом. Для опознавательного знака при определении рода привлекается не все слово, а только окончания членов предложений: определений и сказуемых, выраженных частями речи, изменяющимися по родам.

Например:

рожь: высокАЯ, первАЯ, нашА, скошеннАЯ;

высокА, скошенА, леглА;

сыч: серЫЙ, первЫЙ, вторОЙ, ВАШ, убитЫЙ;

сер, убит, летел.

В тексте обычно используется личное местоимение 3-го лица как средство связи между предложениями:

На столе стоялА КУКЛА. ОНА былА новАЯ.

Или другие местоимения, но при них остается существительное:

На столе стоялА КУКЛА. ЭТА куклА былА новАЯ.

На столе стоялА КУКЛА. ТАКАЯ куклА былА и у моей сестры.

На столе стоялА КУКЛА. ВСЯ ОНА была в блестках...

Таким образом, род имени существительного является морфологической, а не синтаксической категорией. Он проявляется и на основе показателей лексических и грамматических значений, на основе суффиксов и на основе фонем, поэтому при изучении рода надо проводить анализ существительных на всех уровнях языковой системы, иными словами, в комплексном подходе.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д., Зализняк А.А., Панова М.В., Поспелова Н.С. Грамматика современного русского литературного языка. М.: Высш. шк., 2001. 380 с.

2. Бойко Е.С. Выносная буква как опознавательный знак смысла в церковнославянском тексте // Язык. Человек. Ментальность. Культура: матер. Всерос. науч. конф. с межд. участием: в 2 ч. / Омск. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского. Омск: Вариант-Омск. 2008. Ч. 1. С. 241–246.
3. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высш. шк., 1972. 616 с.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации М.: Наука, 1982. 160 с.
5. Копелиович А.Б. Именная категория лица в ее отношении к грамматическому роду: матер. для спецкурса. Владимир: ВГПУ, 1997. 96 с.
6. Копелиович А.Б. Минимальная единица (МЕ) категории рода // Лингвистика на исходе XX века: итог и перспективы: тез. межд. конф. М.: МГУ, 1995. Т. 1. С. 254–256.
7. Русский язык: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Л.Л. Касаткина. М.: Академия, 2001. 768 с.
8. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М.: Изд-во литературы на иностран. языках, 1957. 284 с.
9. Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высш. шк., 1989. 587 с.
10. Степанов Ю.С. Знак и семиотическая структура // Степанов Ю.С. Основы общего языкознания: учеб. пособ. М.: Просвещение, 1975. С. 248–253.

УДК 39

Е.С. Бойко, С.С. Сосновская

ОБЩЕНИЕ УЧИТЕЛЯ С ГРУППОЙ УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОСТАВЛЕНИЯ ПРОЕКТА ПО РУССКОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ

Диалектные слова, метод проектов, русская печь, виды общения при составлении сообщений участников проекта.

Материалы по лексике русских говоров могут быть введены в школьную практику с помощью метода проектов. При составлении сообщений участники проекта общаются с учителем, между собой, находят материалы по теме «Русская печь» в словарях и Интернете. После обсуждения подготовленных сообщений выступают в аудиториях своего и других классов.

COMMUNICATION OF THE TEACHER WITH GROUP OF STUDENTS IN THE PROCESS OF DRAWING UP PROJECT ON RUSSIAN DIALECTOLOGY

Dialectal words, method of projects, Russian stove, types of communication when composing messages the participants of the project.

Materials on lexicon of the Russian dialects can be entered into school practice by means of a method of projects. When composing messages the participants of the project communicate with the teacher, among themselves, find materials on the topic of «Russian stove» in dictionaries and the Internet. After discussion, the prepared message will perform in their classrooms and other classes.

Русский язык – один из богатейших языков мира по словарному запасу. Его словарь составляют сотни тысяч самых разнообразных слов. Среди огромного количества русских слов, которые употребляются повсюду, где звучит русская речь, и имеют общерусский характер, оказывается немало и таких, которые известны и используются не повсеместно, а лишь на той или иной территории, в той или иной местности. В отличие от общерусских такие слова языковеды выделяют в особый разряд, называя их *местными*, или *диалектными*. Каждый местный язык – говор, диалект – представляет собой стройную систему, являясь территориальной разновидностью русского языка. В говорах, как и в литературном языке, действуют свои законы.

Предметом нашего наблюдения являются современные говоры Приенисейского региона – это переселенческие говоры, история которых уходит корнями в историю говоров Европейской России, поэтому эти диалекты не однородны, что отражается и на лексической системе: в частности, через наличие слов-дублетов (*армяк – пониток; полотенец – рушник – рукотерник*) [8].

В процессе педагогической практики мы попытались выяснить уровень знания учащимися диалектной лексики. Актуальность знакомства учащихся с диалектизмами заключается в том, что в последнее время активизируется процесс

исчезновения диалектной лексики. Происходит это вследствие двустороннего воздействия на диалект литературного языка и разговорной речи, что приводит к нивелированию диалектных особенностей [6, с. 48]. Выявление знаний диалектных слов у учащихся в пос. Абан Красноярского края показали, что они не знают реалии и их названий из жизни селян – своих родственников. Интерес к диалектному слову появился после того, как им был предложен тест, в котором надо было назвать слово, обозначающее показанный на рисунке предмет, используемый селянами в трудовой деятельности. На наш взгляд, для целостного ознакомления с предметами быта лучше всего использовать тему «Русская печь». Русская печь – массивная печь с лежанкой (полатами), используемая для приготовления пищи и обогрева помещений, широко распространенная в России, Белоруссии, на Украине. К этой реалии сейчас большой интерес: о чем свидетельствует материал Интернета [7].

Учащиеся начальной школы должны знать, что диалект – это устный вариант языка, на котором разговаривают люди, проживающие на общей территории, связанные друг с другом общей культурой, традициями, обычаями [4], и что он присущ и нашему краю.

В общеобразовательной школе курс диалектологии не изучается, но с материалами диалектной лексики учащихся знакомят в 5 классе. Считаем, что с русской диалектной лексикой учащихся надо знакомить уже с 1 класса в связи с тем, что русская диалектология – это предмет, связанный с культурой и языком. Большой интерес для учащихся могут представлять такие пласты лексики, которые познакомят их с элементами русской традиционной культуры и лексикой народных промыслов. При этом решаются следующие воспитательные и образовательные задачи:

- 1) учащиеся узнают, какие предметы использовали русские сельские жители Приенисейского региона в процессе своей трудовой деятельности;

- 2) учащимся раскрывается богатство русской лексики этого пласта на всех уровнях языковой системы;

3) формируются любовь к русскому языку, патриотические чувства.

Для определения актуального уровня владения учащимися диалектной лексикой, связанной с трудовой деятельностью сельского жителя Енисейской котловины, мы подобрали круг лексем из Словаря русских говоров центральных районов Красноярского края [7].

В процессе констатирующего эксперимента учащимся 3 класса сельской школы Красноярского края Абанского района Абанской средней общеобразовательной школы № 3 был предложен тест. Для тестирования мы отобрали 50 слов по предметам трудовой деятельности. Так как Абанский район относится к средней части Красноярского края, мы взяли материалы из словаря русских народных говоров [7]. К лексемам были подобраны фотографии реалий из Интернета. Учащиеся должны были письменно указать название данной реалии.

Анализ выполненных упражнений показал, что учащиеся совсем не знают такие слова, как *чесалка, рубель, толкач, макагон, лапа, долото, деревенский будильник, лезвие секиры, жернево, садник, цеп, сковородник, крюк*. К остальным иллюстрациям дали названия или соответствующим словом, или близким по значению.

По результатам выполнения данного задания были получены следующие результаты: на низком уровне находятся 60 % учеников, на среднем – 40 % учеников, на высоком – нет ни одного ученика. Значит, уровень владения этой лексикой в 3 классе – средний. Констатирующий срез показал, что учащиеся сельской местности не имеют представления о значении многих диалектных слов.

Таким образом, делаем вывод, что учащихся надо знакомить с исконно русскими словами и предметами, потому что это и язык, и история, и производственная деятельность русского народа Енисейского региона, иными словами, русская исконная культура на данной территории.

Следующий этап нашей работы – формирующий эксперимент. Для этого этапа исследования мы избрали методи-

ку проектов [2]. В России метод проектов был известен еще в 1905 году. Под руководством С.Т. Шацкого работала группа российских педагогов по внедрению этого метода в образовательную практику. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н.К. Крупской. В 1931 году постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов. Метод проектов широко внедряется в образовательную практику в России благодаря введению ФГОС общего образования (стандартов второго поколения). Проекты могут быть индивидуальными и групповыми.

Чтобы разработать и применить метод проектов для изучения учащимися диалектной лексики, мы организовали группу учащихся, объединенных по желанию. Они избрали лидера, который непосредственно будет общаться с учителем, а учитель вместе с лидером разработал проект, где были названы темы сообщений по реалии «Русская печь», с которыми будут выступать учащиеся этой инициативной группы. Общение учителя и лидера проходило в три этапа. На первом этапе учитель познакомил лидера с условиями работы, подчеркнул, что это метод проектов, и предложил лидеру познакомиться с вопросами по русской диалектологии. Лидеру были предложены вопросы: 1) предмет диалектологии; 2) языковые уровни (= разделы) диалектологии; 3) лексический уровень диалектологии; 4) темы в диалектологии; 5) русская печь как показатель бытовой культуры крестьянина.

Вместе с лидером определили темы для сообщений.

1. Типы приспособлений для отопления жилища: железка, голландка, камин, русская печь. Сделать вывод: какая из этих печек более эффективна. Почему?

2. Русская печь и ее устройства.

3. Русская печь и ее части.

4. Какую роль выполняет русская печь в доме.

5. Орудия действия, используемые в процессе подготовки печки к использованию.

6. В каких сказках и стихах используется русская печь.

7. Почему русские богатыри жили долго?

Учитель заранее подготовил вопросы, которые будут обсуждаться с лидером для проекта и вместе с лидером «определял» темы для сообщений. Лидер в процессе беседы изложил свое понимание составления сообщений учащимися начальной школы. Он отметил, что заранее нужно договориться, где и когда будут прочитаны сообщения, а для того чтобы раскрыть учащимся роль русской печи в доме, учитель с лидером определили тему для этого выступления. На третьем этапе была встреча с инициативной группой. Лидер общался с учащимися, он предложил темы для выступления, рассказал и предложил разделиться на подгруппы. Лидер каждой подгруппы распределяет, кто готовит выступление и кто представляет видеоматериалы по данной теме. Все дети разделились на 4 подгруппы по 3 человека, и каждая подгруппа взяла себе одну из предложенных тем. Вся группа должна была посетить сельский дом, где есть русская печь, расспросить и записать данные со слов информанта, сделать снимки и зарисовки, интервью записать на диктофон. Информанта мы определили и познакомились с материалами Интернета.

Материалы из произведений: История русской печи насчитывает не одну сотню лет. История русской печи в сказках очень интересна. Один только Емеля, разъезжающий на печке, чего стоит! [3].

Все участники проекта просмотрели типы русских печей в Интернете [9], где выделили части русской печи, выясняли по словарю В.И. Даля [1], какими словами они обозначаются.

Подготовленные группой материалы лидер сначала должен рассматривать с каждой подгруппой, а затем представить преподавателю. Этот этап проходил в ноябре-декабре 2015 года. Результаты будут описаны в дипломной работе в разделе «Формирующий эксперимент».

Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: ДРОФА, 2011.
2. Метод проектов в школе. URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/shelaumova-tatyana/primenenie-metoda-proektov-v-procese-obuchenija.html> (дата обращения: 12.03.2014).

3. Овчинникова В.В. Образ печи в русском фольклоре. URL: <http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2012/05/09/nauchno-issledovatelskaya-rabota-obraz-pechi-v-russkom-folklore>»<http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2012/05/09/nauchno-issledovatelskaya-rabota-obraz-pechi-v-russkom-folklore> (дата обращения: 12.03.2014).
4. Русская диалектология. URL: <http://uz.denemetr.com/docs/768/index-282149-1.html/>»<http://uz.denemetr.com/docs/768/index-282149-1.html/> (дата обращения: 12.03.2014).
5. Русская печь. URL: <https://yandex.ru/search/?lr=213&oprnd>»<https://yandex.ru/search/?lr=213&oprnd=7861158918&text> (дата обращения: 2.03.2014).
6. Самотик Л.Г. Народность языка произведений В.П. Астафьева // Творчество В.П. Астафьева: филологический, исторический, философский аспекты: матер. науч.- метод. конф., посвященной творчеству В.П. Астафьева. Красноярск; Ачинск, 1998. С. 46–56.
7. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края: в 5 т. Красноярск, 2003. Т. 1; 2005. Т. 2; 2006. Т. 3; 2008. Т. 4; 2011. Т. 5.
8. Слово-дублет. URL: <http://wordhelp.ru/word/дублет> (дата обращения: 12.01.2015).
9. Фото русских печей. URL: <http://o-builder.ru/russkaya-pech-ustrojstvo-kak-sdelat-razmery-foto-cen>;HYPERLINK <http://yandex.ru/search/?text==62> (дата обращения: 2.09.2015).

УДК 37.01

Е.С. Бойко, Е.О. Шароватова

ВЫБОР ФОРМЫ ЛИЧНОГО ИМЕНИ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

Формы личного имени, общение, метод проектов.

Выбор формы русского личного имени в процессе общения требует определенных лингвистических знаний от говорящего, чтобы избрать соответствующую форму для определенной речевой ситуации. Привитие навыка правильного использования личного имени нами осуществлялось в проектной деятельности, что развивало у учащегося познавательные интересы и творческий потенциал, формировало навыки сотрудничества, прямо влияя на коммуникативную сторону.

THE CHOICE OF THE FORM OF THE PERSONAL NAME IN THE COMMUNICATION PROCESS

Forms of the personal name, the communication method of the project.

The choice of the form of the Russian personal name in the process of communication requires linguistic knowledge of the speaker, to elect the appropriate form for a particular speech situation. Imparting the skill of correct use of a personal name we provided in the project activity, developed the student's educational interests and creative potential, forming skills of cooperation, directly affecting communication.

Личное имя в русском языке имеет несколько форм, которые распределяются в разных стилях, поэтому говорящий в процессе общения должен избрать для определенной речевой ситуации соответствующую форму личного имени. Г.О. Винокур, рассматривая проблемы языка и стиля, считал их важнейшими проблемами, стоящими перед обществом, поскольку «только через язык вообще возможна культура» общения. Учитель должен объяснять учащимся, как правильно пользоваться личным именем, потому что это умение, как отмечал Г.О. Винокур, служит решению задачи «широкого общественного лингвистического воспитания» [3, с. 15] (мы скажем «речевого воспитания»). Например, личное имя «Иван» представляет собой, как отмечает Е. Викторова, «единство в многообразии» [2, с. 10]. В русском языке оно имеет следующие формы: «Иван Иванович» – полное, официальное имя; «Иван», «Ваня» – разговорное; «Ванька» – просторечное, грубое; «Иванушка», «Ванюша», «Ванечка» – разговорное, уменьшительно-ласкательное.

Без личного имени нет личности. П.А. Флоренский заметил, что эта мысль отразилась в народных изречениях: «Человек без имени не человек» (ему не хватает самого существенного); «С именем – Иван, без имени – болван»; «Без имени ребенок – чертенок» [8, с. 4]. В наши дни мало пишут и говорят о таинственной созидательной Божественной силе слова, но один старовер рассуждал так: «Понимаем ли мы, что в каждом слове, которое произносится, отражает-

ся либо отблеск Вечности: Творения мира Божиим Словом, либо разрушительная сила воздействия беса. Наша речь либо исполнена Божественным отсветом, либо искалечена лукавыми словами. Апостол Иаков связывал нашу речь с духовной жизнью, со спасением: «Кто не согрешит в слове, тот человек совершенный: он может обуздать все тело (Иак.: 3, 2)». Другой старовер говорил: «Всегда ли мы помним, что будем отвечать пред Богом за слово. Об этом верующих предупреждает Евангелие: «За всякое праздное слово человек даст ответ в день Суда» (Мф.: 12, 36). Не ссылаясь на Евангелие, многие оперируют таким высказыванием: «От слов своих оправдимся и от слов своих осудимся» (Мф.: 12, 37). «Не зря же святые уходили в затвор, чтоб не вести праздные разговоры. Мы просим Ангела Благое молчание, чтоб помогал нам обуздать язык. Ну другой молчит, а грешит больше, если осуждает всех про себя. Вот и предупреждает нас присловие: очи долу, а душа горé» (горé – к небесам, к Богу). «Конечно, сильно грешим словом, кады присоветуем ченибудь на грешное дело. Слово на погиль – это брань. Не только матерки, но и обзывать нельзя. Вот словом «козел» ругаются. Но Господь отделит овец и козлов. Их и пошлет в муку вечную. А ты какое право имеешь судить так. Сам себя и осужаешь на муку. Да и все други слова – змея, собака, волк, которыми обзываешь, летят в Богородицу. Ей так больно, как стрелы летят. Вот и икона есть Семистрельная – это гли нас, чтоб помнили, что только благодатны слова угодны Небу». Староверы Приенисейского региона констатируют: «Слово прилипает. Какое скажет, так оно будет: если доброе – в благодать, а если недоброе – в напасть. Но надо помнить, что оно прилипает и к тому, кто сказал, и к тому, кому послали». К слову отношение трепетное: «слово прилипает, поэтому не желай другому ничего плохого, чего бы сам не хотел [1, с. 151–152]. Разрушение русской традиции по использованию имени способствует в настоящее время электронная почта, где указываются только имя и фамилия. В Енисейском регионе используют изречение «По батюшке никто, по матушке каждый», если взрослый человек не называет своего отчества, а только имя. Мы считаем, что необходимо изменить эту практику. В русской

традиции молодого человека принято называть по имени и фамилии (*Иванов Ваня*), а взрослого – по имени, фамилии и отчеству (*Иванов Иван Васильевич*).

Данная статья отражает идеи дипломного исследования особенностей использования личного имени в процессе общения младших школьников. Сначала с младшими школьниками была проведена беседа о роли личного имени для человека: «Представьте человека на необитаемом острове. Нужно ли ему имя? Однозначно – нет». Вместе с учащимися мы пришли к следующим выводам: имя – социальная единица, без него не обойтись в общении с людьми; имя создано обществом и существует только в нем; наука о личном имени – наука общественная, иными словами, социальная. Выбор формы личного имени в процессе коммуникации является элементом культуры общения.

Мы поставили перед собой цель выяснить, как используют различные формы личного имени учащиеся начальных классов.

Нами был проведен констатирующий срез на базе МБОУ СШ № 62. В нем участвовало 26 младших школьников. Данные констатирующего среза показали, что учащиеся в обращении друг к другу используют обычно просторечные формы личного имени (Женька, Ванька, Танька), реже – разговорные (Женя, Ваня, Таня), а также прозвища (Жонька, Ванька-встанька, Танчик). Поэтому мы решили формировать культуру использования личного имени у младших школьников.

Во-первых, мы познакомили учащихся с формами личного имени по стилям речи, которые разработали сами, потому что в специальной литературе, как правило, выделяется только официальная форма личного имени (фамилия – имя – отчество), которую мы отнесли к деловому стилю. Но в русском языке, в отличие от других языков, выделяется четыре формы личного имени: официальная, полная, разговорная и просторечная. В процессе рассмотрения различных форм личного имени мы использовали словари [7]. Обсуждая с учащимися различные формы личного имени, об-

ратили внимание на то, что в словаре нет форм просторечных. Затем попытались выяснить, почему. Пришли к выводу, что в словари не включаются просторечные формы личных имен, поскольку их нельзя считать корректными, а при общении надо вести себя корректно. Нашли это слово в словаре. **КОРРЕКТНО** – 1. наречие см. корректный. **КОРРЕКТНЫЙ**, -ая, -ое; -тен, -тна. 1. Вежливый и тактичный, учтивый. Корректный собеседник. Корректное отношение к кому-нибудь. Корректно (наречие) вести себя. 2. Правильный, точный (книжное). Корректный ответ. Корректное решение. | | существительное корректность, -и, ж. [5].

Для внедрения и поддержания культуры речи учащихся мы решили использовать проектную деятельность [4]. В России метод проектов был известен еще в 1905 году. Под руководством С.Т. Шацкого работала группа российских педагогов по внедрению этого метода в образовательную практику [6]. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н.К. Крупской. В 1931 году постановлением ЦК ВКП(б) данный метод был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов. В наше время он широко внедряется в российскую образовательную практику, благодаря введению ФГОС общего образования (стандартов второго поколения).

Чтобы разработать и применить метод проектов для использования учащимися личного имени, мы организовали группу учащихся, объединенных по желанию (групповой проект).

В группе мы обсудили, какие вопросы необходимо рассмотреть. Выбрали лидера, который распределит вопросы, укажет литературу по вопросу и определит место и время сообщения для учащихся. Вопросы давались на выбор.

Учащиеся готовили сообщения на темы:

1. Что такое личное имя?
2. Происхождение личного имени.
3. Словари личных имен.
4. Чем руководствуются молодые родители при выборе имени своему ребенку?

5. Какую форму личного имени мы используем в различных ситуациях? (Эта тема обсуждается в форме беседы.)

6. Знаешь ли ты, откуда пришло твое имя? Как оно изменилось?

Наставник лидера – учитель. Работа по методу проектов требует от учителя не столько преподавания, сколько создания условий для проявления у детей интереса к познавательной деятельности, самообразованию и применению полученных знаний на практике. В определенном смысле учитель перестает быть «предметником», а становится педагогом широкого профиля. Для этого он как руководитель проекта должен обладать высоким уровнем культуры и некоторыми творческими способностями. Ему предстоит стать генератором развития у ребенка познавательных интересов и творческого потенциала.

Учитель предлагает лидеру основной список литературы для разработки сообщений по избранной теме. Затем лидер обсуждает с группой учащихся, какие источники они могут использовать в процессе подготовки доклада или беседы. После этого лидер встречается с учителем для обсуждения составления доклада или беседы. Затем лидер встречается с каждым индивидуально, чтобы рассмотреть планы выступлений или бесед. На данном этапе работы младшие школьники учатся выбирать нужную информацию и составлять тезисы выступлений. В этот период участники проекта обучаются самостоятельной работе с книгой и информацией из Интернета: внимательно читают избранную литературу, выделяют необходимую информацию для доклада или беседы, составляют доклад. Затем защищают содержание доклада перед всей инициативной группой в присутствии учителя. Получают одобрение или предложения для доработки доклада. Обязательно в докладе должны быть подзаголовки или, иными словами, вопросы. Каждое выступление должно иметь классический вид: вступление (задача для формирования элементов культуры общения на основе личного имени), основное содержание (раскрытие избранного вопроса) и заключение (общение с аудиторией – во-

просы, которые затрагивались в сообщении; примеры из художественной литературы, раскрывающие различные положительные или негативные ситуации по использованию личного имени в процессе общения).

Лидер и кто-нибудь из инициативной группы присутствуют в процессе сообщения или беседы. Затем обсуждают с докладчиком, как прошло сообщение: отмечают положительное в речи и в реакции слушателей и недочеты, а также характеризуют эмоциональное состояние выступающего – появилось ли у него желание готовить сообщения или беседы по другим темам, связанным с личным именем [7, с. 380–384].

Таким образом, с помощью «основного набора речевых действий» для реализации проектной деятельности можно выделить плюсы, которые не только формируют все виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо), но и прямо влияют на коммуникативную сторону учащихся, а также стимулируют формирование навыков сотрудничества между учителем и учащимися, а также между учащимися.

Библиографический список

1. Бойко Е.С. Родной язык как духовно-нравственное сокровище бытия народа // Дни русской духовной культуры в Красноярском крае: матер. конф. «Ценности русской национальной культуры в духовно-нравственном воспитании молодежи». Красноярск: Класс Плюс, 2014. С. 148–163.
2. Викторова Е. Дискурсивное слово: единство в многообразии // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 10–15.
3. Винокур Г.О. Культура языка. Изд. 4-е. М.: КомКнига, 2010. 352 с.
4. Метод проектов в школе. Специальное приложение к журналу «Лицейское и гимназическое образование», 2003–2004 учебный год. // URL: <http://nazarowa64.ucoz.ru/metodproektov/metod.doc> (дата обращения: 02.09.2015).
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 57 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1989. 750 с.

6. Педагогические идеи Станислава Теофиловича Шацкого. URL: <http://wiki.uspi.ru/index.php/> (дата обращения: 12.10.2015).
7. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен. М.: Русский язык, 1980. 384 с.
8. Флоренский П.А. Общечеловеческие корни идеализма. М.: Директ-Медиа., 2012. 28 с.

УДК 372.46

*К.В. Бояринцева, В.А. Захарова,
Р.А. Иккес, А.А. Костюнькина*

«ДЕТСКИЕ СЛОВА» В ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Детская речь, окказионализмы, языковая игра, языковая система, лексическая норма.

Статья посвящена окказионализмам в детской речи. Они рассматриваются как речевое и как языковое явление. Приводятся примеры использования способов создания детьми новых слов в поэзии для детей.

*K.V. Boyarintseva, V.A. Zakharova,
R.A. Ickes, A.A. Kostyunina*

«KIDS WORDS» IN THE LITERARY LANGUAGE

Children's speech, nonce words, language play, language system, lexical norm.

The article is devoted to the nonce words in child speech. They are regarded as a speech and as a linguistic phenomenon. Examples of the ways that children create new words in poetry for children.

Детская речь – речевая деятельность детей, изучаемая лингвистикой. Согласно Энциклопедическому словарю по психологии и педагогике [18], основными особенностями детской речи считаются: 1) детерминизм формы языковых знаков, то есть их обусловленность обучением; 2) большее число звукоподражательных и изобразительных слов (в сравнении с речью взрослых); 3) употребление нерегулярных форм речи по регулярным правилам; 4) окказиональное (случайное) словообразование; 5) диффузное употребление лексем; 6) случайности обобщения при но-

минации... «К 3–5 годам детская речь уже мало чем отличается от речи взрослых как по грамматическим признакам, так и по лексическому наполнению. Считается установленным, что языковая способность является иерархически организованной системой элементов и правил их функционального использования» [8, с. 184].

По мнению Л.И. Беляковой, развитие речи происходит следующим образом:

Период от 1 года до 6 лет весь считается сензитивным (особо удачным, чувствительным) для развития речи.

Гиперсензитивные фазы:

1) 1–1,5 лет – быстрое накопление словаря. Основа последующего произношения, грамматической системы речи и связной речи;

2) 2,5–3,5 – овладение фразовой речью. Переход от конкретных к отвлеченным формам мышления, т. е. от мышления только о том, что вижу или делаю прямо сейчас, к мышлению о том, что уже прошло или только будет, или мышление о понятиях, которые нельзя потрогать – *дружба, хорошо, завтра*;

3) 5–6 лет – формирование контекстной речи, т. е. самостоятельное порождение текста [1, с. 28].

В процессе социализации индивида язык играет ведущую роль. Начинается социализация от рождения ребенка. Дальше обычно этот процесс связывают прежде всего со словарным запасом. Различают активный словарный запас (слова, свободно употребляющиеся в живом повседневном общении во всех сферах жизни) и пассивный (слова понятные, но мало употребляемые в живом повседневном общении).

«В количественном подсчете словарного запаса человека существует масса проблем. Различные результаты таких подсчетов могут объясняться неадекватностью единицы подсчета у разных авторов (при спорности тождества и отдельности слова – см. А.И. Смирницкий). Различны и задачи подсчета: минимальный словарный запас, необходимый для ограниченной коммуникации в иноязычной среде; активный словарный запас личностей с разным уровнем вла-

дения родным языком; соотношение между активным и пассивным словарным запасом личности; словарный запас мастеров слова – писателей; словарный состав языка отдельных первобытных племен и развитых литературных (национальных) языков; словарный запас школьника на определенном этапе его обучения» [12, с. 342]. Приведем данные количественного запаса слов детей в возрасте от 1 до 6 лет по таблицам В. Штерна: возраст 1,6 года – 100 слов; 2 года – 300–400 слов; 3 года – 1000–1100 слов; 4 года – 1600 слов; 5 лет – 2200 слов; 6 лет – 2500–3000 слов. По таблицам Ш. Бюллера большой разброс данных: 1,6 года – от 44 до 383 слов; 2 года – от 45 до 1227 слов; 3–4 года – от 598 до 2346 слов. Интересны данные распределения слов детского словаря по частям речи и тематическим группам. По таблицам Е.А. Аркина (1948) – 50,2 % существительных, 27,4 % глаголов, 11,8 % прилагательных, 5,8 % наречий; преобладают в словаре детей конкретные существительные, обозначающие предметы окружающей среды. В школьные годы словарь продолжает увеличиваться, по данным Л. и К. Анфруа, у детей с 7 лет до 14 он возрастает от 19 000 до 19 800 слов [16, с. 48–51].

М.Р. Львов определяет словарный запас ребенка так: 2 года – от 31 до 100 слов, 3 года – от 300 до 1000 слов, 4 года – от 1000 до 4000 слов. Словарный запас дошкольника 6–7 лет составляет от 2,5 до 7 тысяч слов, младшего школьника 10–11 лет – от 7 до 12 тысяч слов, ученика среднего школьного возраста – от 15 до 45 тысяч, а старшего школьного возраста – от 25 до 60 тысяч слов. Наиболее употребительны глаголы, имена существительные и качественные прилагательные; из служебных частей речи – предлоги *в, на, за, к*, сочинительные союзы *и, а, но*, подчинительные союзы и союзные слова *который, где, что* [9, с. 31–32].

При освоении новых слов в детской речи возникают новообразования (из существующих терминов *неологизмы, авторские неологизмы, потенциальные слова, окказионализмы* мы выбираем последний без специальной аргументации). Одним из первых на это явление обратил профессиональное внимание А.Н. Гвоздев. Он называл их образованиями «по

аналогии», подчеркивая психолингвистический механизм их возникновения. Сам факт появления таких слов в речи ребенка свидетельствует, по мнению ученого, об усвоении того или иного грамматического явления. Сопоставляя значимость для лингвистики изучения детских новообразований и писательских окказионализмов, А.Н. Гвоздев подчеркивает, что первые представляют гораздо большую ценность, так как «ребенок обнаруживает стихию языка без какого бы то ни было искажения». «Мне кажется, – пишет исследователь, – что, привлекая только образования по аналогии детей дошкольного возраста, можно установить основной морфологический запас русского языка» [2, с. 87]. После А.Н. Гвоздева в русистике установилось мнение, что дети в первую очередь осваивают систему языка, а затем норму.

К.И. Чуковский привлек к этому явлению внимание широкой общественности. В книге «От двух до пяти» [17] он приводит много примеров из детской речи, не классифицируя их с лингвистической точки зрения. Эти примеры иллюстрируют разные способы освоения лексики родного языка. Так, например, приводя слово *пивнул*, автор сопоставляет его со словами «чихнул», «хлебнул», «повернул», «глотнул», т. е. дети создают слово согласно модели, зафиксированной в академической грамматике современного русского литературного языка [3, с. 246–247]: глаголы с суффиксом *-ну* имеют значение «с небольшой интенсивностью в течение недлительного времени совершать действие, названное мотивирующим глаголом». В работе Корней Иванович утверждает, что ребенок соблюдает правила, которые мы сами ему дали, приводя примеры: «Пожалуйста, например, при ребенке: «У меня сегодня ужасно трещит голова!», а ребенок насмешливо спросит: «Почему же не слышно треска?» [17, с. 38]. При этом он считает, что у ребенка развивается чувство юмора, но такое сопоставление фразеологизма «трещит голова» и существительного «треск» связано с внутренней формой устойчивого сочетания. С нашей точки зрения, в данном случае юмор виден только взрослому человеку. Отмечает писатель и сле-

дующее: «Замечательна чуткость ребенка к родовым окончаниям слов. Здесь он особенно часто вносит коррективы в нашу речь. «Что ты ползешь, как черепаха?» – говорю я трехлетнему мальчику. Но он уже в три года постиг, что мужскому роду не пристало иметь женское окончание «а»: «Я не черепаха, а я *черепах*»» [17, с. 41]. Так ли уж не пристало? А *папа, бабушка, дядя*? В данном случае лингвисты говорят о феминизации русского языка, о сохранении в нашем менталитете (а значит, в языке) последствий матриархата. «Имена прилагательные сравнительно редко встречаются в речи детей. Но даже в том небольшом их числе, которое удалось мне собрать в течение очень долгого времени, тоже явно выразилось присущее детям чутье языка: *червячее яблоко, жмутные туфли, грозительный палец, сверкастенький камушек*; «Какой *окошный* дом!». Образование данных прилагательных свидетельствует о нарушении словообразовательной цепочки, ведущим признаком для ребенка является семантический и т.д. Лингвистический комментарий к книге К.И. Чуковского может выявить не отмеченные в литературе особенности детского словотворчества. Детская речь является частью русского национального языка, причем частью своеобразной, и некоторые ее фрагменты отражаются в толковых словарях. Мы сделали полную выборку слов этих слов из трех толковых словарей русского литературного языка [11; 14; 15]. Специальной лексикографической пометы к ним нет. Они обозначены в начале формулировки значения: *в детской речи, в обращении к ребенку, которым пугают детей*; более разнообразны в Словаре Кузнецова: дополнительно обычно *в разговоре с детьми, в речи детей, в разговоре с детьми*. В лексикографической практике такое обозначение ограниченного употребления слова используется часто: **ландскнехт** – в Средние века «наемный солдат в Западной Европе» (историзм и экзотизм) [13, с. 45] и т.д. **МАС**: *Всамделишный*. В детской речи – «настоящий». *Баишки*. В обращении к детям: «спать». *Бука*. Разг., устар. Фантастическое существо, которым пугают детей. В словаре Ожегова и Шведовой: *Баба*. В детской речи «то же, что

бабушка». *Баиньки* (разг.). В детской речи или в обращении к ребенку «время ложиться спать, бай-бай». *Бяка*. В детской речи: «что-нибудь плохое, дурное». *Всамделишный*. В детской речи: «настоящий, подлинный». *Жевачка*. В детской речи: «жевательная резинка, жвачка». В словаре Кузнецова: *Каляк-маляк*; Разг. (обычно в разговоре с детьми). «О детском небрежном, грязном письме, рисунке» и т.п. *Носопырка*. Ласк. Шутл. (обычно в разговоре с детьми). «Нос». *Утя*. Разг. (в речи детей, в разговоре с детьми). «Утка».

Среди найденных слов 7 существительных (*баба, бука, бяка, жевачка, каляк-маляк, носопырка, утя*), одно прилагательное (*всамделишный*) и одно наречие (*баиньки*).

Самое большое количество детских слов в словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, очевидно, потому что этот словарь ориентирован на массового читателя. Слова в МАС под редакцией А.П. Евгеньевой и словаре Ожегова, Шведовой совпадают, а новый толковый словарь С.А. Кузнецова дает другой перечень детской лексики. Из чего мы можем сделать вывод, что в наше время детская лексика меняется.

Нами была роздана анкета в одной группе студентов факультета начальных классов. Они дополнительно записали как детские слова: *бум-бум* – «что-либо бить», *бах* – «стрелять», *а-а* – «какать», *пись-пись* – «писать», *ням-ням* – «есть», *титя* – «грудь матери», *деда* – «дедушка», *вава* – «ранка», *кака* – «что-либо плохое, которое нужно бросить», *киса* – «кошка», *тяпа* – «собака», *ляля* – «кукла», *леля* – «старшая сестра или крестная мать». Как нам представляется, эти слова имеют общерусское распространение. Но мы проверили их по НКРЯ [10]. Не отмечены как самостоятельные слова в основном корпусе: *бум-бум, пись-пись*. Остальные отмечены: *бах* имеет 448 документов, 1088 вхождений, *а-а* 43 документа, 84 вхождения; *деда* 1728 документов, 5381 вхождение, *вава* 28 документов, 298 вхождений, *кака* 126 документов, 235 вхождений. *киса* 80 документов, 349 вхождений; *тяпа* 9 документов, 82 вхождения; *ляля* 143 документа, 1733 вхождения; *леля* 218 документов, 597 вхождений; *ням-ням* 1 документ, 1 вхождение.

Итак, в детской речи отмечены только два слова: *вава* и *киса* и только в двух вхождениях, остальные тексты представляют собственные имена. *Киса* – также жаргонное «девушка». Слова *бах*, *деда* используются в том же значении, но не в детской речи. Интересно, слово *кака* дается в том же значении, но как эвфемизм; *ляля* – как имя собственное и как отрицательная характеристика человека. Слово *ням-ням* используется при общении с «примитивными» племенами с тем же значением. Интересен факт использования слов детской речи как стилистического средства художественного текста.

Детская речь занимает в толковых словарях небольшое место, хотя в жизни людей играет значительную роль. По словам Вильгельма Гумбольдта, «...усвоение детьми языка не есть приспособление слов, их складывание в памяти и оживление с помощью речи, но развитие языковой способности с возрастом и упражнением» [8, с. 4]. По мнению Алексея Алексеевича Леонтьева, к 3–5 годам детская речь уже мало чем отличается от речи взрослых как по грамматическим признакам, так и по лексическому наполнению.

Однако как раз в данный период развития дети придумывают слова. Каждый ребенок задействует творческий процесс мышления, в ходе которого появляются новые, часто не существующие в речи взрослых новообразования. Детская окказиональная лексика умиляет взрослых, в семьях десятилетиями хранятся «детские слова», составляя существенную часть так называемого «семейного языка». Эта окказиональная лексика используется во многих произведениях детских писателей. Ярким примером в этом отношении может служить творчество Б.В. Заходера. Борис Владимирович на вопрос: «Почему вы пишете для детей?» отвечает: «Пишу я для детей, потому что мне это нравится. Когда пишешь, приятно думать, что тебя поймут!» Нами сделана сплошная выборка из двух сборников поэта [5, 6]. В них входит 161 стихотворение. Из текстов выбрано 26 окказионализмов: *антрекот*, *бегеброт*, *бука*, *бьяка*, *вопилки*, *кавот*, *камут*, *квочки*, *кричалки*, *кувырколлегия*, *мним*, *мухачистюха*, *пиргорой*, *пыхтелки*, *рапуны*, *растеряться*, *рододен-*

дрон, рычитатив, себеха, слонопотам, сопелки, толстокотанное, трагикомедия, чуженицы, шумелки, энтличек-пентличек.

Предполагается, что автор использует детскую речь. Конечно, не всегда подлинные слова (и этим отличается от К.И. Чуковского), а способ их создания. Используется при этом языковая игра. Т.А. Гридина считает: «Языковая игра-это процесс, обнаруживающий соотношение стереотипного и творческого начал в речевой действительности» [4, с. 32]. В принципы языковой игры входит ассоциативное мышление, которое, в отличие от логического, выстраивает вертикальную, объемную, допускающую свободный переход от одного типа к другому семантическую связь слов. Существует логический код, который осуществляет поиск решения на основе аналогий в реальном мире.

В художественных текстах Б.В. Заходера есть такие слова, которые строятся на основе «логического кода». Так, *кавот* и *камут* вступают в ассоциативные связи в контексте произведения: *Накормить невозможно Кавота, Попадает в желудок Камута (кого-то, кому-то). А большие Рапуны Тихо спят и видят сны* (соотнесение со словом *храпуны*). *Слонопотам* (слон и часть слова гиппопотам). Антрекот ясен как окказионализм в сопоставлении со словами текста, когда Котлета спрашивает Кота: *Какого вы времени года: Кот осени вы? Кот весны? А может быть, Тоже Кот лета? Как мы? Вы – Антре-кот?* И т.д.

На создании окказионализмов дети могут лучше понять структуру русского слова. Используется этот прием активно в методике преподавания русского языка [7].

Детские окказионализмы занимают в лингвистике значительное место, но работать в этой области есть над чем.

Библиографический список

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности «Логопедия». М.: В. Секачев, 1998. 204 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Наука, 1961. 520 с.
3. Грамматика современного русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1970. 767 с.

4. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург: УрГУ, 1996. 276 с.
5. Заходер Б.В. Стихи и сказки. М.: Детская литература, 1991. 592 с.
6. Заходер Б.В. Строители. М.: Омега, 2003. 164 с.
7. Кулакова Н.В. Развитие связной устной речи младших школьников посредством озвучивания видеofilьмов // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации. Новокузнецк: КузГПА, 2014. С. 297–299.
8. Леонтьев А.А. Детская речь. URL: <http://www.cyclopedia.ru/53/196/1905618.html>, 22:57 (дата обращения: 10.11.2015).
9. Львов Р.М. Возникновение и развитие речи у ребенка. Факторы речевого развития человека. Периодизация речевого развития человека: дошкольный возраст, школьный возраст // Касаткин Л.Л., Крысин Л.П., Львов М.Р. и др. Русский язык. М.: Просвещение, 1989. С. 31–32.
10. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (дата обращения: 14.04.2015).
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
12. Самотик Л.Г. Лексика современного русского языка: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 496 с.
13. Самотик Л.Г. Словарь пассивного словарного состава русского языка: историзмы, архаизмы, экзотизмы, диалектизмы и просторечие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 424 с.
14. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981.
15. Современный толковый словарь русского языка / Институт лингвистических исследований РАН / гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004.
16. Тимофеев В.П. Личность и языковая среда. Шадринск: Свердл. пед. ин-т, 1971. 121 с.
17. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990. 250 с.
18. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/5636/Детская_речь (дата обращения: 02.10.2015).

**ФОРМИРОВАНИЕ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Коммуникативная компетенция, ФГОС ООО, деятельностный подход, проектная методика.

В статье представлена модель формирования коммуникативной компетенции через проектную деятельность учащихся в свете требований ФГОС ООО. Сущность данной модели заключается в формировании коммуникативной компетенции учащихся через органичное сочетание урочной и внеурочной деятельности.

E.L. Brodetsky

**THE FORMATION OF COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH PROJECT
ACTIVITIES AS A CONDITION
FOR THE IMPLEMENTATION OF GEF
(FROM EXPERIENCE)**

Communicative competence, to the standard the, activity-based approach, project method.

The article presents the model of formation of communicative competence through project activities of students in the light of the requirements of the GEF. The essence of this model is the formation of communicative competence of pupils through the organic combination of curricular and extracurricular activities.

В последнее время в педагогике наблюдается повышение интереса к формированию коммуникативных компетенций. Это обусловлено следующими факторами: динамично расширяется коммуникативное пространство; существенные изменения содержания и форм социальных отношений приводят к коренной перестройке прежних стереотипов сотрудничества, партнерства. Кроме того, проблеме формирования коммуникативных компетенций уделяет-

ся внимание в ФГОС ООО, где подчеркивается, что важное место в содержании образования должны занять коммуникативность, готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог [2, с. 18].

Согласно ФГОС, коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В основу формирования коммуникативной компетенции положен деятельностный подход, который обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни.

На наш взгляд, использование *проектной деятельности* на уроках и во внеурочной деятельности способствует формированию коммуникативной компетенции в образовательной среде и в становлении социального опыта учащихся [1].

На каждом этапе проекта решаются определенные коммуникативные задачи [3, с. 25]. На этапе постановки проблемы школьник учится поддерживать диалог с собеседником. На втором этапе, на котором происходят обсуждение проблемы, поиск путей разрешения проблемной ситуации, решаются такие коммуникативные задачи, как развитие речемыслительных высказываний, умений с помощью слова высказывать свои мысли и поддерживать диалог с учителем и сверстниками. На третьем этапе дети самостоятельно, применив необходимые знания, в ходе групповой работы должны получить реальный и ощутимый результат. На этом этапе решаются задачи установления интерактивного взаимодействия: умения слушать и слышать собеседника; инициативно высказываться, задавать вопросы, эмоционально сопереживать. На этапах подготовки к презентации и выступления решаются речевые задачи: развитие связной монологической речи на основе тех знаний, которые были приобрете-

ны на предыдущих этапах. На этапе рефлексии ученики оценивают результаты и процесс проектной деятельности в ходе коллективного обсуждения, самоанализа.

Нами разработана модель формирования коммуникативных компетенций школьников через проектную деятельность, цель которой – построение образовательного процесса на уроках русского языка и литературы, во внеурочной деятельности, ориентированного на формирование коммуникативной компетентности учащихся как необходимого условия, обеспечивающего качественное усвоение учебных программ, развитие личности, способной жить в современном обществе. Сущность данной модели заключается в формировании коммуникативной компетенции учащихся через органичное сочетание урочной и внеурочной деятельности. Задачи: научить учащихся пользоваться языком в разных сферах общения, способствовать развитию коммуникативных умений, творческих способностей учащихся, воспитывать коммуникативную культуру.

Новизна данного опыта заключается в новом подходе (исследовательская работа становится основой для практико-ориентированного проекта); в новом способе организации проектной деятельности (деятельность клуба «Зеленая лампа»); в обучении школьников умениям и навыкам проектирования (курс «Учимся проектировать»). Система проектной работы охватывает как урочную, так и внеурочную деятельность. При этом нами используются два подхода: связь проектов с учебными темами (на уроке); использование проектов во внеурочной деятельности.

Для формирования проектных умений используются два вида *урочных занятий*: 1. Проектный урок, который целиком состоит из работы над проектом. 2. Урок, на котором используются проекты, выполненные отдельными учащимися или группами во внеурочное время (предметные и межпредметные проекты). На таких уроках учащиеся презентуют свой проект.

Исследовательская и проектная деятельность учащихся активно используется в педагогической работе начиная

с 5 класса. На уроках повторения, обобщения и систематизации знаний учащимся предлагаются итоговые творческие задания, творческие проекты, которые проводятся в конце года или четверти, а также после изучения больших тем: в 5–6 классах – «Природа в поэзии родного края», «Поэты родного края о весне (лете, осени, зиме)», «Наше творчество (сказки, загадки, стихи)»; в 7–8 классах, когда уже изучены основные разделы русского языка, учащимся предлагаются проекты: «Энциклопедия одного слова»; в 9 классе – «Энциклопедия одного предложения».

На старшей ступени нами используется следующий вид проектно-исследовательской деятельности: самостоятельное (без пошагового руководства учителя) решение учащимися новой для них проблемы с применением таких элементов научного исследования, как самостоятельный анализ фактов на основе документов и других источников знаний (фотографии, иллюстрации, воспоминания).

Во *внеурочной деятельности* формирование коммуникативной компетенции осуществляется в рамках:

- курса по выбору «Развивайте дар речи» (мини-проекты «Мои сиквейны»);

- *элективного курса* «Культура общения» (исследовательские проекты «Комплимент в речи современных школьников», «Искусство спора»);

- *неурочной деятельности учащихся* (согласно ФГОС ООО). В течение года учащиеся 5 класса реализовали групповой социально-ориентированный учебный проект «Давайте говорить правильно», результат которого – памятка «Акцентологический минимум 5-ка». На этапе презентации проекта все члены 5 групп презентовали результаты своей работы;

- *научного общества учащихся*. Научно-исследовательская деятельность позволяет наиболее полно развить и выявить как интеллектуальные, так и потенциальные творческие способности у учащихся, помогает формировать коммуникативную компетентность. После проведенного исследования комплимента в речи школьников гимназии воз-

никла идея создания практико-ориентированного проекта «Давайте говорить друг другу комплименты...», результатом которого стали методические разработки мероприятий по речевому этикету и рекомендации школьникам «Искусство говорить комплименты». После исследования «Речевой портрет современного политика» возникла идея создания практико-ориентированного проекта «Искусство спора», результатом которого стало создание буклета с рекомендациями для школьников «Как правильно вести спор». Так, исследовательские проекты послужили основой для создания и реализации практико-ориентированных проектов.

- В рамках *литературно-драматического клуба «Зеленая лампа»*, который объединяет школьников, стремящихся к более глубокому познанию в области литературы, искусства, к развитию творческих способностей, успешно реализованы многие проекты литературных праздников, которые позволяют формировать коммуникативную компетенцию. Среди них информационные, практико-ориентированные проекты (мультимедиа-проект «В.П. Астафьев – писатель-сибиряк»); исследовательские («Пора детства» (по сборнику «Последний поклон» В.П. Астафьева); творческие с использованием авторской технологии коллективного составления сценария (авторские сценарии постановок клуба: «В тридцать третьем царстве, гимназии № 2 государстве», «Современный Олимп»); ролевые, в которых члены клуба сами выбирают и «создают» свою роль («Салон XIX века»). Все проекты созданы на основе литературного материала и расширяют рамки школьной программы.

- *Коллективное дело*, которое объединяет всех членов классного коллектива. Это проект «Классная газета «Электронное перо»», реализованный во внеурочное время в 6 классе. Коммуникативная задача проекта – формировать информационную и коммуникативную культуру обучающихся, готовность к сотрудничеству.

- *Социальное проектирование*, ориентированное на разработку общественно значимых, социально направленных

ных проектов. «Дарим праздник» – проект, направленный на взаимодействие учащихся гимназии и детей, оказавшихся без попечения родителей. Работа над проектом воспитывает толерантное отношение к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, повышает уровень социальной компетентности детей.

Организованная в системе работа по формированию коммуникативной компетенции через проектную деятельность позволила добиться определенных результатов: обеспечен высокий уровень овладения коммуникативными умениями говорения, чтения и письма. По данным мониторинга: активное участие детей в проектной, творческой деятельности; повышение уровня познавательной активности в урочной и внеурочной деятельности. Отслеживание результатов при помощи методики Е.А. Юниной, И.А. Севрюк показало: речь развита, убедительна, конкретна, грамотна. Выпускники показывают высокий результат ЕГЭ по русскому языку и литературе. Анализ результатов анкет и опроса учащихся после реализации проектов свидетельствует о стабильном росте мотивации к изучению русского языка и литературы.

В заключение хочется отметить, что проектная деятельность позволяет учащимся приобретать такие метапредметные умения, как умение анализировать, делать выводы, формулировать заключения, работать в группах, находить общий язык со сверстниками, оценивать себя, что и требуют новые стандарты.

Библиографический список

1. Джонс Дж. К. Методы проектирования / пер. с англ. М.: Мир, 2006. 326 с.
2. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2009. 39с.
3. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: учеб.-метод. пособие / под ред. С.С. Татарченковой. СПб.: КАРО, 2008. 160 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕГИОЛЕКТА СЕЛА КУМАК ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

Ономастическое пространство, прозвище, ойконимы, диалектная лексика.

В статье рассматриваются особенности региолекта жителей села Кумак Новоорского района Оренбургской области на материале собранных диалектных и просторечных слов и описание ономастического пространства.

A.F. Burka

FEATURES OF A REGIOLEKT OF THE VILLAGE OF KOUMAC OF THE ORENBURG REGION

Onomasticheskyy space, nickname, oykonima, dialect lexicon.

In this article are considered features of a regiolekt of residents of the village of Koumac of the Novoorsk region of the Orenburg region on material, collected dialectal and colloquial words and the description of onomasticheskyy space.

Одной из актуальных задач изучения современного ономастического пространства является описание исторически сложившихся территориальных и социальных особенностей речи жителей вполне конкретных населенных пунктов. Оренбуржье в этом плане не является исключением [1; 2]. Однако события последнего века (революция, гражданская война, освоение целины, постперестроечное разорение села) привели к тому, что весьма богатый в языковом отношении край – что было в полной мере отмечено В.И. Далем [3] – обезлюдел и обеднел. Тем более важным представляется сбор и описание сохранившихся склов языкового разнообразия [4].

История села Кумак Оренбургской области начинается с того момента, когда ранней весной 1735 года в устье рек Урала и Ори прибыла научно-исследовательская экспедиция под руководством ученого-географа И.К. Кирило-

ва [7, с. 10]. На месте, где обосновалась экспедиция, должен был застроиться новый центр, но по ряду причин строительство города было перенесено выше по Уралу, а на этом месте выросла крепость, названная Орской. Вслед за крепостью вдоль пограничной линии возник ряд укреплений. Главной задачей обитателей этих поселений стала охрана восточных рубежей Российской империи от набегов кочевников. Через 100 лет, чтобы пресечь набеги и укрепить границы на востоке, оренбургский генерал-губернатор В.А. Перовский представил Российскому правительству план по выравниванию границы и строительству Новой пограничной линии. План губернатора был одобрен, и в 1835 году началось строительство укрепительного вала от Орской крепости до Троицкой [7, с. 11]. В 1835–1836 годах вдоль Новой линии возникло 23 укрепления и редута, в том числе и редут №2 [7, с. 12]. На Новой пограничной линии службу несли в основном солдаты линейных батальонов, но их содержание слишком дорого обходилось государственной казне, поэтому было принято выгодное решение – переселить казаков с семьями из станиц Бакалинской, Нагайбацкой, Табынской, Уфимской, Сорочинской и др. Переселившиеся казаки несли службу по охране границы и занимались сельским хозяйством, обеспечивая себе и своей семье пропитание. Так и была застроена близ редута № 2 станица Кумак. В 1837–1838 годах в ней проживало 26 человек, было 6 отстроенных домов, 11 недостроенных и 3 землянки [7, с. 15]. В начале сороковых годов XIX века в поселении было уже 34 двора казаков, где проживало 70 мужчин и 20 женщин, а в поселение прибывают все новые и новые поселенцы – в 1850 году в Кумакском поселении было уже 98 дворов, население увеличилось до 689 человек, мужчин 344, женщин – 345. В 1860 году Кумакский отряд стал называться селом, его население увеличилось до 1125 человек (мужчин 547, женщин – 578) [7, с. 17].

В связи с тем что с. Кумак является одним из старейших поселений и в целом не только сохранилось, но и про-

должает развиваться, оно представляет определенный интерес в исследовании его ономастического пространства, поэтому в 2015 году нами были проведены полевые исследования, которые позволили собрать ономастический и диалектный материал.

Информантами стали старожилы с. Кумак Новоорского района: Важенин Виктор Сергеевич – 1931 года рождения, образование – 7 классов, шофер, механик; Пушкарева Александра Сергеевна – 1928 года рождения, образование – среднее специальное, медицинская сестра; Тришкина Анна Степановна – 1926 года рождения, начальное образование, во время войны работала на заводе Спартак.

В связи с целями и задачами предстоящего исследования с информантами проводились беседы, которые позволили выявить ряд лексических единиц диалектного и просторечного характера, а также некоторые особенности ономастического пространства и мотивации его единиц.

Как показал сопоставительный анализ, выявленные лексические единицы можно разделить на 3 группы. Часть зафиксированных слов относится к общедиалектной лексике, которая имеется в других диалектных словарях. Например, в «Словаре русских народных говоров» [8], «Оренбургском областном словаре» Б.А. Моисеева [6], в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [5]: *Ба!* – ‘удивление’ (в словаре В.И. Даля), *айда* – ‘пойдем’ (во всех указанных словарях), *бывалоча* – ‘раньше’ (в словаре СРНГ), *старче* – ‘старшая’ (в словаре СРНГ), *дувал* – ‘забор’ (в словаре СРНГ), *давича* – ‘некоторое время тому назад’ (в словаре СРНГ).

Ряд слов не зафиксирован ни в одном из указанных словарей или имеет другое семантическое значение, например: *Шабры (соседи)* – *стрепыч (тот, кто много разговаривает)* – *трыскасться (разговаривать)* – *вязелька (вязание вещи)* – *малинка (сдобное печенье)* и др. Считаю необходимым отметить, что данные слова употребляются в речи жителей только старшего возраста. Опрос молодежи Новоорского района и с. Кумак показал, что слова типа *айда (пойдем)*,

нате (возьмите), вязелька (вязание вещи) знают все без исключения, но никто не владеет знанием слов *фестиваль* (гулять), *старче* (старшая), *дувал* (забор), *трыскаться* (разговаривать) и др.

Наши материалы показывают, что в с. Кумак достаточно хорошо сохранились уличные прозвища. Чаще всего уличное прозвище представляет собой своеобразное дедичество, т. е. прозвище по имени деда или, реже, отца, например: одну из семей Кумака называют *Гивидеями*, потому что раньше их дедушку звали *Гивидей* Иваныч; семью Горшениных называют *Егорычи* по деду Егор *Степаныч*, семью Ильченковых называют *Михличенко*, потому что отца звали *Михаил* Федорыч; у семьи Ильченковых прозвище *Калачи*, так как у прадеда была фамилия *Калачев*; семью Андреевых называют *Непромки*, потому что однажды их дед попал под сильный ливень, пришел домой и начал хвалиться, что не промок, хотя попал под такой дождь.

Нередко такое дедичество с течением времени может обрастать другими прозвищами, например, жителя села Важенина Виктора Сергеевича называли *Платоном*, так как у деда было отчество *Платоныч*, но иногда называли *Тыгындой*, потому что заикался, или *Стрепычем* – много разговаривал.

В топонимической системе села и его окрестностей особо выделяются ойконимы, у которых сложились свои «прозвищные» названия, например, *Свина гара* (так называют все жители села) названа так, потому что «в колхозе свинарник был и выпуск рядом с горой реки Урал»; *Пещора* – «Пугачев бунтом проходил, на тройке туда заезжал»; речка *Старый сундук* – «по ней паром ходил, в берега входил»; *Чикутайка* – местность, где косили траву, сажали картофель, а потом батюшке (попу) отдавали; *Попова озеро* – «туда раньше казаков на дело посылал поп»; *Аравина мельница* – названа по фамилии частного, который построил ее, там обдирали просо на пшено; кузница *Шалыпина* – названа по фамилии основателя.

Село Кумак – населенный пункт с достаточно традиционным населением и историей существования. Здесь сохранились до наших дней не только дома, построенные по казачьим требованиям, но и местный говор, который обладает в том числе и собственными, не зафиксированными в диалектных словарях лексическими единицами. Опрос среди молодежи показал, что такие особые слова утрачиваются, поскольку новое поколение не только не владеет их значением, но и не знает их вообще. Однако ономастическое пространство села сохраняет традиционные, устоявшиеся названия, а следовательно, представляет особый интерес в изучении истории малой родины и особенностей языка ее жителей.

Библиографический список

1. Бекасова Е.Н. Бесценное пособие к познанию национальной биографии // Регионально-ориентированные исследования филологического пространства. Оренбург: ОГПУ, 2008. С.130–135.
2. Бекасова Е.Н. «Наполняющий источник» Оренбуржья // Пятые Большаковские чтения. Культура Оренбургского края: история и современность: науч.-обр. и культур.-просв. альманах. Оренбург: ОГПУ, 2011. С. 398–401.
3. Бекасова Е.Н. Оренбургский край как источник лексикографических изысканий В.И. Даля // Владимир Иванович Даль и современные филологические исследования: сб. науч. работ / Ин-т языковедения им. А.А. Потебни НАН Украины. Киев, 2002. С. 104–107.
4. Бекасова Е.Н. Основные направления лингвистических исследований Оренбургского края // Вестник ОГПУ. 2015. № 3. С. 98–107.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 1. 699 с.
6. Моисеев Б.А. Оренбургский областной словарь. 5698 слов и словосочетаний. Оренбург: ОГПУ, 2010. 192 с.
7. Рыженкова Т.Н. Фрагмент летописи с. Кумак. 2014. 19 с.
8. Словарь русских народных говоров. URL: <http://iling.spb.ru/vocabula/srng/srng.html> (дата обращения: 14.06.2015).

И.А. Бучилова, Т.И. Алиева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЕРБАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вербальная социализация, дети-мигранты, младший школьный возраст, особенности письма.

В данной статье анализируется проблема вербальной социализации детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях российских полиэтнических школ. Особое внимание уделяется исследованиям, посвященным изучению письма данной категории школьников.

I.A. Buchilova, T.I. Alieva

THE THEORETICAL ANALYSIS OF VERBAL SOCIALIZATION OF MIGRANT CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Verbal socialization, migrant children, primary school age, specific letters.

This article analyzes the problem of verbal socialization of migrant children of primary school age in the conditions of Russian multi-ethnic schools. Particular attention is paid to research on the letters of the category pupils.

Современные миграционные процессы приводят к тому, что в русскоязычной среде проживает значительное количество некоренного населения. Дети мигрантов, как правило, не теряют родной язык (он выполняет функции языка семейного общения, общения в диаспоре), но в условиях социализации в русскоязычной среде мигранты вынуждены изучать русский язык. В силу сказанного развитие речи детей мигрантов протекает в условиях билингвизма [8].

В данной статье нами сделан теоретический анализ проблемы вербальной социализации детей-мигрантов младшего школьного возраста.

Выделяют три основные категории детей-мигрантов: владеющих русским и не владеющих родным языком; вла-

деющих родным и не владеющих русским (инофоны); одновременно владеющих родным и русским (билингвы).

В последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа инофонов, которые владеют языком на пороговом уровне, на уровне бытового общения. Азимов Э.Г. и Щукин А.Н., подчеркивают, что инофоны являются не только носителями иностранного языка, но и соответствующей картины мира [1, с. 92]. Языковые барьеры и иное восприятие социальных явлений приводят к проблеме социализации детей из семей национальных меньшинств.

Для большинства детей-мигрантов характерно слабое знание государственного русского языка, а многие из вновь прибывающих детей не владеют им вообще. У таких детей отсутствуют также достаточные для социализации знания об основах культуры и истории, о традициях и нормах поведения в быту, т. е. они не интегрированы в российское общество [17, с. 7]. Эти факторы существенно затрудняют процесс обеспечения доступного качественного образования для всех детей, существенно влияют на качество обучения других школьников, находящихся в едином образовательном пространстве. К числу существенных проблем у школьников из семей мигрантов можно отнести следующие: низкая успеваемость по русскому языку; низкая успеваемость по другим предметам из-за плохого знания русского языка; замкнутость, отчужденность, порождаемые некомфортным пребыванием в другой культуре [14]. Кораблина Е.П., Манина Е.В. отмечают, что основные трудности адаптационного периода у младших школьников связаны прежде всего с необходимостью общения на плохо понятном русском языке. Наличие «языковых барьеров» ведет к отставанию в учебе, снижению самооценки, негативно сказывается на отношениях с окружающими, снижает статус ребенка среди одноклассников [12].

Соответственно, все вышесказанное обуславливает необходимость уделять особое внимание проблемам обучения русскому языку детей из семей мигрантов в условиях полиэтнических школ Российской Федерации. Языковая (рече-

вая) адаптация детей-мигрантов возможна при правильных методах обучения их русскому языку как неродному.

Следует отметить, что огромный опыт обучения русскому языку в национальной школе был накоплен в дореволюционной России. Научно-методическую основу преподавания русского языка нерусским в 30-е годы и позже создали Щерба Л.В., Поливанов Е.Д., Бернштейн С.И., Реформатский А.А. [6, с. 8]. Психологические аспекты многоязычия, двуязычия в детском возрасте рассматривались в работах Выготского Л.С. По мнению ученого, процессы развития родного и чужого языка и развитие письменной речи находятся в чрезвычайно сложном взаимодействии друг с другом, что указывает на их внутреннее единство [4; 5].

На современном этапе проблемы билингвизма, обучения русскому языку детей-мигрантов анализируются в работах Бадмаева Б.Ц., Бочаровой Н.А., Гузеева В.В., Гуляевой Н.А., Залевской А.А., Зимней И.А., Имедадзе Н.В., Корнеева А.А., Кругляковой Т.А., Кудрявцевой Т.С., Леонтьева А.А., Лысаковой И.П., Маркиной Н.А., Остапенко А.А., Протасовой Е.Ю., Розовой О.Г., Сабаткоева Р.Б., Хозиева Б.И., Цейтлин С.Н. и др. [2; 3; 7; 9; 10; 11; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22].

Выявление особенностей освоения русского языка как второго или неродного, изучение ошибок, которые совершают на письме дети-мигранты, еще только начинается. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесен научной школой Цейтлин С.Н. [22].

Анализируя диктанты азербайджанско-русских детей, Цейтлин С.Н. отмечает следующие наиболее типичные ошибки: число ошибок на обозначение мягкости и глухости-звонкости в письме инофонов в несколько раз превышает число подобных ошибок в письменной речи русских монолингвов; часто отмечаются ошибки, связанные с изменением ритмической структуры слова – либо в сторону увеличения количества слогов за счет добавления гласной, либо за счет сокращения слогов – за счет устранения гласной; неизмеримо выше частотность случаев пропуска безударных гласных у билингвов.

Маркиной Н.А. выделяются наиболее типичные ошибки нерусских учащихся и причины их возникновения. Перечислим некоторые из них: написание буквы «и» вместо «ы» (причина: ученик не различает звуки «и» и «ы» из-за их отсутствия в родном языке); написание букв «а», «у», «о» вместо «я», «ю», «е» (причина: в письме отражается неправильное произношение – дети слышат «ма», «мо» и произносят также); смешение букв «ш» и «щ» (причина: трудность различения, т.к. в родном языке нет звука «щ») и др. [17, с. 109–110]. Автором предлагаются структура и содержание курса обучения в полиэтнических классах в рамках современного школьного курса русского языка.

Результаты анализа диктантов русско-испанского билингва, проведенного Кругляковой Т.А. [13], свидетельствуют о сбоях в процессе слухового восприятия: чтобы записать звучащий текст, необходимо его осмыслить, однако многие слова из диктантов могут быть неизвестны ребенку, что ведет к ошибочному их написанию. Как указывал еще Поливанов Е.Д., в ситуации восприятия речи на неродном языке между слышимым и услышанным могут иметься как количественные, так и качественные различия [15].

Исследователями предлагаются различные методы и методики обучения русскому языку как неродному детей-мигрантов. Обучение должно проходить на основе принципов коммуникативности, культуроведческой направленности, интенсивности, обеспечивающей быстрое вхождение школьника в систему обучения. Обязателен и принцип дифференцированного обучения, предполагающий учет языковой подготовки и возрастных особенностей школьников [14]. В основе дифференциации обучения лежит диагностика знаний, умений, навыков учащихся-мигрантов, которая помогает определить исходный уровень владения русским языком, выявить характерные трудности (Лысакова И.П. и др.) [16].

Как подчеркивает Сабаткоев Р.Б., в полиэтнических классах при обучении нерусских учащихся русскому языку особое значение приобретает учет интерферирующего влияния родного языка, которое возникает на фонетиче-

ском, лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом уровнях из-за типологических расхождений, имеющих между двумя языками – родным и русским. Следовательно, при обучении русскому языку необходимо проводить работу над всеми видами ошибок, которые допускают дети-мигранты [20, с. 4; 21, с. 4].

Леонтьев А.А. подчеркивает, что главную задачу овладения языком в коммуникативном плане можно сформулировать так: «... научиться говорить (или писать) так, как говорит или пишет носитель языка (или, по крайней мере, стремиться к этому как к пределу)» [15, с. 226].

Итак, нами выявлена следующая проблема: с одной стороны, увеличение в российских школах учащихся-мигрантов, для которых характерно слабое знание русского языка, с другой – недостаточная изученность речевых особенностей данной категории детей (в частности, письменной речи) и недостаточная разработанность методов обучения русскому языку как неродному.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Бадмаев Б.Ц., Хозиев Б.И. Методика ускоренного обучения русскому языку: метод. пособие для учителя. М.: Владос, 1999. 232 с.
3. Бочарова Н.А., Лысакова И.П., Розова О.Г. Русский букварь для мигрантов. М: КНОРУС, 2011. 80 с.
4. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Государственное учебно-пед. изд-во, 1935. URL: <http://psychlib.ru/mgrpu/vur/VUR-0531.htm> (дата обращения: 04.04.2015).
5. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1999. С. 3–129.
6. Ганиев Ж.В. Как справиться с задачами обучения мигрантов русскому языку и культуре // Вестник Московского городского пед. ун-та. 2013. № 1. С. 8–15.
7. Гузеев В.В., Остапенко А.А. Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. 2013. № 1. С. 3–23.

8. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д: РГПУ, 2000. 181 с.
9. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Рос. гос. гуманитарный ун-тет, 1999. 349 с.
10. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989 147 с.
11. Имедадзе Н.В. Экспериментальное психологическое исследование овладения и владения вторым языком. Тбилиси: Мицниереба, 1978. 228 с.
12. Кораблина Е.П., Манина Е.В. Возможности психолого-педагогической помощи детям-мигрантам // Специфика педагогического образования в России. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ин-та регионального образования, 2011. С. 141–143.
13. Круглякова Т.А. О чем говорят ошибки в диктантах билингов? На материале речи русско-испанского билингва // Сб. док. межд. конф. и VII Межд. науч.-практич. семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». Прага, 2013. С. 48–54.
14. Кудрявцева Т.С. К проблеме культурно-речевой адаптации детей мигрантов // Начальная школа. 2011. № 5. С. 86–89.
15. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
16. Лысакова И.П. Первый букварь русского языка для мигрантов // Начальная школа. 2011. № 5. С. 90–93.
17. Маркина Н.А. Языковая адаптация детей-мигрантов в условиях российской школы. М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2010. 152 с.
18. Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): кол. монография / сост. Т.А. Круглякова. СПб.: Златоуст, 2010. 260 с.
19. Протасова Е.Ю., Корнеев А.А. Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сб. ст. к юбилею д-ра филол. наук, проф. С.Н. Цейтлин / под ред. Т.А. Кругляковой, Т.В. Кузьминой. СПб.: Златоуст, 2013. С. 224–235.
20. Сабаткоев Р.Б. Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах РФ: монография. М.: Эконимформ, 2010. 128 с.

21. Сабаткоев Р.Б. Работа над развитием связной русской речи детей мигрантов в общеобразовательных школах РФ: монография. М.: Эконимформ, 2010. 83 с.
22. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингов в письменной речи // Русистика и современность: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 сент. 2004 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. Т.2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. С. 168-179.

УДК 376.7

А.Б. Бушев, С.А. Тютинина

ДИСКУРС МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА И МЕЖРЕЛИГИОЗНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Культура, мультикультурализм, мозаичность культуры, фрагментация знания, конфессиональная культура, коммуникация.

Статья иллюстрирует дискурс мультикультурализма и межрелигиозного взаимодействия. Продемонстрирован подход критического анализа дискурса через выявление стереотипных и оценочных элементов дискурса. Обсуждается проблема межрелигиозного взаимодействия в условиях мультикультурного общества. Предлагаются меры по оптимизации языкового и культурологического образования.

A.B. Bouchev, S.A. Tiutina

DISCOURSE OF MULTICULTURALISM AND INTERETHNIC AND INTERRELIGIOUS COMMUNICATION IN MODERN WORLD

Culture, multiculturalism, mosaic culture, fragmented knowledge, confessional culture, communication.

The paper illustrates the multiculturalism discourse and interreligious cooperation. Of interest is the approach of critical discourse analysis which is connected with interpretation of stereotyped and axiological elements in the discourse under study. The paper discusses the problem of interreligious communication in the multicultural society. The author suggests changes in the sphere of cultural upbringing.

Данная работа ставит цель обсудить сформировавшийся в наши дни дискурс мультикультурализма как выражение идеологии и политики и показать его взаимосвязь с проблематикой межрелигиозного взаимодействия, особенно актуальной после исламистского терроризма в Париже 2015 года. В работе методом дискурсивного анализа подвергнут рассмотрению как сам дискурс мультикультурализма, так и его выражение в европейской прессе в начале 2015 года.

Мультикультурализм – это идеология, политика и дискурс, утверждающие правомерность и ценность культурного плюрализма, уместность и значимость многообразия и разноликости культурных форм (например, этнических и расовых). В контексте мультикультурализма непохожесть и отличительность перестают рассматриваться как «чуждое», становясь просто «другим». Существует философский дискурс о многообразии культур [2; 3; 4; 7]. Мультикультурализм как философская теория появился в результате дискурса либерализма и коммунитаризма в конце XX в., поэтому в силу новизны концепции не имеет большой теоретической базы. Мультикультурализм рассматривается не только как концепция культурного многообразия, но и как обобщение лучших идей: либеральной терпимости к другим культурам и коммунитаристского направления к объединению. В реалиях современности, мультикультурализм является наиболее вероятным путем для формирования гармоничного общества и решения противоречий, которые несут либерализм с его универсальностью глобального развития и коммунитаризм с его уникальностью каждой отдельной культуры. Это синтез двух направлений в единое новое целое.

В основе мультикультурализма лежат признание ценности и значимости разнообразия культур и недопустимость деления их на главные и второстепенные. Этот вопрос становится все более актуальным и необходимым для современного общества, государства, в котором проблемные различия в культуре и религии не перестают существо-

вать, а, наоборот, становятся все острее. Основной проблемой философии мультикультурализма являются нахождение баланса между личностью и обществом, между приоритетностью прав человека, которая присуща либеральному устройству общества и правами религиозных, национальных и других меньшинств.

Современный мир динамично развивается и претерпевает качественные изменения, такие как глобализация, урбанизация, миграционные процессы, экономическая нестабильность, которые приводят к тому, что сейчас невозможно говорить о культурной, этнической или религиозной однородности населения государства. Поэтому многие страны выстраивают свою политику на основе философии мультикультурализма.

Главным фактором свободы и безопасности личности становится многообразие форм существования. По мнению Чарльза Тэйлора [3], мультикультурализм – это форма самоутверждения, это не только борьба индивидов за признание, но и требование признания оригинальности, своеобразия и равнозначности групп. Культуры являются, по его теории, независимые, самостоятельные единицы, а индивид – только часть подобной единицы, т. е. принадлежит лишь одной культуре.

По его мнению, признание является основой мультикультурализма, поэтому его наличие или отсутствие играет важную роль в формировании уникальности как личности, так и культуры. Следовательно, непризнание, вероятно, навредит подобной своеобразности, поэтому это сильное оружие в руках политиков для подавления целых культурных групп. Чтобы избежать этого, необходимо выстраивать политику государства по пути признания многообразия культур. Культурная групповая идентичность является базой для формирования идентичности личности.

Чарльз Тэйлор визуализирует мультикультурализм и взаимодействие культур в целом. Получается, что общество – это строение, здание, которое возводится за счет кам-

ней, которые являются различными культурами. Этот образ ясно дает понять, что все культуры равнозначны, каждый камешек важен для здания, все культуры равноценны. Расширяя права большинства, выбирая их доминирующей культурой в государстве, невозможно защищать права культурных и религиозных меньшинств в полной мере. Ученый выступает за сохранение прав меньшинств, а не гегемонию доминирующего большинства.

Основные труды канадского исследователя Уилла Кимлики [7] связаны с изучением американского мультикультурализма и мультикультурного гражданства. Главной проблемой в межкультурном взаимодействии западного общества стала стандартизация. Основными ценностями являются «гражданские ценности», которые формируют политическую идентичность через социальную общность. Такая модель, как говорилось ранее, слишком прямолинейна и проста, поэтому не может учитывать всех специфик прав меньшинств и отдельных групп. Камнем преткновения стали особые дополнительные права для представителей национальных и культурных меньшинств. Он также утверждает, что государство не может не затрагивать этнокультурные вопросы, не может просто их игнорировать. Уилл Кимлика в своей теории отводит немаловажное место финансовой поддержке различных культурных мероприятий, которые также призваны уравнивать права меньшинства и большинства, что приведет, на его взгляд, к повышению стабильности в государстве и обществе. Многие национальные меньшинства без подобной поддержки со стороны государства могут потерять уникальность, раствориться в большинстве или вовсе исчезнуть. Исследователь выдвигает идею «культурного рынка». У. Кимлика выделяет несколько категорий групп, в отношении к которым требуется особая политика. Основными могут считаться две. Первая – это меньшинства, т. е. группы, чье включение в состав крупных государств не было результатом их свободного выбора (как валлийцы, каталонцы или франкофоны Квебека). Они имеют

право на все меры вплоть до государственности для охраны самостоятельности. Вторая – иммигранты, которые переселяются в другую страну добровольно и тем самым не претендуют на сохранение своей культуры.

От теорий «жесткого» мультикультурализма переходим к концепции «мягкого» мультикультурализма. Ее апологеты, например Чандрани Кукатас, сужают объект и предмет изучения, берут за основу один фактор, а не несколько как представители теорий «жесткого» мультикультурализма. Основой концепции стали процессы миграции населения, потому что именно возрастающая динамика миграции является главной причиной мультикультурализма в наше время. Ч. Кукатас предлагает следующую классификацию реакций государственной политики на проблему столкновения культурных стандартов: изоляционизм, ассимиляция, «мягкий» мультикультурализм, «жесткий» мультикультурализм, апартеид.

Рассмотрев американские и западные теории мультикультурализма, переходим к концепции межкультурной справедливости, которая была разработана российским исследователем А.В. Прокофьевым [2]. Сам термин «межкультурная справедливость» предложил российский ученый. По его мнению, в условиях современного мира в социальной этике можно выделить несколько теоретических моделей межкультурной справедливости, их довольно большое количество, но многие лишь незначительно отличаются от других, на основании этого, он выбрал 4 главных.

1. «Идея связи между культурным многообразием и плюрализмом нравственных ценностей».

2. «Идея необходимости культурного контекста для сохранения индивидуальной идентичности».

3. «Идея необходимости культурного признания для обеспечения равного социального статуса граждан».

4. «Идея необходимости культурного признания для сохранения единства и стабильности демократического политического сообщества».

Однако не только культурный релятивизм является основой для мультикультурализма как философии, так же необходимо рассмотреть и религиозный релятивизм.

Межрелигиозное взаимодействие строится на общении представителей религиозных групп в различных сферах жизни и деятельности человека. Соответственно, этот процесс характеризуется воздействием религий друг на друга. Участие в нем может быть непосредственное или опосредованное. Межрелигиозный диалог и межрелигиозная толерантность являются важной частью межрелигиозного взаимодействия и предполагают религиозное многообразие (плюрализм).

Взаимодействие религии и культуры является одной из основных проблем в истории человечества. Данная проблема играет большую роль как для индивида, так и для человечества в целом. Поэтому взаимодействие религии и культуры можно рассматривать на нескольких уровнях: межличностном, общественном и государственном. Роль подобного взаимодействия велика и оказывает влияние на множество процессов, таких как развитие диалога культур, уменьшение количества конфликтов на религиозной и этноконфессиональной почве, становление национальной идентичности. Обратной стороной является то, что существует целый ряд отрицательных процессов, например, культурная разобщенность, религиозная нетерпимость. Все это может происходить параллельно даже в рамках одного государства.

Дискурс мультикультурализма противоречив. Его недостатки, являющиеся оборотной стороной достоинств, проявляются в возможной этнизации социальных отношений, институционализации культурных различий, непризнании либерального принципа приоритета прав индивида.

Теории мультикультурализма имеют ряд существенных недостатков и многие из них не соответствуют реалиям современности, поэтому являются неэффективными и не могут реализоваться как политический курс. Кон-

цепции, которые представляют теоретики Европы, США и Канады отличаются идеалистичностью и склонны к обособлению. Многие теории мультикультурализма строятся на культурном и религиозном релятивизме, основной мыслью которого является то, что все культуры равны и религии равноценны по своему значению.

Недостатками мультикультурализма являются создание «угрозы» национальной гармонии и единства, усложнение процесса ассимиляции, усиление межгруппового и межрасового недоверия и расового противоречия. Культивируя повышенный интерес к культурам этнических меньшинств, мультикультурализм абсолютизирует их специфику и устойчивость к изменениям. Это провоцирует шовинистически настроенных представителей этнического большинства на аналогичные действия. В результате культурные различия искусственно гипертрофируются обеими сторонами вплоть до того, что они объявляются непреодолимыми, и это создает почву для новых межкультурных конфликтов. Так или иначе, будущее глобального общества невозможно без сосуществования различных культур, и, несмотря на обширную критику в его адрес, мультикультурализм остается основным принципом нового общества, развивающегося в процессе глобализации. Несомненно, что американский мультикультурализм не мог не оказать влияния на развитие российской гуманитарной мысли.

Современное мультикультурное общество представляет собой конгломерат различных групп, вынужденных существовать совместно. Задачи, стоящие перед обществом, требуют глубокого философского осмысления и, как следствие, появления новых философских теорий, проектов, которые позволили бы обосновывать и прогнозировать будущее общественное развитие в рамках современных мультикультурных реалий.

В связи с проблематикой мультикультурализма не может быть обойдена вниманием проблема межрелигиозного взаимодействия и просвещения. Беспрецедентна под-

держка государств и людей всего мира, оказанная Франции, пережившей террористические атаки. События января 2015 года в Париже, террористические акты, обернувшиеся невиданным всплеском антимусульманских настроений и опасений новых антисемитских вылазок, заставляют нас обратиться к проблеме межконфессиональной толерантности.

Это и проблема критического анализа дискурса. Посмотрим на материалы сайта Би-Би-Си, повествующие о негативном отношении к религии в блогосфере [6].

That Twitter account has been taken down. But there are concerns that some *Islamophobic content* remains online.

Campaigners from the organisation Tell Mama, which monitors hate against Muslims online, sent Asian Network some examples.

«When events like Paris happen, what seems to happen is that people on social media sites have bigger discussions,» says Bharath Ganesh.

«The language we've seen is extremely *derogatory* towards Muslims.

«Hashtags like #killallmuslims appear. Some Muslims used that hashtag *to highlight anti-Islamic sentiments* online».

'Anger'

Akeela says she understands where *the anger* stems from.

«As we see more terrorist incidents globally, many people feel anger about terror attacks and they go online and use their medium to vent their anger. But, as a result, there is an increase in anti-Muslim sentiment generally.

«On Facebook, it's a problem too. There are some groups who *promote anti-Muslim sentiments*. It's about dealing responsibly with these issues».

Facebook and Twitter both urge *users to report anti-Islamic content*.

120 000 сотрудников министерства внутренних дел и спецслужб заняты патрулированием французских городов, на улицы Парижа выведено 10 000 солдат и офицеров французской армии. Герою, спасшему людей во время атаки в кошерном супермаркете – мусульманину,

выходцу из Мали, президент Франции досрочно предоставил французское гражданство. Кстати, после террора в первые дни 2015 года во французской столице после многочисленных претензий к французским спецслужбам вновь слышится апелляция к французской школе, не привившей достаточные уроки религиозной толерантности. Ведь Франция – светское (секулярное) государство со множеством религий.

Рассмотрим типичный масс-медийный дискурс глобальных СМИ, выделив типичные стереотипные элементы [8].

In all the glowing coverage of France's 11 January march for Charlie, there was one omission which was understandable but revealing. No-one said it at the time, because they did not want to **puncture the euphoria of national unity**, but it is true nonetheless: **The banlieues** (city suburbs) were largely absent.

While the rest of the country turned out in force to uphold the ideas for which the 17 died, very few attended from those parts of France that were most familiar to the killers.

Evidently young people in the **high-immigration banlieues** were as shocked as everyone else by the murders.

But just as evidently, they did not **share in the majority mood**.

The absence of the *banlieusards* shows how the **gulf separating the out-of-town estates** from the rest of France is wider today than ever.

One of the Paris gunmen, Amedy Coulibaly, grew up **on a notorious estate** in the southern suburb of Grigny

Tens of thousands of third-generation immigrants from North and sub-Saharan Africa are now entering adulthood, and their **prospects are every bit as grim** as they were when the **famous riots** took place 10 years ago.

The worrying difference is that today **the Islamist temptation** is much more pronounced. Now for some young people, there is an alternative.

«They are lost, they have no compass, **they feel cast aside**,» says Latifa Ibn Ziaten, mother of one of the victims of Toulouse killer Mohamed Merah, who now travels the country speaking at schools in the banlieues.

«They are at the mercy of anyone who wants to indoctrinate them.»

Ислам представляет собой мировую религию. Основным вероучительным различием между христианами и мусульманами является отказ последователей ислама признать Иисуса Богом. Эти религии имеют общую авраамическую традицию, веру в единобожие (монотеизм), общие нравственные ценности. Известно, что Иоанн Павел Второй занимал исламофильскую позицию, до этого папы активность ислама рассматривалась как «бедствие, сравнимое разве что с коммунизмом».

Ислам исповедуют более миллиарда человек. Общины есть более чем в 120 странах. В 35 государствах мусульмане – большинство населения. В 28 странах ислам – государственное исповедание. Почему карикатуры уже во второй раз являются спусковым крючком трагедий? Это не случайно. В исламе отсутствует иконография, а у суннитов отсутствует и культ святых. Изображать пророка Мухаммеда запрещено: вот почему карикатуры журнала «Шарли» вызвали такой резонанс в мусульманском мире, некоторые французские мусульмане отказались участвовать в минуте молчания и оправдали действия нападавших. Это представляет серьезную проблему для Пятой республики.

Вероучение мусульман включает в себя пять столпов веры – исповедание веры (шахада), молитва (саят), религиозное подаяние (закят), пост (саум) и паломничество в Мекку (хадж). Говоря о борьбе с неверными на ранних этапах существования своей религии, мусульмане имели в виду не представителей других мировых религий, а арабов-многобожников.

В январские дни 2015 года мировое телевидение часто показывало еврейских школьников, заявляющих об отсутствии безопасности в связи с атакой на кошерной супермаркет в Париже. Израильский премьер Бенджамин Нетаньяху – кстати, бывший эксперт спецслужб по проблемам терроризма – участвовал в марше мира в Париже и заявил о возможности массовой эмиграции евреев Франции на землю обетованную.

Сегодня мы вновь обращаем взоры к отношениям между церковью и государством и обществом. В Великобритании, Франции, Германии, Испании, Италии, ислам – вторая по численности религия после христианства. Утверждение религиозного характера государства методами воинственной религиозной нетерпимости носит название исламизм. Неотъемлемой частью исламизма является установление законов шариата и дискриминация женщин. Вспомним историю Малалы Юсифрай, ставшей лауреатом Нобелевской премии мира – бесстрашной пакистанской девочки, выступившей против Талибана в Пакистане, препятствующего женщинам получать образование. Вспомним и издание поразительных книг Халеда Хосейни, позволяющих нам понять обстановку несвободы в захваченном талибами Пакистане. Это позволяет нам ближе понять религиозную подоплеку конфликта исламского государства и войны, которую коалиция стран ведет в Ираке и Сирии сегодня. 3000 европейцев принимают участие в этой войне на стороне исламского халифата: вот почему ставится вопрос о роли просвещения, об изоляции носителей исламистских идей в тюрьмах, о контроле их пропаганды в Фейсбуке и т.д. Кстати, теракты в Париже осудили и представители шиитов, и представители суннитов – двух противоборствующих ветвей ислама, которые ведут непримиримую вражду между собой в современной Сирии.

В январе 2015 года на улицах Дрездена начались антиисламские выступления, послышались призывы к ограничению иммиграции из стран мусульманского Востока и прекращению исламизации ФРГ. Очевидно, это реакция на болезненные попытки интеграции мигрантов в традиционное общество. Канцлер ФРГ Ангела Меркель призвала к толерантности, заявив, что является канцлером всех немцев, а все люди, уважающие законы страны, знающие немецкий язык и желающие жить в ФРГ, являются ее полноправными гражданами.

Посмотрим на типичный медийный дискурс, выделив оценочные элементы [5]:

Supporters and opponents of a group campaigning against what it sees as the «**Islamisation**» of Europe have held rival rallies across Germany.

There have been weekly protests by the Patriotic Europeans against the **Islamisation of the West** (Pegida) since October.

A record 18,000 people turned out on Monday at one rally in Dresden.

But counter demonstrations have sprung up and the group has been condemned by senior German politicians.

What is Pegida?

- Founded in Dresden by activist Lutz Bachmann in October 2014
- Acronym for Patriotische Europaer Gegen die Islamisierung des Abendlandes (Patriotic Europeans Against the Islamisation of the West)
- Umbrella group for German **right-wing, attracting support from mainstream conservatives to neo-Nazi factions and football hooligans**
- Holds street protests against what it sees as **a dangerous rise in the influence of Islam** over European countries
- **Claims not to be racist or xenophobic**
- 19-point manifesto says the movement **opposes extremism** and calls for **protection of Germany's Judeo-Christian culture**

Мы пристальнее всматриваемся в отношения между религиями в современном государстве, особенно в мультикультурном государстве. Так, например, в Британии всем подданным королевы предоставлена культурная и религиозная свобода. Или вот Испания, там существует 200 мечетей и 90 исламских центров. Государство и федерация мусульманских общин страны соглашается на охрану культурных мест, охрану тайны исповеди, религиозный брак, религиозную помощь в казарме, тюрьме, больнице, обучение, недвижимость религиозных организаций, праздники, выпуск халяльной (приготовленной в соответствии с религиозными нормами ислама) продукции.

Первый раз серьезно мир между религиями был нарушен во Франции во время массовых беспорядков в Париже в 2005 году (см., например, [1]). Постколониальная Франция была обречена на присутствие мусульман, так как законодательство разрешало им воссоединение с семьями в метрополии, один из пяти молодых людей во Франции сегодня – мусульманин. Но девять из десяти среди молодежи не могут ответить на элементарные вопросы по Корану, мусульманской истории и традиции.

Мы можем сделать вывод, что обсуждение вопросов мультикультурализма предполагает обсуждение межрелигиозного взаимодействия. Во Франции ужесточаются требования к пропаганде экстремизма в Интернете, усиливается внимание к воспитанию межрелигиозного мира в школе, школьники будут ежедневно петь «Марсельезу», отстаивающую секулярные ценности республики – свободу, равенство, братство. Это ответ Франции на январские события 2015 года. Это важный вывод и для других стран, столь взаимозависимых в современном мире.

Библиографический список

1. Бушев А.Б. Дискурс мультикультурализма и беспорядки во Франции 2005 года: языковые и психологические аспекты // *Изменяющаяся Россия: новые парадигмы и новые решения в лингвистике: матер. I Межд. науч. конф.* / отв. ред. Е.А. Пименов, М.В. Пименова. Кемерово: Юнити, 2006. Ч. 3. С. 25–36.
2. Прокофьев А.В. Теория межкультурной справедливости: поиск нормативных оснований // *Человек*. 2006. № 1. С. 38–47.
3. Тейлор Ч. Демополитизация политики. *Русский журнал*. URL: <http://www.russ.ru/layout/set/print/Mirovaya-povestka/Depolitizaciya-politiki> (дата обращения: 19.01. 2015).
4. Цатурян С.А., Филимонов Г.Ю. Мультикультурализм в США и Европе: политтехнологии в действии // *Политика и общество*. 2012. № 2. С. 62–71. URL: <http://www.georgefilimonov.com/articles/multiculturalism-in-usa-and-europe/> (дата обращения: 19.01. 2015).
5. Jason P. Germany Pegida protests Rallies over ‘Islamisation’. URL: www.bbc.co.uk

6. Kadri A. Paris attacks prompt fresh concerns about online Islamophobia. URL: www.bbc.co.uk
7. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Oxford University Press, 1995.
8. Schofield H. Paris attacks Can France integrate disaffected suburbs. URL: www.bbc.co.uk

УДК 372

М.В. Веккессер, А.А. Веккессер

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ролевые (деловые) игры, интерактивные формы обучения, дискурсивные умения.

В статье рассматриваются ролевые (деловые) игры как разновидность интерактивных форм обучения на уроках английского языка, в ходе которых у школьников формируются такие дискурсивные умения, как умение сотрудничать, импровизировать, слушать, рефлексировать, проявлять толерантность и эмпатию.

M.V. Vekkesser, A.A. Vekkesser

THE INTERACTIVE FORMS AS A MEANS OF ACTIVITY TEACHING IN SCHOOL-AGED CHILDREN AT ENGLISH LESSONS

The formation of discursive skills in school-aged children.

The article describes the business role-playing games as the diversity of interactive teaching methods. The skills of collaboration, improvisation, reflection, listening skills, tolerance and empathy demonstration are formed over the course of role-playing games.

Всвязи с реализацией компетентностного подхода в ходе преподавания отдельных школьных предметов должно предусматриваться широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения уроков с целью реализации деятельностного обучения школьников, в частности на уроках английского языка.

Целью настоящей работы является рассмотрение такой формы интерактивного обучения, как деловые (ролевые) игры, которые позволяют наилучшим образом формировать основные дискурсивные (коммуникативные) умения у школьников через деятельностный подход на уроках английского языка. Такой подход видится актуальным и новым в контексте реализации современных образовательных стандартов, одним из требований которого является не только формирование у школьников предметных, но и метапредметных результатов.

Использование ролевых игр, специально организованных дискуссий позволяет определенным образом создать речевые ситуации, приближенные к реальной коммуникации школьников, при этом разыгрывание ситуаций происходит в режиме синхронно-групповой вовлеченности участников в процесс речевого взаимодействия. Интерактивные формы обучения и воспитания обеспечивают взаимодействие не только между педагогом и обучающимся, но и между самими обучающимися, оно необходимо в ходе моделирования жизненных ситуаций, использования (деловых) ролевых игр, совместного решения проблем [2, с. 78].

Такую форму работы можно использовать как в ходе уроков, так и во внеурочное время. Например, на уроках английского языка можно применять ролевою игру на тему «Job interview». Собеседование при приеме на работу (**job interview roleplay**). В ходе этого урока учащимся предлагается разыграть собеседование при приеме на работу. Перед началом игры школьники в произвольном порядке выбирают карточки, которые определяют их дальнейшую роль в данной инсценировке. Итак, класс распределяется на две группы, первая группа – работодатели (**employers**), вторая – работники (**employees**). Далее учащиеся готовятся к интервью, используя опорные вопросы и ответы, заготовленные учителем. Затем делятся по парам и разыгрывают диалог.

- Children, you should randomly pick up a card which tells who you will be: Group of employers (parent, shop owner, restaurant owner).

- Group of employees (who apply to be a tutor, shop assistant, and waiter/waitress).

2. - I want you to prepare for the interview by answering the following questions. - For employers:

a) What criteria of the position;

б) How much money do you want to pay.

- For employers:

a) Tell about your personal identification (Asked by the employer);

б) Tell you strengths, best skills (Asked by the employer);

в) Tell your biggest weakness (Asked by the employer);

г) Tell your career goals, future plan (Asked by the employer);

д) Advertise to sell yourself (Why they hire you); Tell your salary expectation.

3. - Look at the blackboard, you can see the questions for the interview.

Questions for the interview:

a) Tell about yourself;

б) What are your strengths, best skills?

в) What is your major weakness?

г) What are your career goals, future plans?

д) Why do we hire you

е) What salary do you expect to have ? Explain.

Отметим, что успешность проведения ролевой игры определяется не только тщательной проработкой ее сценария, подготовкой выступлений экспертов, предварительным опросом учащихся, вскрывающим проблемы выбранной темы, съемкой сюжетов, но и тем, что на уроках английского языка учащиеся знакомятся с правилами ведения дискуссии и с приемами аргументации. Так, в ходе учебных занятий выясняется, что дискуссия имеет такой основной признак, как диалогичность, предполагающая

вопросно-ответную форму как основу взаимодействия и организации отношений субъектов коммуникации. Дискуссия является разновидностью спора. Следует отметить, что понимание сущности спора и его разновидностей позволяет лучше ориентироваться в конкретной обстановке, правильнее применять свои знания, точнее использовать полемические навыки и умения. М.С. Байматова, обосновывая дискуссию как один из эффективных способов убеждения, указывает, что ее участники сами приходят к тому или иному выводу, поскольку она имеет ряд существенных признаков:

1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе и разрешения противоречий;

2) метод обучения, повышающий эффективность и интенсивность учебного процесса за счет активного включения обучающихся в коллективный поиск истины;

3) психотерапевтический прием воздействия на позиции и установки субъекта в специально созданной дискуссионной группе. По ее мнению, диалог выступает элементарной технологической единицей образования и воспитания как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и обучающегося [1]. Но диалог в данном случае не синоним разговора, вербального общения, хотя и предполагает его. В этом смысле под диалогом понимается определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообразования личности. Мысль человека активно «рождается» в случае, когда возникает дискуссия как разновидность спора и ставятся нерешенные проблемы. Только наличие другой, противоположной точки зрения позволяет человеку выстроить свою [1]. В ходе подготовки дискуссии необходимы следующие процедуры: 1) целеполагание; 2) планирование; 3) рефлексия; 4) самооценка.

Анализ педагогической и речеведческой литературы убеждает нас в том, что главное требование при использовании дискуссии и диалога в контексте ролевой игры – это *требование коммуникативного контакта*. При организации диалога необходимо учитывать еще одно требование в контексте формирования культуры диалогического взаимодействия коммуникантов – *требование группового обсуждения*, которое понимается как положительное влияние на результат их речевой деятельности, регулирование межличностного взаимодействия и развитие рефлексии. В результате есть необходимость в применении *требования сотрудничества*. Сотрудничество предполагает терпимость (толерантность), проявление эмпатии, сдержанности и корректности по отношению к участникам дискуссии. Это способствует избеганию конфликтных (деструктивных) ситуаций [3].

Некоторые участники дискуссии могут испытывать ораторский страх, который зачастую обусловлен следующими факторами: 1) индивидуальными особенностями характера и темперамента школьника (замкнутость, застенчивость, излишняя скромность и т.п.); 2) недостатком опыта произнесения спонтанных, незапланированных речей; 3) отсутствием эмоционального настроя (несобранность, рассеянность) у говорящего в данный момент; 4) негативными психологическими и коммуникативными установками (ожидание собственного «провала» или предвзятое ожидание негативных реакций со стороны аудитории – равнодушия, насмешек, возражений и т.п.); 5) прошлые поражения и неудачи в произнесении импровизированных речей; 6) безразличное или негативное отношение аудитории; 7) осознание повышенной речевой ответственности (например, в ситуации объяснения повышено-сложного или особо жизненно значимого материала, в случае ожидания какого-то особого эффекта воздействия речи на аудиторию); 8) желание произвести максимально благоприятное впечатление на аудиторию; 9) неуверенность в соб-

ственной компетентности, недостаточная осведомленность в излагаемом предмете речи; 10) сомнение в собственной возможности удержать внимание коммуниканта.

Помогает удержать внимание обучающихся:

1) апелляция к жизненному опыту и конкретным интересам аудитории; персонификация идей (связывание предмета речи с конкретными людьми);

2) включение воображения (использование ярких образов, приведение иллюстративных примеров);

3) управление чувствами адресата (любопытство, удивление, сопереживание, драматизация);

4) применение неожиданных речевых ходов (парадокса, афоризма, анекдота, шутки, имитации чужой речи и др.);

5) ориентирование аудитории по ходу развертывания речи (изложение задач выступления, использование логических слов-указателей: во-первых, затем, следовательно, в итоге и т.п., резюмирование сказанного);

6) варьирование интонации (изменения темпа, тембра, громкости голоса при переходе к разным предметам и этапам речи);

7) использование приемов интимизации (прямые обращения к аудитории, приглашения к совместным действиям: «давайте представим...», «попробуем вместе...» и т.п.);

8) использование речевых приемов популяризации – образительно-выразительных речевых средств (сравнений, метафор, эпитетов, аллегорий и пр.).

Следует избегать помех, которые могут мешать восприятию речи участников коммуникации в ходе дискуссии. К таким помехам относятся:

1) игнорирование учета «фактора адресата» (возрастных, психологических особенностей коммуникантов и уровня их речевой подготовки к восприятию произносимой речи);

2) отсутствие мотивации, незаинтересованности говорящего в предмете речи;

3) недостаточный уровень эмоциональности, однообразность интонации, приводящая к монотонности речи, что в конечном итоге приводит к отсутствию речевой выразительности;

4) недоступность, непонятность речи в содержательном отношении (незнакомые слова, терминологическая избыточность, малая речевая и фактологическая иллюстративность);

5) непродуманная композиция, т.е. отсутствие формальной доступности речи (чрезмерно объемные и трудно воспринимаемые синтаксические конструкции, отсутствие поэтапных и текущих обобщений и выводов);

6) однообразие стиля и лексическая бедность – «бесцветность» – речи (обилие клише, «общих» фраз, словесных штампов);

7) низкая информативность речи, низкий интерес к ней со стороны аудитории, обусловленные неактуальностью обсуждаемой темы;

8) отсутствие авторитета у говорящего, в результате которого возникает неуважение к нему со стороны аудитории.

Итак, в ходе проведения деловых игр реализуется деятельностный подход, который позволяет сформировать у школьников такие дискурсивные умения, как умение сотрудничать, импровизировать, слушать, рефлексировать, проявлять толерантность и эмпатию.

Библиографический список

1. Байматова М.С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2003. 22 с.
2. Веккессер М.В. Деловые игры в педагогическом дискурсе // Педагогическая риторика: учеб. пособие. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2015. С. 77–93.
3. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ
КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ
ПРИ ОСВОЕНИИ КУРСА ПО ВЫБОРУ
«ЯЗЫК СМИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ»**

Компетенция, компетентность, коммуникация, лингвоэкология.

Работники любого вида средств массовой информации и коммуникации имеют дело с людьми. Поэтому на первое место в журналистской деятельности выходит умение налаживать процесс коммуникации, работать с аудиторией. Автор статьи рассматривает формирование коммуникативных компетенций у будущих журналистов в рамках освоения ими дисциплины «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии».

О.А. Volf

**THE FORMATION OF COMMUNICATIVE
COMPETENCES OF FUTURE JOURNALISTS DURING
THE STUDYING OF THE ELECTIVE COURSE
«THE LANGUAGE OF MEDIA IN THE ASPECT
OF LINGUOECOLOGY»**

Competency, competence, communication, linguoecology.

Employees of any kind of media have to deal with people. Therefore, in first place in journalism goes ability to establish a process of communication. The author considers formation of communicative competences of future journalists during the studying of the elective course «The Language of media in the aspect of linguoecology».

Журналистская деятельность является многоаспектной и динамичной. Тот факт, что журналистика требует от людей, занимающихся ею, широкого кругозора и обширных знаний, отражен в известной фразе, гласящей, что журналист должен знать «немного обо всем». Динамичность же рассматриваемой сферы деятельности определяется постоянно меняющимися условиями жизни, разви-

тием науки и техники, усложняющейся структурой социальных отношений. Потому современный журналист должен быть в определенном смысле универсальным и готовым постоянно совершенствоваться. Для того чтобы взрастить настоящего профессионала-журналиста, необходимо комплексное системное обучение и самообучение будущего специалиста.

В современном образовательном поле общепринятым является компетентностный подход, предполагающий наиболее эффективное применение в конкретной профессиональной сфере уже имеющихся и формируемых в процессе обучения знаний, умений и владения опытом, которые взаимодействуют с личностными характеристиками будущего специалиста.

К изучению компетентностного подхода как основы современного высшего образования обращались многие ученые [1; 3]. Под компетенцией мы будем понимать «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации <...> готовность действовать в ситуации неопределенности» [2, с. 23].

На первый план при подготовке журналистов в вузе, по нашему мнению, выходит формирование у обучающихся коммуникативных компетенций, так как работникам средств массовой информации и коммуникации почти всегда приходится иметь дело со множеством людей, а значит, находиться в самых разных коммуникативных ситуациях.

Вопросы о содержании понятия «коммуникативная компетенция» и его соотношении с такими терминами, как «коммуникативная компетентность», «коммуникативные навыки», «навыки общения», «речевая компетентность» и т.д. рассматривались рядом ученых ([7; 8] и др.). Не ставя целью данной статьи подробное рассмотрение терминологических проблем, определим коммуникативную компетенцию, вслед за О.В. Казарцевой, как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям,

сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) и собственно коммуникативные умения» [6, с. 16].

В Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова учебным планом по направлению «Журналистика» предусмотрены, кроме общей лингвистической дисциплины «Современный русский (и родной) язык», курсы, направленные на формирование коммуникативной, в том числе речевой, компетентности. Это дисциплины «Эффективность письменной и устной публичной речи», «Теория коммуникации», «Стилистика и литературное редактирование», «Коммуникативные неудачи в речевом общении и пути их устранения», «Риторика» и другие.

Цикл речеведческих дисциплин направлен на то, чтобы бакалавры-журналисты во время обучения приобретали определенные знания и умения в области коммуникации, а главное – владели опытом продуцирования эффективных письменных и устных текстов в различных сферах деятельности, в том числе профессиональной.

На формирование необходимых компетенций в указанной области направлена и дисциплина из вариативного блока учебного плана «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии». Главной целью данного курса является привлечение внимания будущих журналистов к основным лингвоэкологическим проблемам, в частности к проблемам функционирования современного русского языка в сфере массовой информации и коммуникации, а также изучение факторов, негативно или позитивно влияющих на развитие языка и практику его речевой реализации в СМИ и СМК.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 42.03.02 Журналистика, в процессе освоения курса по выбору «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии» у бакалавра-журналиста должны формироваться следующие компетенции:

1) общекультурная: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном

языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-6);

2) общепрофессиональная: способность эффективно использовать лексические, грамматические, семантические, стилистические нормы современного русского языка в профессиональной деятельности (ОПК-17);

3) профессиональная: способность анализировать, оценивать и редактировать медиатексты, приводить их в соответствие с нормами, стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в СМИ разных типов (ПК-3) [10].

Все перечисленные компетенции так или иначе направлены на формирование коммуникативной компетентности и дополняют друг друга.

В рамках курса «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии» предусмотрено определенное количество лекционных и практических занятий, посвященных некоторым проблемам эколингвистики, которые напрямую связаны с проблемами межкультурного взаимодействия. Например, обязательно анализируется языковая ситуация в Республике Хакасия, приводятся данные о национальном составе жителей региона, рассматриваются некоторые правовые документы (международного, российского и местного уровней), регламентирующие языковую политику. Одна из лекций посвящена хакасскому языку – языку титульной нации Республики Хакасия. На лекции студенты, кроме прочего, узнают имена ученых, исследовавших и продолжающих исследования хакасского языка и его коммуникативной мощности в разные периоды. Отдельной темой рассматриваются все виды региональных СМИ, которые функционируют на хакасском языке, а также кино- и интернет-проекты, направленные на популяризацию хакасской культуры и языка.

К практическим занятиям студенты-журналисты ищут информацию о СМИ различных национальных диаспор, представленных в Хакасии. Анализируется и конкретный языковой материал, могущий послужить иллюстрацией эколингвистической ситуации в регионе. К примеру, сту-

дентам предлагается «произвести разносторонний анализ следующего высказывания ведущего новостной программы на «Ас-ТВ» (телевидение Аскизского района): «В Крещение на берегу реки Аскиз рядом с прорубью для купания будет установлена палатка с горячим чаем и продуктами. Так что *ахча́* с собой берите» (прим.: *ахча́* (хак.) – деньги)» [5, с. 193].

Подобные задания не только позволяют будущим журналистам идентифицировать себя как «часть» многонационального и поликультурного региона, но и помогают налаживать межкультурные связи и формировать толерантное общество в республике.

В рамках курса «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии» продолжается развитие способности студентов эффективно использовать различные нормы современного русского языка в журналистской деятельности. Освоение указанной компетенции начинается у бакалавров с первого курса (дисциплины «Современный русский (и родной) язык», «Эффективность письменной и устной публичной речи» и др.) и продолжается все время обучения.

Проблема соблюдения норм современного русского языка является центральной в лингвоэкологии. Как указывал А.П. Сковородников, «нарушение литературной нормы в публичной устной и письменной речи – повседневное явление» [9, с. 18–19]. На предупреждение и устранение различных речевых ошибок в журналистских текстах направлено постоянное повторение в процессе обучения сведений о системе современного русского литературного языка, а также определенные упражнения, например, традиционное, но не теряющее своей эффективности задание – написание студентами текстов разных жанров с последующим разбором допущенных ошибок. К примеру, на одном из практических занятий по дисциплине «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии» будущие журналисты пишут эссе на так называемую «обратную» тему, которая формулируется таким образом, чтобы противоречить «обычному» мнению о каких-либо явлениях. В качестве тем могут быть выбраны следующие: «Любовь – главная

помеха на пути к счастью», «Современный журналист должен быть неграмотным», «Пока Россия пьет – она непобедима» и т.д. Выбор в качестве задания «обратного» утверждения обусловлен двумя причинами: во-первых, по отзывам студентов, на подобные темы писать труднее, чем на стандартные, а значит, им приходится задействовать дополнительные языковые средства для доказательства тезисов, что способствует развитию творческих способностей; во-вторых, готовых текстов на приведенные темы практически нет в Интернете, следовательно, списать или «позимствовать» чужую идею в качестве аргумента довольно сложно. После проверки эссе преподавателем на практическом занятии проходят совместное обсуждение частотных речевых ошибок, их классификация и исправление.

Задания, развивающие способность будущих журналистов придерживаться в своей авторской журналистской деятельности системы норм русского литературного языка, на наш взгляд, являются очень важными в формировании коммуникативной компетентности, так как позволяют будущим профессионалам налаживать эффективную коммуникацию со своей аудиторией и избегать обвинений в неграмотности, что всегда плохо сказывается на репутации журналистов.

Для успешной профессиональной деятельности журналисту необходимо не только правильно и эффективно использовать различные возможности языка, опираясь на систему его норм, но и уметь анализировать, оценивать и редактировать свои и чужие медиатексты.

Специальные задания, ориентированные на тренировку у студентов навыков анализа и редактирования материалов, предусмотрены в рабочей программе курса «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии». На лекциях и практических занятиях преподаватель предлагает для рассмотрения примеры из СМИ и СМК, в которых содержатся ошибки или недочеты. При этом учитываются разные аспекты изучения: есть задания, ориентированные на анализ нарушений коммуникативных качеств речи, поиск и исправление

речевых ошибок, выявление фактов речевой агрессии, комплексный анализ лингвоэкологических проблем и т.д. Например, для практической работы студентам предлагается такое задание:

Прочитайте информационное сообщение с сайта газеты «Хакасия» и комментарии к нему. Какие лингвоэкологические проблемы, присутствующие в тексте сообщения, затронули комментаторы? Проанализируйте тексты сообщения и комментариев с точки зрения соблюдения / несоблюдения коммуникативных качеств речи.

В Абакане накрыли наркопритон и задержали его организатора

3 мая 2015 г. в 17:53

Оперативники МВД изъяли из злачного места шприцы и ингредиенты для изготовления наркотиков.

Сотрудники уголовного розыска задержали 23-летнего парня, подозреваемого в организации и содержании наркопритона. Во время обыска в доме по улице Бунина полицейские изъяли шприцы, предметы и ингредиенты для изготовления наркотиков. Сейчас по данному факту проводится проверка. Решается вопрос о возбуждении уголовного дела, – сообщили в пресс-службе МВД Хакасии.

Анастасия Пачина

Комментарии

!!!

3 мая 2015 г. в 22:01

А накрыли чем? Одеялом?

!!!!???

4 мая 2015 г. в 02:29

Стекланным куполом, балда! Этим клише все смишники пользуются, а пришло от ментов [4].

Умение оценивать с разных позиций тексты является важным умением в структуре коммуникативной компетентности журналиста. Формирование навыков анализа языка СМИ и СМК с различных позиций позволяет работникам медиасферы совершенствовать свои произведения, что приводит к лучшему взаимодействию с аудиторией.

Работник любого вида средств массовой информации и коммуникации, будь то печатное издание, аудиовизуальные или интернет-СМИ, пресс-службы или медиахолдинги, неизбежно имеет дело с людьми. В связи с этим на первое место в журналистской деятельности выходит умение (и желание) общаться с людьми, налаживать процесс коммуникации, работать с аудиторией.

Перечисленные задачи профессиональной деятельности требуют для решения не только определенных личностных качеств журналиста, но и конкретных навыков, нарабатываемых со временем. Формированию компетенций, направленных на развитие коммуникативной компетентности у студентов-журналистов, способствует освоение курса по выбору «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии».

Библиографический список

1. Баскаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // *Инновации в образовании*. 2007. № 1. С. 10–15.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практич. пособие. М.: АРКТИ, 2007. 130 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. 2004. № 10. С. 8–14.
4. В Абакане накрыли наркопритон и задержали его организатора // Сайт газеты «Хакасия». URL: <http://gazeta19.ru/news/27932> (дата обращения: 15.10.2015).
5. Вольф О.А. Преподавание некоторых эколоингвистических проблем студентам-журналистам // Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії та практики: матеріали VII Міжнародної Інтернет-конференції (Мелітополь, 21–23 травня, 2015 року) / за заг. ред. В.І. Лисенко. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2015. С. 194–196.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2001. 496 с.
7. Маликова И.А. К проблеме различия понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» // *Вестник ОГПУ*, 2010. № 1–2. С. 90–97.

8. Рябцева О.М. Сущность понятия «коммуникативная компетенция» (КК) // Известия ТРГУ. С. 136-137.
9. Сководников А.П. Вопросы экологии русского языка: Учеб. пособие. Красноярск: КГУ, 1993. 47 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика (уровень бакалавриата) // Официальный сайт компании «Консультант Плюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=168795> (дата обращения: 29.09.2015).

УДК 81'373

Л.С. Галустьян

СЕМАНТИКА ИДЕОЛОГЕМЫ «ФАШИЗМ» В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ

Идеологема, фашизм, семантика, толковые словари, лексическое значение.

Статья посвящена трансформации лексического значения идеологемы «фашизм». Изменения, которые происходят в языке с исследуемой лексемой, отражены в лексикографических изданиях. Исконное (историческое) значение слова со временем «вытеснялось» и впоследствии стало приобретать отрицательную коннотацию и отчасти разговорное стилистическое значение.

L.S. Galustyan

THE SEMANTICS OF THE IDEOLOGIES OF FASCISM IN LEXICOGRAPHICAL PUBLICATIONS

Ideologeme, fascism, semantics, dictionaries, lexical meaning.

This article focuses on the transformation of the lexical meaning of «fascism» ideologies. The changes that occur in the language with the studied lexeme, reflected in lexicographic publications. Original (historical) meaning of the word eventually «pushed out» and subsequently began to acquire a negative connotation and partly colloquial stylistic value.

Цель исследования – рассмотреть специфику трансформации лексического значения идеологемы «фашизм» на материале лексикографических изданий и Национального корпуса русского языка.

Идеологемы (от слова *идеология*) – слова, в семантике которых отражена идеология, то есть система взглядов, идей, представлений, характеризующих то или иное общество, тот или иной класс или политическую партию.

Отличительной особенностью слов-идеологем является то, что они не имеют конкретного, точного значения, а лишь модифицируются, то есть изменяются под влиянием каких-либо политических действий. Толковые словари русского языка наглядно демонстрируют те изменения в лексическом значении слова, которые происходят с момента появления этой лексемы.

В Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова [6] представлено следующее значение слова: **фашизм**, фашизма, мн. нет, м. (*ит. fascismo от латин. Fascis* – «пучок прутьев, в древнем Риме служивший символом власти») (нов. полит.) – «одна из форм открытой буржуазной диктатуры в некоторых капиталистических странах, возникшая в Италии после первой империалистической войны в обстановке общего кризиса капитализма». Значение исследуемой идеологемы имеет свои истоки в Италии (на этот факт указывает этимология слова), на рубеже 1910 – 1920-х годов XX века этот стилистически маркированный термин употреблялся сторонниками армии Муссолини. Таким образом, выделяя собственную идеологию, они называли себя по-своему, то есть *фашистами*, а саму идеологию – *фашизмом*. В связи с появлением этого политического слова все словари фиксировали именно такое значение, которое уже тогда содержало в себе негативный оттенок.

В соответствии с политическими изменениями, происходившими в то время, менялась и идеология других государств, которые тогда уже «равнялись» на политическую партию Муссолини. Однако лексема *фашизм* в то время была не столь употребительна, как после Великой Отечественной войны. Из-за деятельности национал-социалистов в Германии слово *фашизм* обрело более конкретную семантику. Это зафиксировано в Толковом словаре С.И. Ожегова (1989) [4] (в дефиниции идеологемы есть отсылка к идеологии Не-

мецкой национал-социалистической партии): **Фашизм** – «идеология воинствующего антикоммунизма, шовинизма и расизма, выражающая интересы наиболее реакционных и агрессивных сил империалистической буржуазии; основанные на такой идеологии политические течения».

В энциклопедическом словаре [1] сказано о том, что «родиной» фашизма можно считать как Италию, так и Германию, так как именно события Второй мировой войны в значительной степени определили характеристику этого политического течения: **фашизм** (*итал. fascismo – от fascio – «пучок, связка, объединение»*), «социально-политические движения, идеологии и государственные режимы тоталитарного типа. В узком смысле фашизм – феномен политической жизни Италии и Германии 20–40-х годов XX века».

Впоследствии идеологема меняла семантику в соответствии с тем политическим режимом, который преобладал в том или ином государстве. По словам Н.А. Купиной, это «идеологизация слов с помощью догматических добавок: на традиционную семантику слова искусственно накладываются идеологические смыслы» [2, с. 14]. В этом случае мы и говорим о непосредственном влиянии политических взглядов сторонников какой-либо партии. Как идеологемы рассматриваются «лексические единицы, семантика которых включает идеологический микрокомпонент, то есть цельную, развернутую, достаточно самостоятельную часть словарного толкования и / или набор качественно новых для русского языка идеологизированных контекстов (от словосочетания до развернутого высказывания), рекомендуемых Словарем в качестве нормативных, типовых» [2, с. 8]. Следовательно, происходит «наложение» определенной политической позиции на лексему. Именно за счет этого явления идеологема обретает новое значение. В процессе исторических изменений «фашизм» стал стилистически маркированным термином, который в разговорной речи довольно широко распространен в значении «чего-то отрицательного; то, что противопоставляется нормам морали». Например, в Толковом словаре под редакцией

С.А. Кузнецова [5] производное существительное *фашист* с пометой *разг.* указывает на следующую дефиницию: «О злобном, агрессивном человеке».

Например: *На самом деле у молодой мхатовской актрисы возник роман с итальянским дипломатом. К тому же он был фашист. Он звал ее замуж, хотел увезти с собой в Италию* (Бирюков Сергей. «СВОЛОЧИ! ТЕПЕРЬ ВСЕ УЗНАЮТ, СКОЛЬКО МНЕ ЛЕТ» // Труд-7. 2008.06.24; омонимия не снята) ←...→ [3].

В приведенном примере в слове *фашизм* актуализируется то самое значение, которое зафиксировано в словаре под редакцией С.А. Кузнецова с пометой *разг.* Кроме этого, упоминание об Италии, которое, как уже было сказано ранее, по данным энциклопедического словаря, является «источком» появления этого политического течения. Таким образом, у говорящего эта идеологема ассоциируется с тем политическим устройством, которое было при Муссолини. Например: *Сразу после перестрелки «фашист» сбежал в лес* (Фашист из «Молодой гвардии» оказался настоящим садистом // Комсомольская правда. 2005.11.01: омонимия не снята ←...→[3].

В приведенном примере, в отличие от предыдущего, автор использует кавычки, которые указывают на употребление слова «фашист» в переносном значении. Это показывает намерение говорящего грубо отозваться о человеке, которого он имеет в виду, в контексте употребляется словосочетание «настоящий садист», что позволяет «закавычить» идеологему.

Следовательно, исследуемое слово вошло в активный словарный запас современного носителя языка уже в обыденном значении, основанном на определенном понимании политической обстановки.

Библиографический список

1. Брокгауз – Ефрон (Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона): в 66 т. / гл. ред. О.Ю. Шмидт. М.: Советская энциклопедия, 1946. Т. 65.
2. Купина Н.А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. Екатеринбург; Пермь: УрГУ, 1995. 144 с.
3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (дата обращения: 02.09.2015).

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1989. 750 с.
5. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: НОРИНТ; М.: РИПОЛ классик, 2008. 950 с.
6. Толковый словарь русского языка: в 4 томах / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Астрель; Аст, 2000.

УДК 1.16

Н.И. Глухих

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА МАГИСТРАНТА

Магистрант, наука, магистерская диссертация, феноменология, филологические науки, феноменологический глоссарий, философия, педагогическое образование, коммуникативные компетенции, феноменологическая рациональность, гуманитарная методология.

В статье исследуются теория и практика современной феноменологии. Педагогическое образование магистрантов-филологов нуждается в обновлении. Конфликт между субъективным и объективным началом в научно-исследовательской деятельности молодых ученых возможно решить с помощью идей феноменологической рациональности. Автор делится практическим опытом освоения принципов феноменологической методологии магистрантами. Данная практика способствует формированию профессиональных, коммуникативных компетенций магистрантов.

N.I. Gluhikh

PHENOMENOLOGICAL PRACTICE OF A STUDENT

Undergraduate, science, master's thesis, phenomenology, Philology, phenomenological Glossary, philosophy, teacher education, communicative competence, phenomenological rationality, humanitarian methodology.

This article examines the theory and practice of modern phenomenology. Teacher education master's degrees in Philology needs to be updated. The conflict between the subjective and objective beginning in the research activities of young scientists, can be solved with the help of phenomenological rationality. The author shares practical experience of development of principles of phenomenological rationality undergraduates. This practice contributes to the formation of professional and communicative competences of the graduate.

Наш педагогический опыт сотрудничества с магистрантами-филологами в рамках учебных курсов «Современные проблемы науки и образования», а также «Методология и методы научного исследования» показал их методологическую неспособность описать алгоритм собственного научного поиска. Очевиден конфликт между субъективным и объективным началом научно-исследовательской деятельности магистранта. Проблема заключалась в том, что магистранты полностью отстранялись от своего «жизненного мира», чисто рациональным способом пытаясь описать законы развития объекта собственного магистерского исследования. Либо, напротив, впадали в противоположную крайность, излишнюю субъективацию, порой принимая личные переживания за глубокие научные интенции.

Проблема заключалась не просто в нарушении меры соотношения между объективным и субъективным в научно-исследовательской работе. Возникает иной, уже чисто методологический вопрос о том, как феноменологически помочь магистрантам осознать «субъективно» объект научного исследования, предупреждая их при этом, об опасности его психологизации.

Методологическая ситуация не ограничивается вопросами: как грамотно написать статью, диссертацию. Для создания магистерской работы необходимо авторам усвоить на практике качественные методы гуманитарной методологии. Объяснение, интерпретация и понимание в филологических науках используются иначе, чем в точных дисциплинах. Мы применяли данные методы на практических занятиях. Кстати, В.И. Долгова и Н.Н. Ниязбаева рекомендуют проводить студентам рефлексивно-феноменологическую практику, используя специальные личные дневники [3].

Полученный на семинарах наш опыт был востребован, например А. Ефимовой, в написании научной статьи на тему «Место ономастики в системе гуманитарных наук». Магистрант Е. Топилина изучала проблему межкультур-

ной адаптации детей-мигрантов на примере учащихся 6 класса красноярской средней общеобразовательной школы № 16. Результаты анализа в кратком изложении таковы.

1. Интерпретация. Дети-мигранты, приезжая в Россию учиться, зачастую не знают культурных особенностей страны. Это усложняет процесс адаптации.

2. Реинтерпретация. Решение проблемы межкультурной адаптации детей-мигрантов облегчает процесс слияния с иноязычной средой.

3. Дивергенция. Межкультурная адаптация неразрывно связана: 1) с речевой адаптацией; 2) психологической адаптацией.

4. Конвергенция. Межкультурная адаптация учащихся-мигрантов должна проходить параллельно с речевой и психологической.

5. Конверсия. Проблема межкультурной адаптации детей-мигрантов на примере учащихся 6 класса СОШ № 16.

Будущий педагог-филолог не только специалист в области феноменологической герменевтики текста [1], но и профессиональный коммуникатор. Нам ближе всего экзистенциально-феноменологическое понимание коммуникации. Гуманитарное знание – это интересубъективная практика. Будущий педагог должен обладать конвенциональными способностями широкого спектра. Учитель и ученик обладают разными интенциями, ноэзисом, где сталкиваются, говоря феноменологическим языком, духовные смыслы-ноэмы. Сущность педагогического диалога раскрывается также в процессе феноменологической практики.

Для преодоления коммуникативных трудностей не только с учащимися-мигрантами, на наш взгляд, необходимо воспользоваться феноменологическим опытом мировой философии. Здесь, конечно, возникает новый, недостаточно разработанный вопрос механизма диалектического взаимодействия феноменологического и компетентностного подходов в сфере педагогического образования.

Однако для магистрантов сам феноменологический подход является недостаточно изученным явлением в пе-

дагогической области. Помочь разобраться в методологических трудностях научного магистерского исследования есть наша стратегическая педагогическая задача.

Нас беспокоит отсутствие у молодых ученых порой даже самого общего представления о феноменологии. Можно порекомендовать будущим ученым справочник отечественного ученого К.А. Свасьяна «Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика» [4]. Но мы в предыдущей работе «Феноменологический автопортрет магистранта» [2, с. 205] предлагали иное, нежели у него, видение феноменологического глоссария: «Горизонт», «Жизненный мир», «Интенциональность», «Интерсубъективность», «Нозма». Подчеркнем еще раз важность исследования духовного акта самопознания будущего ученого, речь идет о понятии «ноэзис». Именно здесь происходит самоидентификация магистранта как ученого. Особое внимание магистрантов заслуживает понятие «редукция» как главный феноменологический метод, суть которого проясняется через «эпоху» (Воздержание от суждений). Сам Гуссерль справедливо считал этот метод противоестественным, т.к. в повседневной или тем более в научной жизни, человек всегда опирается уже на существующий опыт. А редукция требует весь мир заключить в скобки, чтобы сознание обратилось к себе. Этот метод как бы противоречит существующей практике, т.к. научные руководители магистрантов дают им достаточно полную инструкцию по созданию диссертационного исследования. Все равно молодой ученый должен опираться только на собственный ноэзис.

Необходимо напомнить, что благодаря немецкому философу Э. Гуссерлю, в начале XX века возникло феноменологическое учение. Он полагал, что интуитивное исследование сущности с помощью редукции и есть суть феноменологии (1913). У Гуссерля определение феноменологии звучит достаточно парадоксально, как теория логических переживаний. Следовательно, есть какой-то особый мир, где осуществляется некий внутренний духовный пе-

реход от эмпирии к теории, от чувств, интуиции к разуму. Так, магистрант интуитивно чувствует, о чем ему нужно писать, но пока красивой убедительной теории нет. Но именно данный особый переход есть начало будущего открытия магистранта.

Специфика феноменологии состоит в том, что по своей сути она есть не просто теоретическая конструкция, но практика особого рода, направленная на раскрытие и осмысление первичного духовного опыта. Она носит всегда уникальный антропологический характер. Овладение магистрантами феноменологией возможно только в ходе собственного феноменологического исследования.

Для будущих лингвистов научным объектом, безусловно, является текст. Как его прочитать феноменологически? Как освоить феноменологическую технологию? Г. Шпигельберг в работе «Феноменологическое движение» [5, с. 641] предлагает распределить этапы феноменологического метода таким образом.

«1. Исследование частных феноменов:

а) феноменологическое интуирование, т.е. переживание особых состояний при чтении текста;

б) феноменологический анализ, т.е. описание этих состояний в эквивалентных языковых выражениях;

в) феноменологическая дескрипция, т.е. описание свойств, вписывание в систему классов.

2. Исследование общих сущностей.

3. Схватывание сущностных отношений или отношений между сущностями. Эйдетическая апперцепция.

4. Наблюдение типов явленностей.

5. Наблюдение, конституирование феноменов, то есть «дистраивание» того, что у автора не прописано четко.

6. Заключение в скобки убеждения в существовании круга феноменов, исключение (редукция) личностного, субъективного компонента».

В соответствии с проектно-ориентированной моделью образования педагог-наставник и магистранты-филологи, опираясь на данную стадиальность феноменологического

исследования, готовили доклады и выступали с ними на научной конференции. Первый подобный феноменологический опыт был посвящен тексту Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского». Автор Ю.Ивахова успешно выступила с докладом «Феноменологическая стратегия чтения текста» на Астафьевских чтениях, впоследствии он был опубликован. Данный материал лег в основу ее магистерского исследования. Далее, будущие специалисты в межкультурной коммуникации Д.А. Бабич и Т.В. Попова после стажировки в США обратились к сложной проблеме адаптации мигрантов, используя принципы феноменологической рациональности. Успешное выступление будущих ученых на международной конференции «Молодежь и наука XXI века» с докладом «Феноменология восприятия мигрантами новой среды. Взгляд изнутри» также завершилось публикацией данного текста.

Феноменологическая теория и практика, не считая классической модели самого Э. Гуссерля, весьма многообразна. Сегодня в отечественной науке популярны феноменологические идеи мировой социологии (А. Шюц, Н. Луман и др.). Именно на идеи А. Шюца опиралась магистрант-филолог Д. Старченко, когда готовила научный доклад на конференцию, посвященный творчеству современного драматурга Гришковца. Такова реальная феноменологическая практика магистрантов-филологов.

Но есть еще и глобальный научный контекст данной проблемы. В настоящее время ученые-гуманитарии полагают, что необходим некий новый общий методологический стандарт, сформированный с учетом постнеклассической рациональности в духе глобального эволюционизма. Исходя из принципа дополнительности, научно-гуманитарное сообщество уже создает такую общую методологическую картину мира на пересечении герменевтических, структуралистских, семиотических, конструктивистских и феноменологических оснований. Следовательно, феноменологическую рациональность необходимо рассматривать только в контексте общей гуманитарной методологии.

В магистерских исследованиях студенты столкнулись с необходимостью систематизировать указанные методологические принципы прочтения смысла любого текста. Именно так под феноменологической эгидой складывалась в их сознании и реализовывалась на практике современная гуманитарная методология. Таким образом, подобная феноменологическая практика магистрантов соответствует антропологическим принципам постнеклассической рациональности. Следовательно, изучение теории и конкретного опыта феноменологических исследований является своеобразной школой методологического обновления научно-го арсенала современных молодых ученых.

Библиографический список

1. Аствацатуров А. Феноменология текста: игра и репрессия. М.: Новое литературное обозрение, 2007. 288 с.
2. Глухих Н.И. Феноменологический автопортрет магистранта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1(27). С. 203–208.
3. Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н. Рефлексивно-феноменологическая практика преподавания в высшей школе // Уч. записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 12 (106). С. 59–63.
4. Свасьян К.А. Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика. М.: Академ. проект; Альма Матер, 2010. 206 с.
5. Шпигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение. М.: Логос, 2002. 680 с.

УДК 811.161.1'373.211.5

М.В. Голубева

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕИМЕНОВАНИЯ ГОДОНИМОВ г. ОРЕНБУРГА

Годонимы, система микротопонимов, стратегии номинаций.

В статье рассматриваются основные стратегии наименований годонимов центра города Оренбурга, которые переживали переименования на протяжении почти трех веков его существования. Однако после революции центр города оказался идеологически стянут революционными названиями, в контексте которых он находится и сейчас.

MAIN STRATEGY OF RENAMING OF GODONIM OF ORENBURG

Godonims, system of microtoponyms, strategy of the nominations.

In this article are considered the main strategy of names of godonim of the downtown of Orenburg which endured renamings throughout nearly three centuries of its existence. However after revolution the downtown was ideologically pulled together with revolutionary names in the context of which it is and now.

Названия годонимов (улиц) достаточно часто подвергаются изменениям, поскольку смена идеологических вех достаточно отчетливо отпечатывается в их номенклатуре [1; 2]. Как показывают исследования, в ядре номинаций центра города Оренбурга находятся «революционно-советские» названия, которые составляют, судя по подсчетам, более 76 % [4, с. 30–34].

В частности, главная улица областного города – улица Советская – нынешнее название приобрела в 1919 г. Однако у нее есть собственная история переименования. С 1744 г. она называлась Губернской (неофициальное название – Большая), а во второй четверти XIX в. была переименована в Николаевскую в честь российского императора Николая I.

Следуя определенной партийно-пролетарской логике, рядом с Советской с одной стороны располагались улицы Пролетарская, Комсомольская, с другой – 9 Января, Кобозева. Улица Пролетарская в пределах Оренбурга как крепости с 1744 г. называлась улицей Комисской, что напоминало о том, что город закладывался Оренбургской комиссией еще до образования губернии. С 70-х гг. XVIII в. она стала называться Почтовой улицей по почтовой конторе, находившейся на ней между современными улицами Пушкинской и Ленинской (в настоящее время это место составляет часть улицы). В 1878 г. она получает название Перовская – в честь губернатора Василия Алексеевича Перовского, оренбургского военного губернатора

в 1833–1842 гг. В 1851–1857 гг. оренбургский и самарский генерал-губернатор. Улица Комсомольская (с 1924) к северу от улицы Володарского – бывшая улица Каргалинская (сер. XIX в.), к югу от улицы Володарского – бывшая улица Преображенская (с 1744).

Улица 9 января названа так с 1919 г. в память о Кровавом воскресеньи 1905 г., старое название – улица Госпитальная (с 1744); к северу от улицы Пушкинской данная улица носила название Посадской (с 1760), к югу от улицы Правды – бывшая улица Воскресенская (с 1760); вся улица до переименования была Введенской. Исторические названия данной улицы и улицы Кобозева являются одними из примеров названий и переименований улиц по церквям. С момента постройки города улица с действующим названием Кобозева получила название Воскресенской (1744). В 1760 г. улица переименована в Троицкую. Современное название улица получила в 1926 г. в честь Петра Алексеевича Кобозева (1878–1941) – советского государственного и партийного деятеля, активного участника Октябрьского вооруженного восстания в Петрограде, чрезвычайного комиссара по борьбе с силами атамана А.И. Дутова [6, с. 55].

Улицу Советскую пересекают идеологически выверенные улицы: с одной стороны – Кирова, Володарского, Краснознаменная, с другой – Правды, Ленинская. Среди них особняком стоят улицы Пушкинская и М. Горького, поскольку для Оренбурга не свойственно именование улиц в честь писателей. В частности, раннее улица Максима Горького, вплоть до 1760 г., носила название Проезжей улицы, затем Яицкой, по воротам, находившимся на ее западном конце, где проезжали на переправу. В связи с переименованием реки Яик 15 (26) января 1775 г. ворота стали называться Уральскими. Но народное название Водяной улицы вытеснило официальное. На плане города 1863 г. написано: «Уральская, или Водяная». В дальнейшем улица везде называется только Водяной. Название это подходило к улице не только потому, что здесь провозили воду с реки, но еще и от того, что по ней неслись

потоки талой и дождевой воды с большей части города: у ворот было самое низкое место в крепости, и улица шла ниже других. Вероятно, в этом причина того, что Водяная была первой и долгое время единственной мощеной улицей города. В 1936 г. улица получает современное название в честь Максима Горького.

Улица Правды в 1744 г. была названа в память о Петре Великом Иваном Ивановичем Неплюевым в Петровскую. В 30-е гг. XIX в. улица получила название Эссенской в честь Петра Кирилловича Эссена – оренбургского военного губернатора. В 1919 г. она получает название Стеньки Разина, а в 1926 г. была переименована в улицу Горсоветскую. С 1962 г. носит нынешнее название, присвоенное ей в связи с 50-летием газеты «Правда». Улица Кирова в 1744 г. получила название Алексеевской улицы в связи с переселением дворян и казаков из Алексеевска (24 версты от Самары). С 1760 г. после постройки Гостиного двора в 1750–1755 гг. улица стала называться Гостиной, а затем – Гостинодворской (конец XVIII в.). В 1926 году ей присвоили название Кооперативной улицы. Свое нынешнее название улица получила в 1935 году в честь советского государственного деятеля Сергея Мироновича Кирова. Улица Володарского (ранее Инженерная) была названа в честь деятеля российского революционного движения, члена РСДРП с 1905 г., участника Октябрьской революции, затем комиссара по делам печати, пропаганды и агитации Петрограда, члена Президиума ВЦИ Гольдштейна Моисея Марковича (В. Володарского). В данный момент именно название этой улицы вызывает значительное недовольство общественности, которое привело к решению вывесить двойные таблички названия улицы (новое и старое), однако решение горсовета до сих пор не выполнено.

Указанный квадрат центра г. Оренбурга обрамляют улица Ленина и площадь Ленина, на которых находятся памятники вождю. При этом Ленинской называется одна из старейших улиц, которая была переименована в январе 1924 г.

Таким образом, микротопонимика города была и остается важной частью идеологического строительства государства. В названии улиц города увековечены не только революционные, боевые и трудовые традиции, но и идеологические установки и политические послы революционного времени, этапы гражданской войны и даже перестроечного времени [5]. Следует отметить, что серьезные попытки общественности вернуть центру города старые названия, в том числе в виде дублирующих табличек, не привели к таким массовым переименованиям улиц города Оренбурга, которые происходили после революции и в 1936 г. [3]. В других крупных городах Оренбургской области такого цементирующего новую идеологию ядра не наблюдается, несмотря на тенденцию копирования областного центра.

Библиографический список

1. Бекасова Е.Н. Бесценное пособие к познанию национальной биографии // Регионально ориентированные исследования филологического пространства. Оренбург: ОГПУ. 2008. С. 130–135.
2. Бекасова Е.Н. Основные направления лингвистических исследований Оренбургского края // Вестник ОГПУ. 2015. № 3. С. 98–107.
3. Бекасова Е.Н. Политический «окрас» урбанонимии областного города Оренбурга // Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления: матер. Межд. науч. конф. (Екатеринбург, 27.11.2015) / гл. ред. А.П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 23–26.
4. Гаранькин Ю.Д., Дорофеев В.В., Жилин А.Н. Справочник: Улицы Оренбурга. Оренбург: Оренбург. книж. изд-во, 1995. С. 30–34.
5. Голубева М.В. Идеологическая сеть в координатах областного города // Межд. конф. молодых ученых (в рамках гуманитарных чтений 5–7 марта РГГУ – 2015) «Фольклористика и культурная антропология сегодня»: сб. тез. М., 2015. С. 74.
6. Дорофеев В.В. Над Уралом-рекой. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. 272 с.

**РИТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА
КАК МЕТОД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО
ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ**

Риторический идеал, риторический анализ, индивидуально-авторская манера.

В статье представлена методика проведения риторического анализа текста, позволяющая совершенствовать перцептивные виды речевой деятельности.

E.V. Zakharova

**RHETORICAL TEXT ANALYSIS AS A MEANS
OF IMPROVING THE COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF STUDENTS OF HUMANITARIAN
PROGRAM SPECIALIZATION**

Rhetorical ideal, rhetorical analysis, individual author's style.

The article presents the technique of rhetorical text analysis that allows improving the perceptive types of speech activity.

Риторика как дисциплина интегративного характера, объединяющая знания из области лингвистики, литературоведения, психологии, истории, логики, философии, направлена на совершенствование коммуникативного навыка создания связного высказывания, соответствующего той или иной ситуации, и навыка восприятия речи во всех видах слова с последующим извлечением смыслов, адекватных авторскому замыслу.

Совершенствованию перцептивных речевых действий способствует риторический анализ текста. Рассмотрим основные его этапы на примере конкретного текста.

План риторического анализа текста

1. Автор речи. Поскольку в тексте речи всегда угадывается индивидуальная творческая манера оратора, необхо-

димо дать краткую информацию: род деятельности, сфера интересов, наиболее значимые достижения, благодаря которым автор вошел в историю, возможно, факты биографии, послужившие причиной создания речи.

Работа над отправным пунктом анализа предполагает некоторую степень эрудированности студента, а также навык работы с источниками энциклопедического материала: биобиблиографическими словарями, справочниками, источниками Интернета.

2. Адресат речи. Необходимо определить характер аудитории, которой адресована речь. Текст предназначен адресату «в расчете на его творческое восприятие» [2, с. 315]. Ориентируясь на аудиторию, оратор выбирает предмет речи, стилистические ресурсы, методы построения текста, риторические приемы. Текст «задан читателю не как система положительного содержания, а скорее, как известная схема и загадка, которую читатель должен еще дополнить и разгадать в конкретно-смысловом плане» [3, с. 9].

3. Обстоятельства речи. Следует различать локальные и глобальные обстоятельства. Локальные обстоятельства – конкретные время и место произнесения речи, например, речь, произнесенная на митинге, в студенческой аудитории, на торжественном собрании и т.п. Глобальные обстоятельства – факторы, повлиявшие на произнесение речи, например, события, происходящие в стране, в мире.

4. Род и вид (жанр) красноречия. Определяется в соответствии с традиционным разделением родов красноречия, представленным в большинстве учебных пособий, и в частности в «Риторике» Т.Г. Анисимовой (табл. 1) [1, с. 18].

Таблица 1

Род красноречия	Вид речи
1	2
Академическое	Лекция (вузовская, школьная), научно-популярная лекция, научный доклад, обзор, сообщение

1	2
Судебное	Прокурорская (обвинительная), адвокатская (защитная)
Социально-политическое	Политическое обозрение, доклад (выступление на конференции, собрании, заседании), парламентская, митинговая, военно-патриотическая, агитаторская, дипломатическая
Военное	Воодушевляющая речь
Социально-бытовое (эпидейктическое)	Юбилейная, приветственная, речь на приеме, застольная (тост), надгробная
Духовное (церковно-богословское)	Слово (проповедь), официальная церковная
Торговое	Реклама

5. Название речи. Если имеется. Название текста – его «семантическая доминанта», абсолютно сильная позиция [7, с. 168], в название выносится главный предмет (тема) или главная мысль (идея).

6. Тема речи.

7. Цель речи. Следует различать общую и частную целевую установку. Общая целевая установка – это собственно речевое намерение говорящего, например, сообщить, информировать, доказать свою точку зрения и т.п. В соответствии с целевой установкой определяется тип речи (Табл. 2) [1, с. 16]. Частная или конкретная цель речи – основная мысль, идея, которую оратор хотел донести до аудитории. Безусловно, при первом приближении к тексту основная мысль может быть сформулирована только на уровне предположения, наиболее точное ее определение возможно только после рассмотрения всех пластов анализируемого текста. Поэтому к данному пункту плана необходимо вернуться при завершении анализа текста.

Таблица 2

Цель говорящего	Тип речевого действия	Тип речи
1. Сообщить, информировать	Сообщение, информация	Информирующий
2. Высказать и доказать и свое мнение	Убеждение	Аргументирующий
3. Побудить к действию	Побуждение к действию	Агитирующий
4. Обсудить проблему, найти истину вместе с собеседником	Поиски смысла	Эвристический (гр. eurisko – нахожу)
5. Выразить свое видение добра и зла, прекрасного и постыдного	Оценка (похвала и порицание)	Эпидейктический (гр. deiknumi – показываю, приветствую)
6. Доставить удовольствие себе и собеседнику самим процессом речевого общения	Игра (игровые речевые акты)	Гедонистический (гр. hedonai – радуюсь) или диатрибический (гр. diatribe – провожу время)
7. Выразить и возбудить эмоции, предложить свою «эмоциональную» картину мира	Эмотив	Поэтический, художественный

8. Смысловая схема речи. Необходимо выделить основные и второстепенные смысловые блоки, показать их взаимосвязь. Смысловая схема может быть представлена в виде блок-схемы (древа) или таблицы. Также на смысловой схеме должны быть отображены топосы, послужившие основой анализируемого текста, его «понятийной сеткой». Использование топосов «облегчит составление смысловой схемы текста, как анализируемого, так и создаваемого. Смысловая схема, в свою очередь, предполагает установление логических отношений между компонентами текста, что, безусловно, свидетельствует об упорядоченности мысли, способствующей лучшему освоению темы» [9, с. 285]. Общие приемы работы над смысловым анализом текста можно найти в рабо-

те С.А. Шаповал [11]; более подробно методика построения смысловой схемы (применительно к риторическому анализу текста) была описана В.В. Стародубцевой [8, с. 6].

9. Композиционная схема речи складывается из следующих составляющих.

9.1. Вступление. Следует назвать основную и, если имеются, дополнительные функции вступления и средства их осуществления. Напомним, что к основным функциям относятся: презентация темы, вербовка союзников и снятие противоречия. Последняя функция требует указания, какая из тактических моделей речевого поведения представлена в анализируемом тексте: тактика снятия противоречия или «отложительная» тактика. Подробное описание функций вступления, средств их реализации представлено в учебном пособии Е.В. Ключева [5, с. 64–71].

9.2. Основная часть. С опорой на смысловую схему необходимо назвать метод или методы построения (дедуктивный, индуктивный, аналогический, хронологический, стадийный, концентрический) [5, с. 72–82]. Для аргументирующей речи необходимо указать типы использованных автором аргументов (логические – «к разуму» или / и психологические – «к человеку») [4, с. 155–182].

9.3. Заключение. Указываются тип заключения и реализуемые функции – основная и, если имеются, дополнительные. К основным типам заключений относятся: суммирующее, типологизирующее (заключение с фоном и заключение с перспективой, апеллирующее) [5, с. 137–146].

10. Риторические приемы и средства выразительности, использованные автором для достижения цели. Риторический прием – понятие более общее по отношению к языковым средствам выразительности (к графическим, лексическим, грамматическим, к тропам и фигурам), включающее собственно риторические приемы (приемы интимизации и диалогизации общения, приемы активизации внимания аудитории) [10]. Риторический прием – «осуществляемое в речи прагматически (стилистически и – шире – риторически) мотивированное и моделируемое от-

клонение нейтрального варианта нормы с целью оказания определенного воздействия на адресата» [6].

11. Оценка речи с точки зрения достижения поставленных автором целей. Необходимо вернуться к пункту 7. *Цель речи, окончательно, наиболее полно сформулировать основную мысль текста речи.* Возможно обращение к сохранившимся документальным свидетельствам о том, какое воздействие на аудиторию имела произнесенная речь (в особенности, это касается текстов судебного и социально-политического красноречия). И, наконец, высказать собственное мнение о «действенности» проанализированной речи.

Отметим, что проведенный анализ текста ораторской речи должен представлять собой связное высказывание критического характера.

В качестве примера приведем один из вариантов риторического анализа, сделанного студентами третьего курса филологического факультета УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

Текст речи

23 апреля 1564 года, ровно три столетия тому назад, в год рождения Галилея и смерти Кальвина, в небольшом городке средней полосы Англии явился на свет ребенок, темное имя которого, тогда же записанное в приходский церковный список, давно уже стало одним из самых лучезарных, самых великих человеческих имен – явился Вильям Шекспир. Он родился в полном разгаре шестнадцатого века, того века, который по справедливости признается едва ли не самым знаменательным в истории европейского развития, века, изобиловавшего великими людьми и великими событиями, видевшего Лютера и Бэкона, Рафаэля и Коперника, Сервантеса и Микеланджело, Елизавету Английскую и Генриха Четвертого. В том году, который мы, русские, празднуем теперь со всей подобающей торжественностью, у нас в России, или, как тогда говорили, Московии, в государстве Московском, царствовал еще молодой, но уже ожесточенный сердцем Иоанн Грозный; самый этот 1564 год был свидетелем опал и казней, предшествовавших новгородскому погрому; но как бы в ознаменование рождения величайшего писателя в том же 1564 году в Москве основалась первая типогра-

фия. Впрочем, ужасы, совершившиеся тогда, не были свойственны одной России: восемь лет после рождения Шекспира в Париже произошла Варфоломеевская ночь; на всей Европе еще лежали мрачные тени средних веков, но уже занялась заря новой эпохи – и явившийся миру поэт был в то же время одним из полнейших представителей нового начала, неослабно действующего с тех пор и долженствующего пересоздать весь общественный строй: начала гуманности, человечности, свободы (фрагмент речи И.С. Тургенева, посвященной юбилею У. Шекспира).

Анализ текста

Данный фрагмент речи принадлежит И.С. Тургеневу (1818–1883), одному из самых европейских русских писателей, переводчику, публицисту, отмеченному степенью члена-корреспондента императорской Академии наук и почетного доктора Оксфордского университета. Речь была написана по предложению литературного «Общества для пособия нуждающимся литераторам и ученым», которое намеревалось организовать в Петербурге празднество в ознаменование 300-летия со дня рождения Шекспира. Обращение литфонда с такой просьбой вполне объяснимо: Тургенев был одним из лучших знатоков творчества английского драматурга. Чтение речи было включено в программу юбилейного вечера, который, по свидетельству современников, собрал весьма немногочисленную публику. Текст представляет собой яркий образец эпидейктического красноречия; цель – прославление гения поэта, не подчиненного времени и пространству.

В композиционном отношении текст представляет собой фрагмент презентующего вступления: автор воссоздает эпоху Возрождения, центром которой является Шекспир. Несмотря на то, что фрагмент текста невелик по объему, он более чем насыщен именами и упоминаниями о событиях. Организовать вступление, структурировать пестрый ворох имен и событий позволяют топосы: «имя», «пространство», «время». Убедимся в этом, обратившись к смысловой схеме, представленной в табл. 3.

Таблица 3

Европейское Возрождение		↔ Средневековая Россия
Уильям Шекспир (1564–1616) «темное имя» → одно из «самых лучезарных, самых великих человеческих имен»		Иоанн IV Грозный еще «молодой, но уже ожесточенный сердцем»
Галилео Галилей (1564–1642), физик, астроном, механик; создатель первого телескопа, описал ландшафт Луны и др. Италия	Рафаэль Санти (1483–1520), живописец, архитектор. Италия.	
Жан Кальвин (1509–1564), богослов, реформатор церкви. Франция	Николай Коперник (1473–1543), астроном, математик, механик; автор гелиоцентрической системы мира. Польша.	
Мартин Лютер (1483–1546), богослов, инициатор Реформации, переводчик Библии на немецкий язык. Саксония	Мигель де Сервантес Сааведра (1547–1616), писатель. Испания.	
Фрэнсис Бэкон (1561–1626), философ, политический деятель, основатель эмпиризма. Англия	Микеланджело Буонаротти (1475–1564), скульптор, художник, архитектор, поэт. Италия.	
Елизавета Английская (1533–1603), «добрая королева Бесс»; время правления – «золотой век» Англии; под ее патронатом создана труппа, в которой играл Уильям Шекспир	Генрих Четвертый (1553–1610), «добрый король Анри», лидер французских протестантов	
Варфоломеевская ночь – массовое убийство протестантов во Франции 24 августа 1572 г., в канун дня св. Варфоломея		Основание первой типографии

Композиционно вступление организует антитеза: в одном временном пласте выделяются два «пространства»: европейское Возрождение, полное выдающихся имен из самых разных сфер человеческого знания, в центре – Шекспир, подобно солнцу («заря новой эпохи»), и Россия, погруженная в мрачное Средневековье. Вместе с тем идеальный образ просвещенной Европы, дышащей идеями гуманизма, омрачают события Варфоломеевской ночи (топос «пример»). Этому мрачному событию противопоставляется факт основания первой типографии (топос «пример»), которая в дальнейшем послужит транслятором культурного, научного мирового опыта. Таким образом, автор текста последовательно использует сопоставительный метод в изложении материала, опирается на реалии, близкие, хорошо знакомые аудитории. Упоминая «стороннюю» в общем контексте фигуру Иоанна Грозного и, казалось бы, «случайный» факт открытия типографии, Тургенев «приближает» тем самым Шекспира к русской аудитории, показывает его значимость для российского читателя. Не случайно использован риторический прием интимизации: *«мы, русские, празднуем теперь <...> у нас в России, или, как тогда говорили, Московии, в государстве Московском»*. Анализируемый текст отличается достаточным количеством выразительных средств, что отвечает его прагматической установке. Встречаются книжные эпитеты, придающие торжественность слогу: «темное имя» – ‘малопонятное, неизвестное, таящее в себе что-то’; «одно из самых лучезарных, самых великих человеческих имен»; век «самый знаменательный в истории европейского развития»; «молодой, но уже жестокий сердцем». Метафоры: «мрачные тени средних веков», «занималась заря новой эпохи» и др. Весть арсенал выразительных средств работает на основную мысль данного фрагмента: лучезарное имя Шекспира (в плеяде не менее лучезарных) было возможно не только благодаря гению его обладателя, но и благодаря самой эпохе, оно преодолело временные и пространственные границы.

Таким образом, риторический анализ позволяет установить смысловые связи, определить композиционные особенности, выявить ключевые понятия, выразительные средства, необходимые для постижения авторского замысла.

Библиографический список

1. Анисимова Г.В. Риторика. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. 73 с.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.
3. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Наука, 1971. 240 с.
4. Герасимова И.А. Введение в теорию и практику аргументации: учеб. пособие. М.: Университетская книга, Логос. 2007. 349 с.
5. Клюев Е.В. Риторика: учеб. пособие для вузов. М: Просвещение, 2005. 416 с.
6. Копнина Г.А. О системе риторических приемов современного русского литературного языка // Английская школа Елены Джонсон. URL: <http://englishschool12.ru> (дата обращения: 02.10.2015).
7. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2007. 272 с.
8. Стародубцева В.В. О смысловой и композиционной схемах речевого произведения // Русское слово: матер. межрег. науч.-практ. конф. памяти проф. Е.И. Никитиной. 18 февр. 2009 г. Ульяновск: УлГПУ. Вып. I. С. 65–69.
9. Стародубцева В.В. Система общих мест (топика) и ее роль в создании речевого произведения // Актуальные вопросы лингвистики и современные проблемы преподавания русского языка и развития речи учащихся и студентов: матер. Всерос. науч.-практ. конф. памяти проф. Е.И. Никитиной. 18 февр. 2008 г. Ульяновск: УлГПУ. С. 281–287.
10. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Беседы о риторике. Доводы, приемы, уловки // Научно-культурологический журнал. URL: <http://www.relga.ru> (дата обращения: 18.05. 2015).
11. Шаповал С.А. Смысловой анализ текста // Филология в задачах. URL: <http://www.philologia.ru> (дата обращения: 04.04. 2015).

ОППОЗИЦИЯ «МЫ - ОНИ» В ТЕКСТАХ РОССИЙСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ И ФОРУМОВ

Оппозиция, стереотип, диалог, внутренний конфликт, языковая картина мира.

В статье описывается осмысление онтологических свойств оппозиций «свой – чужой» и «мы – они», а также их непосредственная языковая реализация; исчисляются фрагменты языковой картины мира, отражающие соотношения данных оппозиций в современных диалоговых текстах.

А.А. Иванова

THE OPPOSITION «WE - THEY» IN THE TEXTS OF RUSSIAN ELECTRONIC MASS MEDIA AND FORUMS

The opposition, stereotype, dialogue, internal conflict, language picture of the world.

The article describes the ontological understanding of the properties of opposition «Native – another's» and «we – they», as well as the immediate realization in the language; calculated fragments of a language picture of the world, reflecting the ratio of these oppositions in modern interactive texts.

Актуальность исследования оппозиции «мы – они» [2, с. 202] обусловлена сущностными признаками выделенного явления «свое – чужое» – универсального феномена, который организует все формы человеческого существования [3, с. 126]. Фундаментальный характер данной оппозиции определяется ее участием в формировании всевозможных представлений о бинарной структуре мира, а также о ее организованности по принципу «свое – чужое».

В современном коммуникативном пространстве существует ряд различных видов общения: массовое, межличностное, деловое, социальное, межкультурное, а также общение, преобладающее в бытовой сфере. Из вышеобозначенных видов коммуникации нас интересует, прежде всего, межличностная коммуникация.

Как отмечает Е. Ф. Тарасов, «объективным основанием для межличностной коммуникации являются различия между культурами и особенностями, которые складываются на первых этапах процесса формирования социализации личности» [4, с. 7].

Соответственно, при коммуникации представителей различных социальных групп и сообществ выясняется, что, говоря на одном языке, они в то же время используют «свои», характерные для сообщества модели поведения, применяют «собственные» способы интерпретации действительности и базируются на «своих же» специфических культурных познаниях.

По мысли С.С. Голубевой, в процессе межличностного общения коммуниканты воспринимают «чужую» культуру и речь через свою локальную культуру, вследствие чего неизбежно возникает различная степень непонимания специфических проявлений «чужой» культуры. Это непонимание может обуславливаться различными факторами: незнакомым лексиконом (сленгом или терминами), несвойственными стандартами смыслового восприятия мира, иными интересами, потребностями, системами ценностей и т.д. [1, с. 77].

Формируемые представления о «своих» и «чужих» предполагают несколькими составляющими. Е.Ф. Тарасов считает, что содержание оппозиции «свой – чужой» определяют два компонента: психические процессы и непосредственно эмоциональный отклик [4, с. 21].

Первая составляющая охватывает психические процессы и функции, связанные с выделением и закреплени-ем признаков «своего» и «чужого», которые обуславливают создание своеобразной модели «свой – чужой». Данная модель, в свою очередь, рассматривается как фрагмент образа мира в сознании определенной общности, она образуется на основе своеобразных маркеров, которые позволяют личности причислять или относить каждый новый феномен к «своему» или «чужому».

Второй компонент «работы» данной оппозиции связан с функционированием уже сложившегося стереотипа

или образа, а также соответствующих эмоциональных реакций, проявление которых мы можем проследить на примерах различных текстов.

Основой наблюдений в данном случае послужила картотека текстов современных российских электронных СМИ и интернет-форумов, собранная в течение сентября-октября 2015 г.

Прежде всего, проявление оппозиции «свои – чужие» и ее частного, ролевого, варианта «мы – они» прослеживается в смысловом поле «Богатые и бедные»; ср.: [диалог на форуме, посвященный вопросу материальной обеспеченности]

А: Пфф, да *у нас столько связей / возможностей...*

В: *Не нуждаюсь я в Вашем выгодном положении / выгодная работа...*

С: *А у нас / работаешь без прорыву / кредиты...*

А: *Мы кого угодно найдем / для нас все...*

В: *Связи, связи / у меня таких нет / я честный / и буду выше этого...*

С: *Мы уж лучше / мы по-простому...*

Как видно из приведенного диалога, «богатые» выражают свое социальное превосходство фразами *У нас столько связей, Мы кого угодно...*, а «бедные» пытаются быть *выше этого*, указывая на преимущества честности и простоты (*я честный; мы по-простому*).

Другая социальная тематика «Политические предпочтения» также мотивирует участие практически каждого субъекта в содержательном комментарии «своего» и «чужого». Субъект политической коммуникации разделяет мир на пространство «свое», где действуем «мы», и пространство «чужое», где господствуют «они», «Мы» – это *патриоты, простые люди, честной народ*, а «они» – чиновники, правящий класс:

[обсуждение новостей на форуме]

А: *Воруют они / охх, воруют, подлецы // таким не нужны амнистии...*

В: Конечно же, *Украина не замерзнет // Мы [Россия] ей поможем и газом и углем...*

С: *Начнут давить на жалость / а наши / добрые и пойдут навстречу // ... наши-то пожалеют / а они считают нас агрессором / а мы не...*

Тема «Межнациональная коммуникация», вопреки первоначальной гипотезе, обнаружила отсутствие конфликтной семантики, которая так очевидно проявляется на политическом поле языковой картины мира; во всяком случае, данное утверждение справедливо в отношении рассмотренного нами материала. Велика вероятность, что данной оппозиции аккомпанируют эмоции снисхождения, удивления или логическая операция сравнения; например:

...в нашем вузе...они [девушки-китайки] отзывчивы и всегда рады помочь / всегда за любое мероприятие // Активистки / низкорослые / ...их одежда красива / как куклы / кружевные кофты // Много улыбаются / приветливые и открытые // ...в противоположность нашим, носят с собой воду... / тяга к учебе;

... у них [парней-китайцев] заинтересованность к красоте наших девушек // ... одежда комфортная и практичная // Характер стеснителен / открыты / воспитанны / тяга к учебе.

Анализируемая оппозиция может быть понята, кроме того, как разность привычек и потребностей, даже предметных символов старшего и младшего поколений. В этом случае за парой «мы – они» «встает» социальное противопоставление «Родителей и детей»:

[обсуждение отцом и сыном новой модели телефона]

Р: *Ну и куда нам такой / дорого // Непрактичный... // Вот в наше время / У меня старенький / проверен временем // ...прочный / понаберут и трясутся // То ли дело, мой / проще / звонит и пишет / что мне еще надо / не понять современных // Никогда мне не понять их...*

Д: *Мне в самый раз: камера 20 мп / облегченность корпуса / то, что надо // Удобен и практичен / не ваше старье несчастное // Для современного пользователя / я ж не вы / на черном дисплее смотрите / зарядку держит – нам скайп необходим // ... а вам и не нужно...*

На первый план здесь выдвигается стереотип противопоставления старшего и младшего поколений. Данный пример демонстрирует выраженную аксиологическую направленность текста: «наше» («свое») – значит, хорошее, правильное, естественное, необходимое: *проверен временем / прочный...*; а «ваше» («чужое») – наоборот. Таким образом, внутренний конфликт диалога поколений проявляется в эксплицитном или имплицитном стремлении участников коммуникации защитить свою точку зрения, сопоставить «свое» и «чужое», зачастую исходя из недооценки чужого и переоценки своего. То, что не совпадает, в двух разных сознаниях – воспринимается как странное, чуждое / чужое, неестественное, неправильное и, как следствие, является причиной непонимания.

Наконец, при актуализации оппозиции «мы – они» одно из лидирующих мест занимает фрагмент языковой картины мира, который можно было бы назвать «Пешеходы и водители». В данном круге противопоставлений остро стоит проблема непонимания одних другими:

П: *Снова не пропустил / наберут прав, а ездить не научатся...*

В: *Кегли! Бегите быстрее / мне сложнее машину остановить, чем вам всем остановиться...*

В преобладающем большинстве коммуникация оппонентов чрезмерно нагружена оценочными семами: *наберут, не научатся, кегли*. Однако в идентичной ситуации имеет место и взаимоуважение (встречается преимущественно на уровне невербальной коммуникации):

В: *Проходи / Пропускаю / Жду, пробегай...*

П: *Спасибо / Хорошо...*

Итак, в процессе семантической интерпретации категориальной оппозиции «свое – чужое» становится понятно, что оно репрезентирует такую социальную модель общества, которая обусловлена стереотипностью восприятия социального мироустройства. Более конкретно, формирование оппозиции «мы – они» во многом обусловлено отделением себя от одних и объединением с другими предста-

вителями социума на самых разных основаниях, базовыми и самыми распространенными из которых являются:

- социальное положение;
- политические убеждения;
- этнический фактор.

Библиографический список

1. Голубева С.С. Проявление различий языкового сознания в разноязычной межкультурной коммуникации // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: сб. науч. труд. / под ред. Е.Ф. Тарасова. М., 2006. С. 77-78.
2. Осетрова Е.В. *Мы и Они* в обыденной картине мира (на материале русского языка) // XII Конгресс МАПРЯЛ: Русский язык и литература во времени и пространстве. Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. Т. 1. С. 202-207.
3. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академ. проект, 2004. С. 126-143.
4. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 7-19.

УДК 1174

С.Г. Ильяшенко

О ПРИЧИНАХ НЕПОНИМАНИЯ НА УРОКАХ

Болевые точки непонимания, пути их устранения.

В статье обозначается вопрос о разработке инструментария управления качеством образования с включением процесса понимания, изучение процесса непонимания учебного материала, его причин и путей устранения.

S.G. Ilyashenko

ABOUT THE REASONS OF MISUNDERSTANDING ON THE LESSONS

Pain points of misunderstanding, the ways of their elimination.

The article indicates the development of a Toolkit quality management education with the inclusion of process understanding, the study of the process of misunderstanding of educational material, its causes and ways of eliminating them.

Обучение всегда было и будет, пока живет человечество. Рассматривая этот процесс в рамках обучения подрастающего поколения, каждый педагог должен владеть теоретическими и методологическими подходами в решении проблем образования. Главные вопросы дидактики: зачем учить? Чему учить? Как учить? Первый вопрос относится к смыслу обучения, второй – к его содержанию, третий – к формам и методам обучения, составляющим определенные образовательные технологии. Каждый из этих вопросов обсуждается педагогами постоянно.

«Технология обучения есть совокупность форм организации обучения, методов и приемов для достижения целей обучения» [1, с. 279–280]. Если обучение – это общение, то получается четкая и стройная классификация (система) форм обучения, и тут есть согласованность в педагогическом сообществе, чего нельзя сказать о методах и приемах обучения. Большинство авторов, давая определение методам обучения, указывает на тесную связь методов обучения с их целями. «Урок служит своеобразным полигоном для проверки разных типов обучения: от догматического и объяснительно-иллюстративного до проблемно-развивающего, подвергаясь воздействию новаторских методов и средств обучения. И если многие из нас не выдержали испытания и не способствовали результативности образования, то сомнению подвергался не урок, а те или иные теоретические положения и рекомендации, вытекающие из них» [2, с. 3]. И с этой оценкой роли урока, данной профессором В.С. Безруковой, можно соглашаться или нет. Качество урока не всегда удовлетворяет субъектов образовательного процесса: рождаются новые технологии, совершенствуются методы и приемы обучения. Не случайно краевой инновационный комплекс реализует проект «Совершенствование структуры урока как условие формирования общеучебных умений учащихся», что является актуальным для большей части педагогов.

Проблема эффективности методов обучения активно обсуждается во все времена. Позиция Я.А. Коменского:

«Все науки и языки должны преподаваться одним и тем же методом», и позиция Ю.К. Бабанского и И.П. Подласого «Учитель должен применять разнообразные методы обучения» – представляют разные точки зрения на проблему. В современной дидактике насчитывается много методов преподавания. Например, дидактика средней школы под редакцией М.Н. Скаткина (1982) содержит в главе «Методы обучения» пять общедидактических методов, и делается вывод: «Все его (ученика) действия проходят через сознание и обуславливают познавательную деятельность» [4, с. 208].

В последние годы дидактика претерпела существенные изменения, которые связаны с усилением роли личности в образовании. И А.В. Хуторской (2007) в главе «Формы, методы, системы обучения» рассматривает значительное количество методов и пишет: «...выбор методов обучения определяется смысловыми целями образования, особенностями учебного курса, целью урока, возможностями школьников, имеющимися средствами обучения и временем, предпочтениями учителя, особенностями используемой им дидактической системы» [6, с. 392]. Количество методов, приемов обучения возрастает. В новой дидактике В.К. Дьяченко посвящает целую главу методологии обучения: «Педагогические технологии и их анализ в свете предстоящей реформы школы». Казалось бы, наука идет вперед, и качество образования должно улучшаться, но так ли это на самом деле? Общество предъявляет все новые требования к качеству образования, а оно не соответствует требованиям развития экономики, потребностям каждого гражданина. Отсюда и вытекает задача современной школы – создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для каждого. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) четко указывают на требования к условиям реализации программы: создавай условия и далее включайся в деятельность. У нас

же зачастую действует обратная логика, которая отрицательно действует на достижение планируемых результатов. Качество образования, в свою очередь, зависит от процесса понимания. В ФГОС НОО в части «Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования» постоянно делается акцент на понимании. Например, говорится: «... понимание того, что язык представляет собой явление национальной культуры; понимание роли России в мировой истории...» [5, с.10] и т.д. На процессе понимания нам и хочется остановиться. В современной литературе все больше внимания уделяется процессу понимания. Назрел вопрос разработки инструментария управления качеством образования с включением процесса понимания, изучения процесса непонимания учебного материала, его причин и путей устранения. Любая деятельность имеет либо положительный, либо отрицательный результат. Сегодня не все школьники успешны, и диагностика подтверждает тот факт, что неуспешность в обучении идет от непонимания иногда простых истин. Почему школьник «не берет» способы деятельности и не пользуется ими в жизни? Не применяет знания и умения. Какую деятельность необходимо специально организовать, чтобы снять «болевы́е точки непонимания»? Существуют ли правила, согласно которым ученик сможет выбрать наилучший для себя способ деятельности, и как определить, что он для него «лучший»? Может, причина еще и в том, что не найдены инструменты оценивания результативности и эффективности процессов «понимания-непонимания», трудно выделить соответствующие проблемы в профессиональной деятельности учителя и деятельности ученика.

Исходя из практического опыта, мы попытались выделить следующие причины непонимания учебного материала: сложность содержания учебной информации; неудачные формы объяснения преподавателем учебного материала; неправильный выбор методов обучения; неудачный

выбор организационных форм обучения; некачественная работа в паре или группе – наличие «образовательных дефицитов»; слабое владение учителем процессом определения цели деятельности; недостаточная сформированность у учащихся навыков владения мыслительными операциями (анализом, синтезом, абстрагированием, конкретизацией и т.д.); физиологическое состояние человека (например, усталость, вызванная плохими условиями учебного труда, низкий уровень умственной работоспособности и т.д.). Данные причины можно разделить на психологические и дидактические. Но есть и такие, которые мы как практики затрудняемся выделить и обозначить и связываем их с отсутствием гибкости мышления, низким уровнем работы учителей по созданию нестандартных ситуаций, которые бы помогали обучающимся овладевать разными способами действия и деятельности, развивали глубину, гибкость, самостоятельность ума.

В практической деятельности мы пришли к выводу, что «болевые точки – непонимания» снимаются за счет учебного диалога и специально организованной деятельности. Как организовать качественный диалог?

Мыслительная деятельность человека проявляется в понимании объектов мышления и в решении на этой основе разнообразных мыслительных задач. Понимание – процесс проникновения мысли в сущность чего-либо. Объектом понимания может быть любой предмет, явление, факт, ситуация, действие, речь людей, произведение литературы и искусства, научная теория и т.д. Понимание может быть включено в процесс восприятия объекта и выражаться в узнавании, осознании его, оно может осуществляться и вне восприятия. Понимание является обязательным условием решения мыслительных задач. Действуя, человек решает разнообразные задачи. Задача представляет собой ситуацию, которая определяет действие человека, удовлетворяющего потребность путем изменения этой ситуации. Сущность задачи состоит в достижении цели. Сложные задачи человек

решает в несколько этапов. Осознав цель, вопрос, возникшую потребность, он анализирует условия задачи, составляет план действий и действует. Одни задачи человек решает непосредственно, путем выполнения привычных практических и умственных действий, другие – опосредованно, путем приобретения знаний, необходимых для анализа условий задачи. Задачи последнего типа называются мыслительными [3, с. 279]. Решение мыслительных задач проходит несколько этапов. Первый этап – осознание вопроса задачи и стремление найти на него ответ. Без вопроса нет задачи, нет вообще деятельности мышления. Второй этап решения мыслительных задач – это анализ условий задачи. Не зная условий, нельзя решить ни одной задачи, ни практической, ни теоретической. Третий этап решения мыслительной задачи – само решение. Процесс решения осуществляется посредством различных умственных действий с использованием логических операций. Умственные действия образуют определенную систему, последовательно сменяя друг друга. Последним этапом решения мыслительных задач является проверка правильности решения. Проверка правильности решения дисциплинирует мыслительную деятельность, позволяет осмыслить каждый шаг ее, найти незамеченные ошибки и исправить их. Умение решать мыслительные задачи характеризует ум человека, особенно если человек может решать их самостоятельно наиболее рациональными способами. Большую роль в процессе понимания играет включение во все виды деятельности операций мышления. Операция установления сходства и различия между предметами и явлениями реального мира называется сравнением [3, с. 283]. Когда мы смотрим на два предмета, мы всегда замечаем, чем они похожи или чем различаются. Устанавливая сходства или различия между предметами, ученик выходит на их особенное: общее и единичное, этим приходит к пониманию сущности предмета, явления. Очень важно практиковать заполнение таблиц вида: предмет, явление – общее / единичное. Сравнивая предме-

ты и явления, учащийся непосредственно использует операции анализа и синтеза.

Учеными [6, с. 289] предлагается логика усвоения, описанная в таблице «Технология образовательной ситуации», в которой отмечены: «этап ситуации», «деятельность учителя», «деятельность ученика». В требованиях к деятельности учащегося есть три уровня (I – «принимает, присваивает... и т.п.», II – «анализирует, определяет... и т.п.», III – самостоятельно соотносит, предлагает, анализирует... и т.п.). Почти во всех публикуемых материалах, статьях обозначается как факт, что все дети «делают», «понимают», «применяют», «усваивают»... Но общеизвестная позиция «трех II: понимает, принимает, применяет» как правило на практике не срабатывает. Чаще всего школьник не все понимает, редко применяет, не всегда усваивает... Может, поэтому нам хочется добавить в эти таблицы такие составляющие как «возможные проблемы», «причины непонимания», «пути их устранения» и т.п. Если такие вопросы будут обозначаться исследователями, решаться учителем, качество образования действительно станет условием качества жизни.

Библиографический список

1. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народ. Образ, 2001. 496 с.
2. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Педагогический поиск, 2013. 240 с.
3. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е.И. Рогов. М.: ВЛАДОС, 2003. 448 с.
4. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. М: Просвещение, 1982. 319 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Мин-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 33 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Высш. шк., 2007. 639 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Непрерывное образование, коммуникативные компетенции, вербальное общение, адекватное восприятие, рефлексия.

В работе обосновывается необходимость развития коммуникативной компетенции в раннем и среднем возрасте. Приводятся авторские сценарии игр, развивающих у детей речь и одновременно знакомящих их с основными логическими понятиями. Игры были успешно апробированы в детском саду.

I.N. Kuzmicheva, I.Yu. Maslov

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

Continuous education, communicative competence, verbal communication, adequate perception, reflection.

The work substantiates the necessity of development of communicative competence in early and middle age. Copyrights are scenario games, which develop children's speech and at the same time acquainting them with the basic logical concepts. The game was successfully tested in kindergarten.

Для ребенка важен процесс социализации, который заключается в знакомстве с окружающей средой и включения в нее. «Социализация – процесс адаптации к социальной среде. Он приводит к тому, что ребенок переходит от своей субъективной позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и может сотрудничать с ними. Стадии – это уровни развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем нарушается» [1, с. 27]. По классификации стадий развития интеллекта Ж. Пиаже, с 4 до 6 лет – интуитивное мышление, опирающееся на восприятие [4]. И восприятие, и мышление, и память связаны с речью. «На восприятие ребенка оказывает большое влияние речь – то, что ребенок начинает исполь-

зовать названия качеств, признаков, состояний различных предметов (явлений) и отношений между ними» [1, с. 109]. Ребенок легче запоминает то, что связано с деятельностью и на что обращено его внимание в процессе деятельности. Мышление развивается параллельно с возможностями восприятия. «Наглядно-действенное мышление развивается в процессе предметных действий с последующим высказыванием по поводу решений практических задач... Позднее формируется наглядно-образное мышление (характеризуется конкретностью образов), которое становится основным видом дошкольного периода детства... Этот отрыв облегчается, если действия совершать не с реальными предметами, а с их заместителями – моделями» [1, с. 111–113]. Итак, развитие восприятия, мышления, памяти осуществляется в значительной степени через речь. При этом большую роль играет словарный запас. «Словарный запас человека прежде всего зависит от его возраста. Приведем данные количественного запаса слов детей в возрасте от 3 до 6 лет. По таблицам В. Штерна: 3 года – 100–1100 слов, 4 года – 1600 слов, 5 лет – 2200 слов, 6 лет – 2500–3000 слов... По таблицам Ш. Бюллера: 3–4 года – от 598 слов до 2346 слов. Интересны данные распределения слов детского словаря по частям речи. По таблицам Е.А. Аркина (1948), это 50,2 % существительных, 27,4 % глаголов, 11,8 % прилагательных, 5,8 % наречий; преобладают в словаре детей конкретные существительные, обозначающие предметы окружающей среды» [5, с. 343].

Я.А. Коменский разработал единую школьную систему, которая начиналась с материнской школы (воспитание в семье под руководством матери до 6 лет), а школу для детей от 6 до 12 лет назвал «школа родного языка». Две главы своей «Великой дидактики» он начинает с указания на ранний период обучения. Глава 16. Общие требования обучения и учения, т. е. как учить и учиться. Основоположение 1 – Образование человека надо начинать в весну жизни, т. е. в детстве. Глава 17. Основы легкости обучения и учения. Основоположение 1 – Образова-

ние юношества должно начинаться рано [2]. Наследие Коменского разрабатывается в рамках непрерывного обучения в нашей системе образования.

Дошкольное образование сегодня – часть общей системы образования в стране, «согласно которой основным результатом деятельности образовательного учреждения является не система знаний умений и навыков сама по себе, а овладение ребенком набором компетенций» [8]. Одной из ключевых компетенций при этом является коммуникативная компетенция. «Компетенция – это личное достояние ребенка, поэтому наиболее успешное формирование компетенций может происходить только в личностно ориентированном образовательном процессе» [8]. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования [7] включают в себя десять образовательных областей, из них три прямо нацелены на создание коммуникативных компетенций: «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», но нужно помнить, что всякая деятельность связана с коммуникацией. «Коммуникативная компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности» [8]. Коммуникативные компетенции являются основой образования и процесса социализации детей, то есть ключевыми компетенциями.

Приобретение коммуникативных компетенций происходит в процессе общения. Для ребенка ведущий вид деятельности – игра. Наиболее эффективный путь развития и малыша, и ребенка среднего дошкольного возраста – через игру. Мы предлагаем два вида игры в разных группах детского сада, они успешно прошли апробацию (представлены фотографии и видеозапись). Игровые задания выполнены с частичной аналогией по материалам Е.Н. Ефановой – воспитателя ГБОУ д/с № 2060 г. Москвы и Н.М. Онищенко – воспитателя МГДБУ д/с № 98 г. Норильска (<http://nsportal.ru/epifanova-elena-nikolaевна> и <https://sites.google.com/site/obobsenie22/doskolnoe>).

Игровое упражнение на развитие коммуникативной компетенции детей раннего возраста «Яблочки для яблоньки»

Цель: развитие коммуникативной компетенции посредством игровой деятельности детей раннего возраста.

Задачи

1. Формировать умения обследовать предметы, выделяя их цвет, величину, форму.
2. Включать движения рук по предмету в процессе знакомства с ним: обводить руками части предмета, гладить их.
3. Упражнять в установлении сходства и различия между предметами, имеющими одинаковое название.
4. Развивать умение называть свойства и цвет предметов: большое, маленькое, красное, зеленое.

Материал: два ватмана с нарисованными яблонями, плоскостные яблочки из картона двух цветов (красные – большие, зеленые – маленькие), корзина для яблочек, двухсторонний скотч.

Оборудование: магнитная доска для ватмана, магнитофон (музыкальное сопровождение игровой деятельности), игровой персонаж – ежик (желательно живой).

Ход игры

Воспитатель привлекает внимание детей пришедшим в гости к деткам ежиком. *Воспитатель:* «Ребята, а кто это к нам пожаловал в гости?» Ответы детей. *Воспитатель:* «Правильно, это ежик, посмотрите, какие у него колючие иголочки». (Можно предложить малышам их потрогать.)

«А кто знает, где ежик живет?» Ответы детей. *Воспитатель:* «Молодцы, ежик живет в лесу или в саду. Посмотрите, вот он сад, а в нем растут яблони. Ой, ребята, что-то у ежика из корзинки рассыпалось, давайте ему поможем собрать. Что же это?» Ответы детей. *Воспитатель:* «Правильно, яблочки, давайте возьмем в руки по яблочку (если кто-то еще не взял) и рассмотрим их: какие яблочки?» Ответы детей. *Воспитатель* показывает зеленое яблоко: «Это какое яблочко? (Зеленое, круглое). У кого в руках оказалось зеленое, покажи-

те мне, у кого красное, покажите». Ответы детей. *Воспитатель*: «Ребята, посмотрите, у меня в руках два яблочка (сравнение совместно с детьми), красное – большое, круглое; зеленое – маленькое, круглое». *Воспитатель* предлагает малышам обследовать их на ощупь: «Они гладкие, круглые, красные и зеленые»). *Воспитатель*: «Ребята, скажите, пожалуйста, где растут яблочки?» Ответы детей. *Воспитатель*: «Правильно, на яблонях, я вам предлагаю свои яблочки прикрепить на наши яблоньки (по показу педагога). На одну яблоню – большие красные яблочки, на другую – зеленые маленькие». Дети под музыкальное сопровождение выполняют задание.

Рефлексия: воспитатель предлагает посмотреть на яблоньки. «Правильно ли мы прикрепили яблочки?

На одной яблоньке большие, круглые, красные яблочки, на другой – маленькие, круглые, зеленые яблочки».

В конце игры можно угостить детей яблоками за их старание.

Игровое упражнение на развитие коммуникативной компетенции детей среднего возраста «Домашние животные»

Цель развитие коммуникативной компетенции посредством игровой деятельности у детей среднего возраста.

Задачи

1. Включать движения рук при создании рисунка по трафарету с сохранением основных признаков предмета, ведущего цвета в раскраске.

2. Упражнять в установлении сходства и различия между предметами (домашними и дикими животными).

3. Развивать умение вести диалог.

4. Развивать интеллектуальные способности, учить выделять тематические группы слов, распознавать глубокие родовидовые отношения между словами (гипо-гиперонимические: животные, домашние и дикие животные, примеры).

5. Формировать умения распознавать предметы по моделям (трафаретам), выделяя их характерные признаки.

Материал: листы белой бумаги, цветные карандаши, трафареты.

Оборудование: магнитофон (музыкальное сопровождение игровой деятельности), игровые персонажи – домашние животные из общего набора фигурок.

Предварительная подготовка: сходить на экскурсию в зоопарк («Роев ручей» или др.), выучить с детьми стихотворение.

Ход игры

Воспитатель: «Мы с вами выучили стихотворение о животных. Какие животные там были?». Ответы детей. *Воспитатель:* «Правильно. А кто из вас знает еще других животных?» Ответы детей. *Воспитатель:* «Все животные живут или с человеком, или в лесу. Как называют животных, которые живут с человеком, в доме или рядом с домом?» Ответы детей. *Воспитатель:* «Правильно. А в лесу?» Ответы детей. *Воспитатель:* «А о каких животных говорится в стихотворении, о диких или домашних?» Ответы детей. *Воспитатель:* «А как вы думаете, кто с ними разговаривает?» Ответы детей. Оценка ответов воспитателем. *Воспитатель:* «А у кого из вас живут дома животные? Какие?» *Воспитатель:* «Давайте теперь поиграем. Кто будет говорить за человека? Встань сюда. А кто будет говорить за животных? Встаньте сюда. Начинаем». *Воспитатель* следит за ходом игры. Можно попросить детей изобразить животных (в ходе игры используется стихотворение В. Степанова [6], стихотворение можно продолжить).

Человек:

*Кони, кони,
Как живете?
Кони, кони,
Что жуете?*

Кони:

*Хорошо пока живем,
На лугах траву жуем.*

Человек:

*Куры, куры.
Как живете?*

*Куры, куры,
Что жуете?*

Куры:

*Хорошо пока живем,
Но, простите, не жуем.
Мы клюем проворно
На тропинке зерна.*

Человек:

*Козы, козы,
Как живете?
Козы, козы,
Что клюете?*

Козы:

*Хорошо пока живем, Но, простите, не клюем,
А дерем мы поутру с молодых осин кору.*

Игру можно повторить со сменой исполнителей ролей.

Дальше дети с помощью воспитателя, называя животных, обводят по контуру трафареты и раскрашивают изображения. Готовые рисунки прикрепляются на выставке для родителей. Также можно провести игру и по стихотворению «Гав и другие». Т. Литвиновой [3]. Можно продолжить диалог с рассказом, как дети дома ухаживают за животными и т.д. На родительском собрании можно предложить эту игру провести дома так, чтобы организатором выступал ребенок.

Текст беседы воспитателя: «Уважаемые родители! Хочу предложить вашему вниманию не совсем обычные игры с детьми по развитию речи и навыков рисования, используя для этого самое простое приспособление – трафареты различной тематики (игрушки, домашние животные, овощи, фрукты и т.д.).

Почему именно трафареты? Дело в том, что редко кто из детей раннего и дошкольного возраста может самостоятельно рисовать. А наблюдать за рисующими взрослыми в большинстве случаев им быстро надоедает. В предлагаемой совместной игре с родителями ребенок может сразу получить результат своего творчества.

Дети любят потешки, небылицы, считалки, дразнилки, смешилки и т.д. С помощью этих веселых стихов, словесной игры, которая в них содержится, им легче овладеть родным языком.

Учеными доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления. Поэтому родители, уделяющие должное внимание соответствующим упражнениям, играм, заданиям, оказывают влияние и на общее интеллектуальное развитие ребенка. В этой игре взрослый сначала помогает ребенку вводить в диалог новые слова. При повторе игры (по желанию) ребенок выполняет свою роль самостоятельно или при незначительной помощи взрослого. Для этого потребуются листы белой бумаги, цветные карандаши, трафареты, а самое главное – хорошее настроение и терпение!»

Библиографический список

1. Волков Б.С. Дошкольная психология: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2007. 287 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика. URL: <http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm> (дата обращения: 12.04.2015).
3. Литвинова Т. Стихи. URL: <http://www.stihi.ru/avtor/babochka> (дата обращения: 10.05.2015).
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред. пер. с фр., ком. В.А. Лукова, В.А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_rechmyshlenie-rebenka_1994/ (дата обращения: 12.04.2015)
5. Самогик Л.Г. Лексика современного русского языка: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 496 с.
6. Степанов В. Как живете, что жуете? И др. стихи. URL: <http://allforchildren.ru/poetry/animals182.php> (дата обращения: 13.02.2015).
7. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/> (дата обращения: 13.02.2015).
8. Характеристика коммуникативных технологий педагога в работе с детьми. URL: <http://diplomba.ru/work/102432> (дата обращения: 10.04.2015).

ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие коммуникативной компетенции, младший школьник, развитие речи, озвучивание.

Статья посвящена формированию коммуникативной компетенции младших школьников посредством озвучивания мультфильмов. Необходимо отметить, что от грамотного и творческого проведения речевого озвучивания зависит звукозрительный образ фильма, поэтому авторы обращают внимание на важность отработки у младших школьников умения передавать не только информационную составляющую речи, но и художественно-образную.

Авторы показывают образовательные и воспитательные возможности использования произведений киноискусства и раскрывают формы и методы работы с детьми на материале кинематографа, поскольку использование приема «озвучивание» можно рассматривать как теоретическую и практическую подготовку младших школьников к различным коммуникативным ситуациям.

N.V. Kulakova, I.A. Averina

AUDIO DUBBING OF CARTOONS AS A MEANS OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Development of communicative competence, primary school student, development of the speech, audio dubbing.

Article is devoted to formation of communicative competence of primary school students by means of scoring of animated films. It should be noted competent and creative carrying voice sound affects the audiovisual image of the movie, therefore authors pay attention to importance of training of primary school students to transfer not only information component of the speech, but also artly figurative component.

Authors show educational and educational opportunities of using of works of motion picture art and open forms and methods of work with children on cinema material because using of the audio dubbing method can be considered as a theoretical and practical training of primary school students for various communicative situations.

Одной из главных задач преподавания в начальной школе является обучение школьников связной речи, т.к. свободное владение речью способствует полноценному общению, созданию коммуникативного комфорта человека в обществе.

Исходя из того, что главным условием развития и воспитания детей служит общение, можно сделать вывод – ключом успешной деятельности обучающихся является коммуникативная компетенция.

Проблема формирования коммуникативных умений личности рассматривалась в трудах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной и др.

Под коммуникативной компетенцией понимается умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, применяя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

Коммуникативная компетентность имеет несколько аспектов или составляющих:

- коммуникативная способность;
- коммуникативное знание;
- коммуникативные умения.

Коммуникативная способность – природная одаренность человека к общению, с одной стороны, и коммуникативная производительность – с другой.

Коммуникативное знание – это знание о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Владение *коммуникативными умениями* на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности [4, с. 2].

Именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости детей к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции ученика – актуальная задача образовательного процесса начальной школы.

В формировании коммуникативной компетенции необходимо организовывать обучение, чтобы оно было подобно процессу общения. Для этого нужно продумать специальные упражнения, различные ситуации на уроках, разнообразные методы и приемы работы, которые могут способствовать эффективности учебного процесса в начальной школе. В качестве одного из приемов можно рассматривать прием «озвучивание» мультфильмов [1].

Озвучивание – процесс создания окончательного (конечного) варианта фонограммы фильма, телевизионной или радиопередачи, который получается путем сведения (перезаписи) всех исходных элементов, составляющих звуковой ряд, на единый носитель – магнитный или фотографический, видеофильмов (мультфильмов).

Мультипликация – это технические приемы создания иллюзии движущихся изображений (движения и / или изменения формы объектов – морфинга) с помощью последовательности неподвижных изображений (кадров), сменяющих друг друга с некоторой частотой.

В процессе озвучивания можно применять следующие подходы.

1. Одноголосое озвучивание, выполненное одним человеком.

2. Многоголосое закадровое озвучивание, в котором можно услышать приглушенные оригинальные голоса.

3. Дубляж (липсинг). Многоголосое озвучивание, когда абсолютно не слышно языка оригинала, при этом все остальные звуки должны сохраняться и должен сохраняться липсинг (от слова «lips» – губы), т. е. у зрителя должно создаваться впечатление, что актер говорит на родном зрителю языке [3, с. 298].

Так как процесс озвучивания достаточно сложный, то его обучение следует начинать с простейшего.

Вначале с учениками проводится подготовительная работа, чтобы процесс создания мультфильма стал для них понятным и осознанным. Дети выбирают сказку, затем на занятиях литературного чтения овладевают предмет-

ной стороной читаемого произведения, осмысливают материал, знакомятся с героями. Большое внимание уделяется рассмотрению композиционного построения сказки. Идет обсуждение возможных вариантов развития сюжетной линии, действий и реплик героев сказки. На занятиях учащимся предлагаются разные речевые конструкции, учитель оказывает дифференцированную помощь учащимся в построении речевых высказываний.

Далее следует заучивание реплик своих персонажей.

После того как дети выучат реплики своих героев, проводится репетиционное озвучивание мультфильма. Цель такой репетиции – научить каждого ребенка слушать собеседника, вовремя вступать в диалог, выдерживать паузы в процессе озвучивания своих героев, так как по ходу развития сюжета мультфильма включаются неречевые звучания, характеризующие явления неживой природы (звуки ветра, дождя) и звуки живой природы (кваканье лягушки, стук дятла) [2].

С нашей точки зрения, озвучивание мультфильмов приводит к раскрепощению детей и активизации их фантазии, что создает благоприятную атмосферу сотворчества и поиска, а также способствует успешному развитию коммуникативной компетенции. В дальнейшем мы предполагаем использовать эти данные в ходе проведения формирующего эксперимента.

Библиографический список

1. Аверина И.А. Развитие речи младших школьников посредством озвучивания мультфильмов // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста. Хабаровск: ХГИИК, 2015. С. 86–90.
2. Крючкова С.Л. Создание и озвучивание мультфильмов – виды творческой и речевой деятельности // Электронный журнал «Экстернат.РФ». 2014. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/117-music/5184-2014-04-22-12-16-48> (дата обращения: 12.09.2015).
3. Кулакова Н.В. Развитие связной устной речи младших школьников посредством озвучивания видеофильмов //

Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации. Новокузнецк: КузГПА, 2014. С. 297–299.

4. Сальникова О.А. Что включает в себя коммуникативная компетенция // Электронный журнал «Начальная школа до и после». 2012. № 7. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/142/1422ec1747d648de7d80b4516963e8fd.pdf> (дата обращения: 02.09.2015).

УДК 372.46

Н.В. Кулакова, Д.А. Окишева

СОЧИНЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Федеральный государственный образовательный стандарт, окказиональные слова, развитие коммуникативной компетенции, младший школьник, сочинения.

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Обучение школьников устному и письменному речевому общению (коммуникативной компетентности) приобретает особую значимость в настоящее время, поскольку снижается уровень коммуникативной готовности учеников к школьному обучению. В статье рассматривается значение окказиональных слов в развитии коммуникативной компетентности младших школьников и предложен дидактический материал для творческого использования новообразований в качестве текстообразующего средства.

N. V. Kulakova, D. A. Okisheva

ESSAYS BASED ON USING OF OCCASIONAL WORDS AS A MEANS OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Federal state educational standard, occasional words, development of communicative competence, primary school student, essays.

Communicative competence is a basis of practical activities of the person in every sphere of life. Training of school students in oral and written speech communication (communicative competence) gains

the special importance currently because the level of communicative readiness of pupils for school training decreases. This article discusses the importance of occasional words in development of communicative competence of primary school students offers didactic material for creative using of new growths as text-forming mean.

В проекте федерального государственного образовательного стандарта общего образования наряду с другими декларируются и цели, связанные с коммуникативным развитием личности. Так, среди личностных результатов образования указывается «сформированность навыков продуктивного сотрудничества со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, учебно-инновационной и других видах деятельности», а среди метапредметных результатов – «умение продуктивно общаться и взаимодействовать с коллегами по совместной деятельности, учитывать позиции другого, эффективно разрешать конфликты» [14, с. 6–7].

Эти цели конкретизируются в стандартах образования по отдельным учебным предметам. И здесь необходимо уточнить понимание ключевой дефиниции «коммуникативная компетенция».

В Стандарте основного общего образования по русскому языку написано: «Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [12].

Коммуникативная компетенция – это знания и умения, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения.

Коммуникативная компетенция представляет собой структурное образование, включающее в себя следую-

щие уровни: языковая, речевая, дискурсивная, культуроведческая и риторическая компетенции. Каждый уровень, в свою очередь, включает в себя набор знаний и умений, необходимых для свободной и эффективной речевой деятельности:

- языковая компетенция – знания об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста; умение пользоваться всеми единицами и средствами языка в соответствии с его нормами;

- речевая компетенция – знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи;

- дискурсивная компетенция – знания об особенностях протекания речевого события и умения управлять им;

- культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, знания о взаимосвязи языка и истории народа, о национально-культурной специфике русского языка; владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения; умения учитывать эти сведения в процессе общения и корректировать свое речевое поведение в соответствии с нормами социального поведения, присущими данному этносу;

- риторическая компетенция – знания о риторических моделях создания текстов и способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи.

«Самая высшая степень проявления коммуникативной компетентности заключается в готовности личности использовать сформированные у нее знания, умения, способности деятельности для организации информационной среды с целью разрешения проблемных ситуаций, в которых эта личность заинтересована» [13, с. 39].

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой. В ней достигается единство «языка-речи» как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция индивидуальна и динамична. Она относится к классу интеллектуальных способностей индивида [2, с. 43–48].

Из вышесказанного следует, что коммуникативная компетентность зависит не только от интеллектуальных способностей индивида, но и от хорошо развитой устной и письменной речи.

Высший уровень развития речи представляют сочинения, которые относятся к коммуникативно-творческому виду текстовых упражнений. Работая над сочинениями, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять самостоятельность суждений, а значит, и развивают свою речь.

По мнению М.Р. Львова, сочинение – «творческая работа; оно требует наивысшей самостоятельности школьников, активности, увлеченности, внесения чего-то своего, личного в текст» [8, с. 421].

М.Р. Львов выделяет следующие умения, которые развиваются и совершенствуются у младших школьников при подготовке к написанию сочинения: умение понимать заданную тему; определять границы темы; подойти оценочно к тому материалу, который отобран для написания сочинения; накапливать материал; располагать материал в нужной последовательности; отбирать языковые средства; орфографически и каллиграфически верно записать текст; обнаружить ошибки и недочеты и исправить их [9, с. 284].

В связи с ростом новообразований (окказиональных слов) как в художественных и публицистических произведениях, так и в живой речи возникает потребность пристального изучения данных слов в школе на уроках гуманитарного цикла (русского языка, чтения, риторики), чтобы учащиеся имели возможность лучше осмыслить значе-

ние и функциональную роль этих слов в тексте и в устной речи [3, с. 152; 6, с. 7; 7; 10].

Окказиональное слово (значение, словосочетание, звуко-сочетание, синтаксическое образование) – «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным специфическим контекстом употребления» [1, с. 5].

Окказиональное слово, благодаря своей экспрессивности, вызывает гамму чувств и ассоциаций, становится «отправной точкой» для создания текста. Выразительные возможности словообразовательных окказионализмов позволяют учащимся реализовать замысел текста, предельно точно выразить свое отношение, свою позицию в оценке событий [4, с. 22; 5, с. 43–54; 6, с. 7; 7; 11, с. 70–78].

Так, для написания сочинений с использованием окказиональных слов можно использовать следующие задания.

1. Ребята, сегодня на уроке мы с вами познакомимся с очень интересным текстом. Учитель читает текст, который написан на доске.

«Глѳкая кѳздра штѳко будланѳла бѳкра и курдѳчит бокренка».

- Какие герои в этом тексте? Сколько их? Назовите их.
- Что вы можете сказать о них?
- Как вы их себе представляете? Как они выглядят? Что вы можете сказать о бокре и бокренке?
- Попробуйте описать их характеры.
- Как вы понимаете словосочетание «штеко будланула»?
- Подумайте, что могут означать глаголы «будланула», «кудрячить», подберите к ним синонимы.
- Нарисуйте любого героя. (Куздра, бокр, бокренок.)
- Попытайтесь сочинить историю, которая раскрывала бы смысл этого предложения.

Это задание вызывает множество образов и ассоциаций у детей, что способствует дифференцированному раскрытию сюжетной линии в тексте.

2. Ребята, сегодня у нас на занятии будут герои мультфильма «Алиса в стране чудес». (Учитель показывает на слайде картинки с изображениями Алисы и Шалтай-Балтая.)

Учитель раздает на каждую парту распечатанное стихотворение «Бармаглот».

БАРМАГЛОТ

(пер. Д. Орловской)

*Варкалось. Хливкие шорьки
Пырялись по наве,
И хрюкотали зелуки,
Как мюмзики в мове.
О бойся Бармаглота, сын!
Он так свирлеп и дик,
А в глуще рымит исполин –
Злопастный Брандашмыг.
Но взял он меч, и взял он щит,
Высоких полон дум.
В глущобу путь его лежит
Под дерево Тумтум.
Он стал под дерево и ждет,
И вдруг граахнул гром –
Летит ужасный Бармаглот
И пылкает огнем!
Раз-два, раз-два! Горит трава,
Взы-взы – стрижает меч,
Ува! Ува! И голова
Барабардает с плеч.
О светозарный мальчик мой!
Ты победил в бою!
О храброславленный герой,
Хвалу тебе пою!
Варкалось. Хливкие шорьки
Пырялись по наве,
И хрюкотали зелуки,
Как мюмзики в мове.*

Сначала дети читают стихотворение про себя, а затем один ученик читает вслух.

- Прочитайте первое четверостишие.

- О ком или о чем идет речь?

- Какой частью речи являются слова: шорьки, зелюки, мюмзики?

- Какими словами их можно заменить?

- Назовите все глаголы в этом четверостишии. (Варкалось, пырялись, хрюкотали.)

- Какие ассоциации они у вас вызывают?

- Что означает слово «хливкие»? Это какие?

- С кем автор сравнивает шорьков? (Как мюмзики в мове.)

- Какие ассоциации они у вас вызывают?

- Как вы можете их охарактеризовать?

- Попробуйте подобрать синонимы к этим словам.

И заполнить таблицу.

Варкалось	
Хливкие	
Шорьки	
Пырялись	

- А теперь давайте посмотрим фрагмент из мультфильма, чтобы проверить, совпали ли наши предположения с объяснением Шалтая-Балтая. (Фрагмент из мультфильма «Алиса в Зазеркалье».)

- Теперь давайте посмотрим остальную часть стихотворения.

- Давайте выпишем все необычные слова из каждого четверостишия.

- «Храброславленный». Попробуйте подобрать синоним.

- Можем ли мы это слово разделить на два слова? Какие это будут слова?

- После прочтения этого стихотворения как вы можете охарактеризовать Бармаглота?

- Попробуйте написать мини-сочинение на тему «Один день из жизни Бармаглота».

В этом задании непосредственно идет работа над сложными словами и синонимами. К каждому окказиональному слову нужно подобрать синоним, что способствует развитию речи младшего школьника. Разбор сложных слов способствует развитию лингвистической компетенции. Написание сочинения же – это высший уровень развития речи младшего школьника. С нашей точки зрения, предлагаемые задания способствуют обогащению и активизации словаря младших школьников.

Таким образом, сочинения напрямую связаны с коммуникативной компетенцией, поскольку в них реализуются виды речевой деятельности, осваивается культура устной и письменной речи, умение использовать язык в различных сферах и ситуациях общения. Среди многообразия видов сочинения можно выделить сочинения на основе использования окказиональных слов, которые, вызывая разнообразные ассоциации, могут служить основой для создания текста. Уровень же развития речи младших школьников определяет успех коммуникации.

Библиографический список

1. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учеб. пособие / Калинингр. ун-т. Калининград, 1997.
2. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. 348 с.
3. Габинская О.А. Типология причин словотворчества. Воронеж: ВГУ, 1981.
4. Жигарев Е.А. Окказионализмы А.П. Чехова // Узуальные и окказиональное в тексте художественного произведения: межвуз. сб. науч. тр. Л.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1986.
5. Загрузная И.Л. Окказионализмы Н.Н. Асеева // Узуальное и окказиональное в тексте художественного произведения: межвуз. сб. науч. тр. Л.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1986.

6. Кулакова Н.В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2005.
7. Лопатин В.В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные слова. М.: Наука, 1973.
8. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2012. 421 с.
9. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М: Просвещение, 1975. 284 с.
10. Лыков А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово): учеб пособие. М.: Высш. шк., 1976.
11. Прохорова С.М. Функционирование окказионализмов и потенциальных слов в художественном тексте // Русский язык: межведом. сб. Минск: Университетское, 1988. Вып. 8.
12. Стандарт основного общего образования по русскому языку. URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 28.09.2015).
13. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 255 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект / Разработан Институтом стратегических исследований в образовании РАО. М., 2011.

УДК. 371

Л.А. Лузина, Е.А. Тебякина

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА НА ОСНОВЕ АНКЕТИРОВАНИЯ

Спортивный тренер, речевая коммуникация, агрессия, авторитет, агрессивность.

Тренерская работа – работа с людьми. Начиная тренировку, тренер предстает перед группой людей, убеждая их следовать за своими идеями с помощью речи. Для того чтобы выявить особенности видов речевой деятельности спортивного тренера в общении со спортсменами, был проведен анкетный опрос.

IDENTIFY FEATURES OF DIFFERENT TYPES OF SPEECH ACTIVITY A SPORT COACH QUESTIONNAIRE-BASED SURVEY

Athletic trainer, speech communication, aggression, authority, aggressiveness.
Coaching – work with people. Starting the training session, the trainer stands before a group of people, luring them to follow your ideas through reci. In order to find out the specifics of the types of speech activity a sport coach communication with athletes, was conducted a questionnaire survey.

Тренерская работа – это прежде всего работа с людьми. Ежедневно начиная тренировку, тренер предстает перед группой людей и в течение всей тренировки убеждает их в правоте своих действий, увлекая их идеями. Поэтому тренеру просто необходимо обладать ораторским искусством. Ораторское искусство, в общем-то, необходимо любому человеку, потому что никакая другая способность, которой может обладать человек, не даст ему возможности с такой быстротой сделать карьеру и добиться признания [2].

В процессе многогранной деятельности тренеру приходится общаться с различными людьми (спортсмен, коллега, врач, психолог, семья ученика, педагог спортсмена, хозяйственно-финансовый работник, представители административных органов, руководство спортивного клуба, комитет физической культуры, федерация, судейская коллегия, тренерский совет, журналисты, радио- и телекомментаторы) [1].

Для того чтобы выяснить особенности видов речевой деятельности спортивного тренера в общении со спортсменами, нами было проведено анкетирование (n=100).

В нашем исследовании приняли участие респонденты различных видов спорта: борьба, легкая атлетика, плавание, пауэрлифтинг, бокс, полиатлон, волейбол, баскетбол (рис. 1).

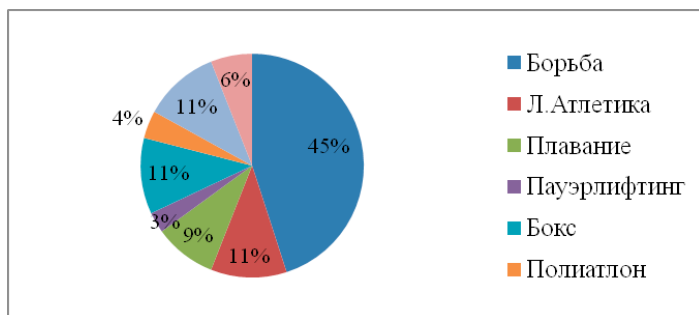


Рис. 1. Виды спорта, которые представляли респонденты

Из рис. 1 мы видим, что в основном опрашиваемые спортсмены борцы (45%), также пловцы (9%), полиатлонисты (4%), боксеры (11%), пауэрлифтеры (3%), легкоатлеты (11%), волейболисты (11%) и баскетболисты (6%).

Спортивная квалификация респондентов различна (рис. 2).

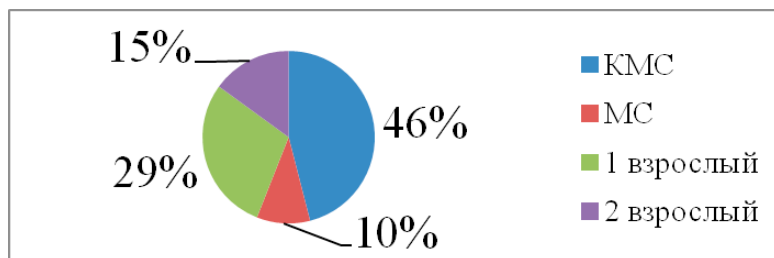


Рис. 2. Спортивный разряд респондентов

Из рис. 2 мы видим, что в нашем исследовании в основном принимали участие обладатели звания кандидата в мастера спорта (46%), а таких званий, как мастер спорта, всего 10%. Респонденты, представляющие I взрослый разряд, составляли 29%, II взрослый разряд – 15%.

Условно принято делить людей на гуманитариев и представителей технического склада ума. Мы предположили, что отношение к предметам во время обучения в школе могло повлиять и на отношение к русскому языку, а соответственно, и к грамотной красивой речи (рис. 3).

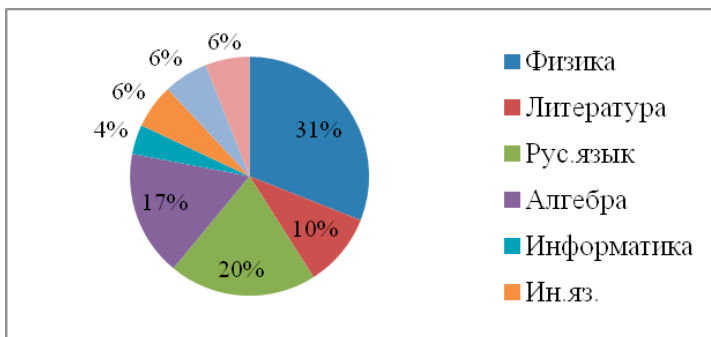


Рис. 3. Нелюбимый предмет в школе

Из рис. 3 мы видим, что самый нелюбимый предмет в школе (31 %) у спортсменов – физика. Литература – 10 %, русский язык – 20 %, алгебра – 17 %, история – 6 %, информатика – 4 %, химия – 6 %, иностранный язык – 6 %.

Но результаты показали, что спортсмены, которым не нравились русский язык и литература в школе, в большинстве считают, что неверно «добиваться уважения агрессивным путем».

Агрессия – это форма деструктивного индивидуально-лического, биологического или социального поведения [3].

Агрессивность – устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, либо подобное аффективное поведение [3] (рис. 4).

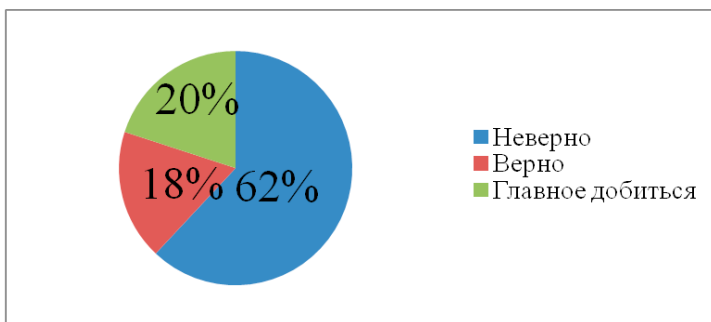


Рис. 4. Мнение респондентов об агрессии

Из рис. 4 мы видим, что тренер не должен добиваться уважения к себе агрессивным путем – таково мнение большинства (62 %). 18 % спортсменов согласны с тем, что тренер должен добиваться уважения к себе именно агрессивным путем. Главное добиться уважения, путь не важен – так считают 20 % опрошенных спортсменов.

Агрессивность – свойство личности спортсменов, которое проявляется в тактике их нападающих действий в соревнованиях. Это свойство личности проявляется у людей в склонности к частому и интенсивному переживанию чувства гнева, враждебности, в стремлении причинять какому-либо лицу (лицам) или предмету (предметам) физический или моральный ущерб. Агрессивность может являться чертой характера и симптомом различных психических дисгармоний и акцентуаций личности.

У тренера со спортсменами часто возникают ситуации, когда он относится к своим ученикам агрессивно. Их оценка такого поведения тренера (на рис. 5).

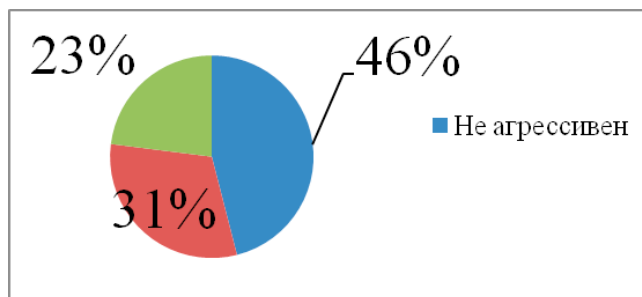


Рис. 5. Реакция спортсменов на агрессивное поведение тренера

Из рис. 5 мы видим, что у 46 % опрошиваемых тренер не агрессивен. Среди остальных 54 % 23 % спортсменов относятся к нему также агрессивно; а 31 % не противоречит тренерской агрессии.

Предполагая, что ученики – это зеркало тренера, мы решили выяснить: подражают ли спортсмены своему тренеру в общении с ровесниками, родителями, младшими в секции (рис. 6).

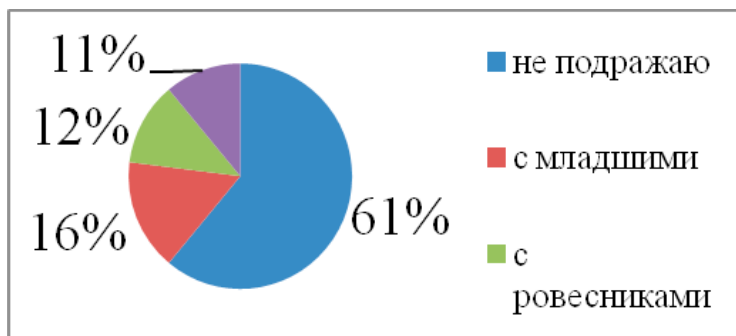


Рис. 6. Подражание своему тренеру в манере общения

Из рис. 6 видно, что в большинстве (61 %) спортсмены не подражают своему тренеру в постороннем общении, а остальные 39 % подражают в общении с младшими учениками секции (16 %), ровесниками (12 %) и родителями (11 %). Ответы респондентов не подтвердили ожидаемые результаты.

Восприятие информации по терминологии спорта, которую сообщает тренер спортсменам, имеет свои особенности (рис. 7).

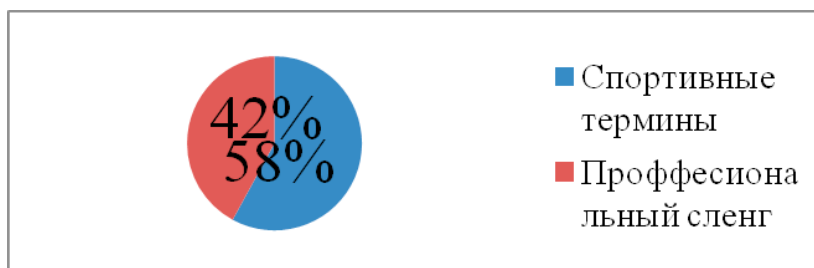


Рис. 7. Эффективность восприятия информации от тренера

Из рис. 7 мы видим, что лучше воспринимают информацию от тренера, когда он выражается спортивными терминами (58 %) нежели профессиональным сленгом (42 %).

Манера общения тренера, когда спортсмен не прав либо ошибся, на рис. 8.

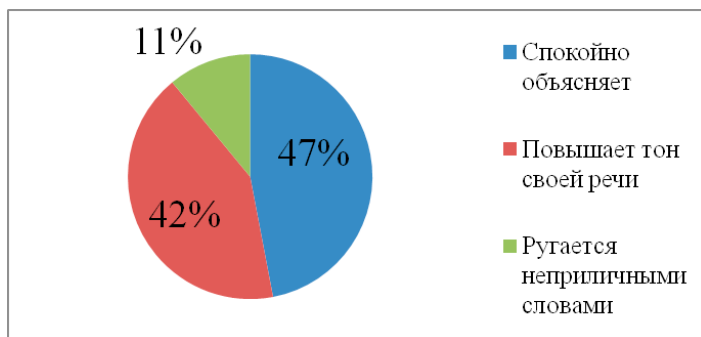


Рис. 8. Манера общения тренера при анализе ошибок в технике выполнения приемов

Из рис. 8 видно, что в большинстве случаев, когда тренер недоволен спортсменами, он спокойно объясняет, в чем не прав спортсмен, – 47 %; повышает тон, сохраняя приличные слова – 42 %; ругается неприличными словами – 11 %.

Бывают случаи, когда спортсмены позволяют себе нецензурные выражения. Наказание от тренера, если спортсмен выражается нецензурно, на рис. 9.

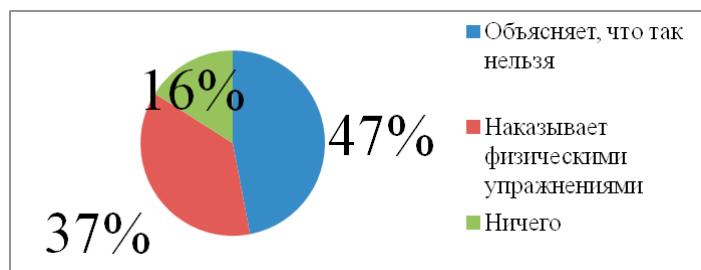


Рис. 9. Реакция тренера на нецензурные выражения спортсменов

Из рис. 8 мы видим, что в основном респонденты отвечали: «объясняет, что так говорить нельзя» (47 %), «наказывает физическими упражнениями» (37 %) и «не предпринимает ничего» (16 %).

Важным методом нравственного воспитания является поощрение юного спортсмена – выражение положительной

оценки его действий и поступков. Поощрение может быть в виде одобрения, похвалы, благодарности тренера и коллектива. Любое поощрение должно выноситься с учетом необходимых педагогических требований и соответствовать действительным заслугам спортсмена [5] (рис. 10).

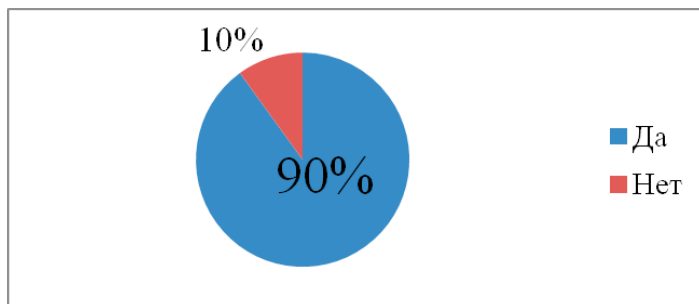


Рис. 10. Наличие устной похвалы тренера

На рис. 10 видно, что большинство спортсменов тренер хвалит устно – 90 %, а не хвалит 10 %.

Необходимым условием успешного руководства является авторитет. Тренер, обладающий авторитетом, пользуется доверием спортсменов, что создает благоприятные условия для их плодотворного сотрудничества. Авторитет тренера обусловлен его высоким моральным обликом, профессионализмом и завоевывается у спортсменов прежде всего добросовестным отношением к труду, объективным отношением к ученикам [4] (рис. 10).

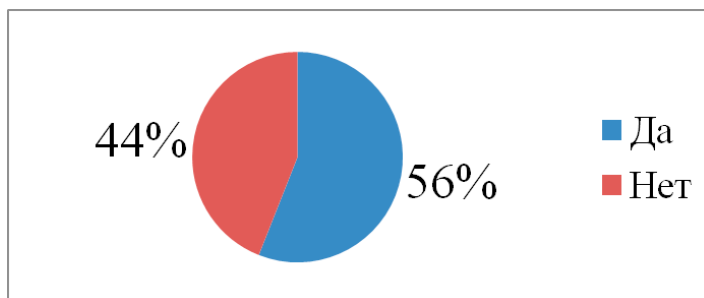


Рис. 11. Авторитет тренера

Из рис. 11 видно, что для большинства опрошенных тренер является авторитетом – 58 %, к сожалению, 44 % не считают своего тренера авторитетом.

Авторитет тренера очень важен в процессе подготовки к соревнованиям, поскольку важен настрой спортсмена на предстоящие старты. Осуществляет его чаще всего тренер (рис. 12).

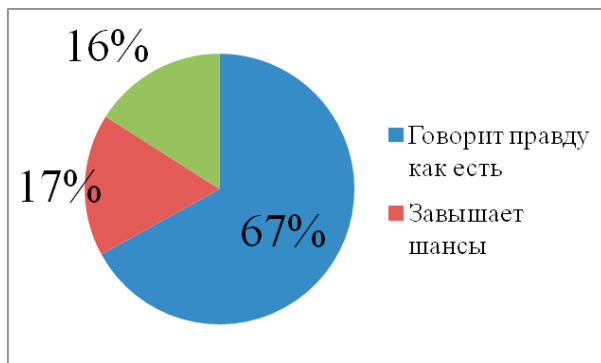


Рис. 12. Процесс «настраивания» спортсмена тренером

Из рис. 12 мы видим, что тренер, говоря о предстоящих соревнованиях, как утверждают опрошиваемые, в основном говорит правду, как есть – 67 %, завышает шансы на победу – 17 %, занижает шансы на победу – 16 %.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: необходимым условием успешного руководства является авторитет. Тренер, обладающий авторитетом, пользуется доверием спортсменов, что создает благоприятные условия для их плодотворного сотрудничества. Авторитет тренера обусловлен его высоким моральным обликом, профессионализмом и завоевывается у спортсменов прежде всего добросовестным отношением к труду, объективным отношением к ученикам. Тренер не должен добиваться уважения к себе агрессивным путем – таково мнение большинства опрошенных спортсменов (62 %). Одним из нежелательных способов речевого обращения является речевая агрессия, так как она может иметь весьма опасные последствия. Объясняется это

склонностью детей перенимать и копировать агрессивные речевые действия. В первую очередь это касается младших школьников, чье поведение характеризуется повышенной склонностью к подражанию. В ответ на возможную агрессию тренера спортсмены реагируют по-разному. У 46 % спортсменов благоприятная ситуация – тренер не агрессивен. Среди остальных 54 % есть такие, кто отвечает на агрессию агрессией – 23 %, не противоречит тренеру – 31 %. Бывают случаи, когда спортсмены позволяют себе нецензурные выражения. В 47 % ситуаций тренер объясняет, что так говорить нельзя, в 37 % – даже наказывает физическими упражнениями, к сожалению, для 16 % спортсменов использование неприличных выражений остается безнаказанным.

Библиографический список

1. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. М.: ИНФРА-М, 2003. 272 с.
2. Завьялова О.Б. Физическая культура в системе высшего образования // Сб. тез. науч.-практ. конф. Красноярск: КГУ, 1998. С. 68–69.
3. Преображение. URL: <http://www.preobrazhenie.ru/agression> (дата обращения: 06.11.2011).
4. Психология поведения человека. URL: <http://psychologya.ru/article/sport/1960> (дата обращения: 06.12.2011).
5. Свищев И.Д., Жердев В.Э., Кабанов Л.Ф., Кабанов В.Л., Михайлов Н.Г., Кришук С.И. Дзюдо. М.: Советский спорт, 2003. 112 с.

УДК. 371

Г.Н. Масич

КОММУНИКАТИВНО-СТИМУЛИРУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Педагогическое общение, коммуникативно-стимулирующая деятельность, коммуникативный лидер.

В статье рассматриваются вопросы эффективной коммуникативно-стимулирующей деятельности учителя на уроке. На примере анализа урока русского языка в 11 классе показана роль учителя как коммуникативного лидера. Обозначены причины коммуникативных неудач на уроке.

COMMUNICATIVE-ENABLING ACTIVITIES OF TEACHERS

Pedagogical communication, communicative-enabling activities, the communicative leader.

The article discusses effective communicative-enabling activities of teachers on the lesson. Based on the analysis of Russian language lessons in grade 11 shows the role of the teacher as a leader of communication. Showing causes communication failures in the classroom.

Учитель всегда имел большое влияние на учеников: своим поведением, уровнем мастерства возвышал ребенка как личность или уродовал его; пробуждал любовь к предмету или вызывал отвращение к нему. Даже при субъект-объектных отношениях между учителем и учениками общество было требовательно к личности и деятельности педагога. Сейчас, когда обучение становится личностно ориентированным, выдвигаются принципиально новые требования к учителю.

Современный педагог должен не только хорошо знать свой предмет, но и уметь организовать совместную деятельность на уроке; должен не заигрывать с классом, а выстраивать истинно педагогическое общение, т. е. организовывать коммуникативно-стимулирующую деятельность. Этот вид деятельности не возможен без любви к детям. Формировать личность ребенка, воздействуя на его духовный мир, может только истинный мастер своего дела, хорошо владеющий словом.

Речь учителя играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установлении контактов и обретении взаимопонимания.

Особенно наглядно это можно увидеть на уроках, проходящих в рамках конкурса «Учитель года», где продемонстрировать мастерство нужно в незнакомом классе, ученики которого понимают, что педагог пришел к ним всего на один урок.

Давайте рассмотрим урок русского языка в 11 классе, данный абсолютным победителем Всероссийского конкурса «Учитель года – 2012» В.В. Кириченко. На наш взгляд, учитель во время проведения урока показала себя коммуникативным лидером, сумевшим профессионально организовать как свою деятельность, так и учеников.

Перед первой встречей с классом перед педагогом стоит непростая задача: спрогнозировать ученический отклик на свое поведение и в соответствии с этим выстроить оптимальную модель речевого поступка, чтобы установить деловые и доброжелательные отношения с классом и реализовать поставленные цели урока.

Учителю необходимо знать, что определенную психолого-педагогическую нагрузку несут такие привычные формулы вежливости, как «Здравствуйте, ребята!» или «Доброе утро, друзья!». С их помощью удастся задать необходимый тон общению – сугубо деловой, рабочий или дружеский, интимный. Какое приветствие выбрать, зависит от отношений между учителем и учениками [5]. На данном уроке учитель использует сдержанную официальную форму, и это оправданно, так как в классе он новый человек. В связи с этим в беседе со старшеклассниками учитель выбирает форму обращения по полному имени и на «Вы» к каждому ученику. Это импонирует ученикам, и они тоже начинают называть друг друга полными именами.

Правильно выбранная форма общения и манера поведения помогают педагогу установить контакт с 11-классниками. Милая улыбка, спокойный взгляд, уверенные движения, четкая речь, приветствие без заискивания «Здравствуйте, садитесь!» – сразу настроили старшеклассников на серьезную работу.

Очевидна мотивационная направленность речи учителя: «Скажите, пожалуйста, если бы у вас самих была возможность определять предмет для сегодняшней встречи, вы бы выбрали русский язык или литературу? А какие задания предпочли: письменные или устные? А вам хотелось бы в большей степени быть участниками или наблю-

дателями?». Задавая данные вопросы и выслушивая ответы на них, учитель настраивает класс на работу, устанавливает контакт и помогает старшеклассникам сделать следующий вывод: «Обратите внимание, очевидный выбор для одного из вас для другого таковым не является. И если в ситуации жизненного выбора очевидное зависит от нашего жизненно-го субъективного восприятия, то в ситуации чтения, при понимании смысла текста постижение очевидного опирается на учет закономерностей, знание которых расширяет границы понимания и познания окружающего мира».

Учителю необходимо знать, что процесс совместного решения познавательных задач включает многообразие обращений к учащимся: обращение-сообщение, обращение-вопрос, обращение – побуждение к действию (см. Обращение как средство адресации Н.И. Формановской [4, с. 84–95]).

Обращаясь к мнению ребят, показывая искреннюю заинтересованность в их ответах, участник конкурса подводит школьников к теме урока «Постижение очевидного». Важно, что В.В. Кириченко создала установку на восприятие и дальнейшую работу на уроке: «Наша с вами цель, опираясь на то, что вы знаете, открыть для себя то, чего пока не знаете. Посмотреть на возможности роли пунктуации в тексте подругому». Учитель предвосхищает вопрос «А зачем нам это нужно?», тем самым умело мотивирует деятельность учеников, настраивая их на продуктивную работу и успех в достижении цели урока.

Вызывает восхищение, как учитель профессионально организует свою коммуникативно-стимулирующую деятельность.

Для современного учителя должно быть нормой не прямое требование, а приглашение, просьба, совет, пожелание. В.В. Кириченко направляет разговор в нужное русло, ни на минуту не забывая о поставленных целях («Позволю себе спросить, как вы поняли этот текст?», «У нас разные ответы, и мы начнем постигать очевидное», «Итак, первый наш элемент структурного анализа...», «Справились ли мы с этой работой?» «Теперь давайте попробуем осмыслить», «Мы

сделали первый шаг в постижении очевидного, но пока нам недостаточно его, чтобы наш ответ был полным и обоснованным. Мы сделаем следующий шаг», «Это будет второй предварительный наш выбор», «Мы можем воспользоваться элементом частотного анализа» и т.д.). К тому же учитель, используя личное местоимение «мы» и глагол в форме 1-го лица множественного числа, создает эффект сотрудничества в работе, совместной познавательной деятельности.

Для этой же цели учитель использует контактно-устанавливающие вопросы: «Вы согласны?», «Верно?».

Профессионально важно умение учителя этически грамотно формулировать вопросы, отвечать и пояснять ответы, высказывать личное мнение, выражать эмоции.

На данном уроке мы наблюдаем активное слушание учителя. Он проявляет искреннюю, а не деланную заинтересованность, эмоционально поддерживает высказывания старшеклассников репликами, мимикой, жестами, стремится проникнуть во внутренний смысл слов, не перебивает.

Точно, ясно и корректно учитель формулирует вопросы, дает ученикам возможность высказать свою точку зрения. Надо отметить, что учитель не торопит учеников ни словом, ни жестом, добиваясь тем самым искренних, глубоких ответов на поставленные вопросы («Позволю себе спросить, как вы поняли текст?», «А Вы бы как, Александр, ответили?», «Ребята, а в этом тексте вы согласны с позицией автора? Да - почему? Нет - почему?», «Я позволю себе уточняющий вопрос». «Ребята, а зачем нам нужно постижение текстов в жизни?»).

В процессе общения учителю удалось создать такую коммуникативную обстановку, которая стимулировала речевую активность учащихся. Логически построенная беседа привела класс к определенному выводу: «От смысла текста мы движемся к смыслу жизни».

Умело организованная беседа позволила учителю решить следующие педагогические задачи: выявить подходы в трактовке обсуждаемых проблем, создать ситуации свободного выбора личностной позиции.

Положительные оценочные суждения учителя вселяют уверенность учащихся в своих способностях, помогают утвердиться в правильности совершенных учебных действий или поступков. Развернутые оценочные суждения учителя способствуют совершенствованию содержательного аспекта деятельности. Лаконичное «Спасибо!» за высказывания кажется абсолютно естественным при беседе со старшеклассниками. Заданный в начале урока уважительно-корректный, на равных тон беседы таковым и оставался на протяжении всего урока: «Спасибо», «Согласна», «Позволю себе порекомендовать», «Абсолютно правильно объяснили. Теперь давайте попробуем осмыслить».

Заключительным стал этап совместного подведения итогов на оптимистической ноте («Мы смогли с вами сегодня убедиться, что изучение пунктуации не самоцель, что она по-другому помогает посмотреть на текст, работает на постижение очевидного?», «А что вы сегодня, возможно, узнали нового для себя, что мы для этого делали?»). Педагог еще раз обратил внимание школьников на шаги, которые они делали на протяжении всего урока для постижения истины. При заключительной беседе старшеклассники пришли к выводу о применении структурно-синтаксического анализа для постижения истины любого текста.

Внутренняя и внешняя собранность, энергичность, уверенность в своих силах, оптимистическое восприятие учащихся, выражение доброжелательности помогли завоевать инициативу во взаимодействии с ними, поддержать гармоническое равновесие между самовыражением и активностью школьников.

Урок, проведенный абсолютным победителем всероссийского конкурса «Учитель года – 2012», показывает нам коммуникативного лидера.

К сожалению, не всегда учителю удается реализовать себя в этой роли. Для анализа мы взяли еще один урок с конкурса 2014 г. Учитель NN проводит урок литературы в 7 классе. Видимо, при разработке урока учитель не учел возрастные и образовательные возможности класса и заплани-

ровал большой объем работы. Поэтому в течение всего урока учитель не давал детям подумать над поставленными вопросами, а сам отвечал на них. Ставя перед школьниками учебную задачу, постоянно поторапливал их (быстренько, поскорее, давайте скорее, считайте скорее, скорей-скорей – и так на протяжении всего урока).

Высокая скорость протекания речевого действия явно указывала на то, что учитель не смог справиться с волнением, связанным с конкурсным испытанием (см. раздел «Мастерство учителя в управлении собой. Управление внутренним эмоциональным состоянием» в пособии М.В. Емельяновой, И.В. Журловой, Т.Н. Савенко [1]).

Убыстренный темпоритм речи учителя стал причиной того, что не все учащиеся понимали смысл высказываний педагога, вследствие чего возникла эмоциональная и интеллектуальная заторможенность семиклассников. Не стоит забывать, что существуют общие требования к темпоритму педагогической речи. Важнейшее из них – учет возраста учащихся и связанных с ним особенностей познавательных процессов. Для младших школьников учитель должен говорить со скоростью не более 40–60 слов в минуту, для младших подростков – 60–100, для старшекласников – 80–120. Второе требование – плавность ритмики речи, использование ритмических пауз в соответствии со смысловыми значениями слов и предложений.

Стоит отметить, что устная речь учителя – это сложный процесс вербальных и невербальных взаимоотношений с учащимися, поэтому с понятием «педагогическая речь» тесно связано понятие «коммуникативное поведение учителя». По мнению И.И. Рыдановой, «успешность учебно-воспитательного воздействия зависит не только от того, насколько педагог владеет предметом разговора и методическими тонкостями его организации, но и от того, насколько ему удастся находить общий язык и установить контакт с учащимися. Эффективность профессиональной деятельности учителя как предметника и воспитателя обусловлена умением вести “взаимный разговор”» [3, с. 132].

«Умело организованный диалог, – пишет И.И. Рыданова, – позволяет учителю решать многообразные педагогические задачи, устанавливая взаимопонимание, выявлять различные подходы в трактовке обсуждаемых проблем, создавать ситуации свободного выбора личностной позиции, на основе обратной связи своевременно вносить коррективы в свои действия» [3, с. 105].

На данном уроке диалога не получилось. Учитель очень много говорил сам; за 45 минут урока 45 раз было употреблено слово «давайте» в разном контексте: *давайте быстренько, давайте скорее, давайте прочитаем, давайте подумаем, давайте вспомним*. К сожалению, учителю не удалось сделать урок ярким и эффективным.

Важно помнить, что живое слово учителя пронизывает весь учебно-воспитательный процесс и никакие технические средства не могут его заменить. Речь педагога лежит в основе формирования положительного эмоционально-психологического климата в классном коллективе, определяет характер общения участников педагогического процесса.

Учитель учит говорить учеников на примере собственной речи. Недостатки речевой деятельности педагога не только наносят вред формированию речи учащегося, но и подрывают профессиональный авторитет учителя.

Вступая в контакт с детьми, учитель спрашивает, отвечает, соглашается, возражает, побуждает к размышлениям и действиям.

Развертывание общения учителя с учащимися начинается с первой инициативной реплики, выполняющей функцию речевого стимула и носителя темы беседы. Во многом успех урока зависит от речевого поведения учителя, от того, владеет ли он следующими речевыми приемами:

во-первых, речевыми приемами для достижения различных коммуникативных намерений;

во-вторых, приемами, направленными на установление контакта с аудиторией и поддержание внимания класса;

в-третьих, речевыми приемами, направленными на то, чтобы яснее донести информацию;

в-четвертых, приемами, направленными на то, чтобы ученикам легче было следить за развитием мысли учителя. «Учитель – активная творческая личность, инициатор и организатор совместной деятельности в процессе педагогического общения, управляющий этой деятельностью, а ученик – ведомая, но не пассивная фигура. И лишь совместная (хотя и различная по своим функциям) четко организованная деятельность учителя и учеников обеспечивает решение поставленных задач и является залогом эффективного, т. е. оптимального, общения» [2, с. 296].

Библиографический список

1. Емельянова М.В., Журлова И.В., Савенко Т.Н. Основы педагогического мастерства: курс лекций для студ. дневного и заочного отд. пед. ун-та. Мозырь: УО «МГПУ», 2005. 150 с.
2. Риторика: учебник / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Проспект, 2015. 448 с.
3. Рыданова И.А. Основы педагогики общения: учеб. пособие. Минск: Беларус. наука, 1998. 319 с.
4. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: Икар, 2007. 480 с.
5. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дис. ...канд. филол. наук. Екатеринбург: УГУ им. А.М. Горького, 2002. 203 с.

УДК 159.952.2:378.14

Е.П. Носова

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ, МОТИВИРОВАННЫЕ ДЕТСКИМ ЧТЕНИЕМ, В АССОЦИАТИВНОМ СЛОВАРЕ ШКОЛЬНИКОВ

Прецедентные феномены, прецедентное имя, прецедентное высказывание. В статье рассматривается отражение в «Русском ассоциативном словаре: ассоциативные реакции школьников I–XI классов» прецедентных феноменов, мотивированных детским чтением. Обращение к словарю позволяет выявить круг прецедентных феноменов в ассоциативном тезаурусе языковой личности на разных этапах ее развития, а также проследить динамику ассоциативных связей в сознании школьников.

PRECEDENT PHENOMENA, MOTIVATED BY CHILDREN'S READING IN THE ASSOCIATIVE DICTIONARY OF SCHOOLCHILDREN

Precedent phenomena, precedent name, precedent utterance.

In the paper the reflection in the «Russian associative dictionary: associative reactions of students I–XI classes» precedent phenomena, motivated children's reading is examined. An appeal to the dictionary allows you to identify the range of case phenomena in associative thesaurus of linguistic identity at different stages of its development, and also to trace the dynamics of associative links in the consciousness of the students.

В раннем возрасте человек активно познает мир и получает большой объем информации, в том числе культурно-ценной, которая формирует образ действительности. Немалую роль в этом процессе играет детское чтение. «Сказки являются базисным пластом культуры, системообразующим пластом сознания, представляющим собой хранилище национального мировоззрения, традиций и канонов поведения, закрепившихся в данном лингвокультурном сообществе» [1]. Данный тезис справедлив не только для сказок, но для всего круга детского чтения, формирующего «ядро культурных ценностей того или иного общества» [5]. Детское чтение, наряду с другими текстами, порождает прецедентные феномены (далее – ПФ), которые остаются в сознании человека на всю жизнь, являются эталонами, «образцами, с которыми сравниваются реальные предметы, явления и т.п.» [2]. Например, для русского лингвокультурного сообщества ПФ *Айболит* является эталоном ветеринара, или шире, врача, с которым в речевой практике сравниваются реальные врачи: «Ведь сегодня какую газету ни открой, вас излечит-исцелит какой-нибудь *Айболит*» (Труд-7, 06.12.2006), Баба-Яга – эталоном злой старухи: «Историю своих преступлений Баба-Яга из Купчино мечтала издать за границей» (Комс. правда, 29.09.2015).

Созданный саратовскими лингвистами по модели «Русского ассоциативного словаря» [4] «Ассоциативный

словарь школьников» отражает частотность, активность, актуальность той или иной группы, пласта лексики во внутреннем тезаурусе языковой личности» [5]. Обращение к «Ассоциативному словарю школьников» Саратова и Саратовской области (АСШС) позволяет выявить круг ПФ, мотивированных детским чтением, в ассоциативном тезаурусе языковой личности на разных этапах ее развития (от первого до одиннадцатого класса). Структура словарной статьи, разделенной на четыре части в соответствии с возрастом участников ассоциативного эксперимента, позволяет проследить динамику ассоциативных связей.

Среди реакций, зафиксированных в АСШС, представлены ПФ, относящиеся к различным сферам (исторические события, религия, искусство, массовая культура, литература). Среди имен персонажей наиболее частотными являются прецедентные имена, мотивированные детским чтением: *Баба-яга* 15 (слово встречается в реакциях словаря 15 раз), *Гулливер* 5, *Карабас* 2, *Чебурашка* 2, *Али-Баба*, *Карлик Нос*, *Крошка Цахес*, *Маленький Мук*, *Кибальчиш*, *Иа*, *Незнайка*, *Винни Пух*, *Колобок*, *Змей Горыныч*, *почтальон Печкин* и др. В отличие от прецедентных имен, связанных, например, с произведениями Л.Н. Толстого (*Пьер*, *Болконский*), У. Шекспира (*Гамлет*, *Леди Макбет*), представленных в ассоциативных реакциях старшекласников, «имена персонажей детской литературы встречаются в ассоциациях всех возрастов» [5].

Из стимулов АСШС, относящихся к прецедентным именам, мотивированным детским чтением, относится лишь лексема **Карлсон**. Этот стимул вызывает широкий круг ассоциаций у школьников всех четырех возрастных групп. Полученные реакции связаны с характеристикой персонажа: а) по внешним признакам или по признакам, связанным с деталями внешности (*пропеллер*, *с пропеллером*, *вертолет*, *винт*, *вентилятор*; *маленький*, *красивый*, *толстый*, *толстяк*, *жирдяй*; *штаны на подтяжках с кнопкой*); б) по характерным действиям (*летает*, *летающий*, *летучий*, *летающий человек*; *много ест сладкого*, *варенье ел*, *сладкоежка*); в) по месту обитания (*кры-*

ша, живет на крыше, который живет на крыше); г) по внутренней характеристике героя (*добрый друг, добрый*). Реакции, вызванные фонетическими ассоциациями, встречаются только у возрастной группы 1–4 классов (*карсак, картежники, касы, Катюша*). Среди реакций школьников всех возрастов велика доля оценочной лексики, как положительной (*добрый друг, малыши и доброта, добрый*), так и отрицательной (*дурак, летающий дурак, лох, обжора*).

В младшей и средней возрастных группах прослеживается связь с другими произведениями детского чтения: в группе 1–4 классов – *Буратино, Винни Пух*; в группе 5–6 классов – *Папа Карло*, в группе 7–8 классов – *Кеша*. С возрастом эти реакции угасают, и в старшей группе среди реакций нет прецедентных имен, связанных с другими произведениями.

Напротив, с возрастом увеличивается число прецедентных высказываний (ПВ). Если в младших группах такой реакцией является пара *Карлсон ← который живет на крыше* (полное название сказки А. Линдгрен на русском языке), то в группе 7 – 8 и 9 – 11 классов состав аллюзивных ассоциаций пополняется высказываниями: *Карлсон ← мужчина в самом расцвете сил; Карлсон ← я сошла с ума*, ПВ становятся частью языковых игр: *Карлсон ← пухлый мужчина в полном расцвете сил*.

Помимо детского чтения, на формирование ПФ в раннем возрасте оказывает влияние визуальная культура, в частности детские мультфильмы. Мультфильм «Карлсон» (1968) является значимым прецедентным текстом. Об этом свидетельствуют устойчивые ассоциации, возникающие в каждой возрастной группе: 1–4 классы – *мульттик, мультфильм, герой мультика, из мультика и др.*; 5–6 классы – *мультфильм, герой мультфильма, мульттик и др.*; 7–8 классы – *из мультфильма, мультипликационный герой, мультикашка и др.*; 9–11 классы – *мультфильм, персонаж из мультика*. На связь с визуальной культурой указывают также реакции *Телепузик, Каркуша*, называющие героев детских телевизионных передач. Ре-

акции, обусловленные представлением о Карлсоне как о герое мультфильма или как о герое детской сказки, встречаются в приблизительно равном количестве в младшей и средней возрастных группах. В 1–4 классах они составляют, соответственно 11,9 и 8 % от всех реакций, в 5–6 классах – 11 и 6 %, в 7–8 классах – по 8,7 %. Однако в старших классах разница между количеством реакций, связанных с мультфильмом, и реакций, связанных со сказкой, резко увеличивается – 17 и 1,5 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что в старшем школьном возрасте Карлсон практически перестает восприниматься как герой сказки. Можно предположить, что сегодня мультфильм «Карлсон» является более значимым прецедентным текстом для русского лингвокультурного сообщества, чем произведение А. Линдгрена. Это свидетельствует о вытеснении классического литературного образа визуальным.

Гораздо больший объем ПФ, мотивированных детским чтением, представлен в ассоциативных реакциях школьников в обратном словаре. Реакции школьников содержат ПФ, относящиеся к различным группам детских произведений: фольклорные сказки (*вечный* ← *Кащей Бессмертный*; *страшная* ← *Баба-яга*); авторские сказки (*старик* ← *Золотая рыбка*); произведения русской и советской литературы для детей (*дядя* ← *Степа*; *девочка* ← *Мальвина*); классическая зарубежная детская литература (*мизерный* ← *Карлик Нос*; *милитут* ← *Маленький Мук*); современная зарубежная детская литература (*очки* ← *Гарри Поттер*; *волшебник* ← *Гендольф*; *власть* ← *Властелин колец*).

Стимул **АЛЫЙ**, является частью названия произведения А. Грина «Алые паруса». Ассоциативные связи с прецедентным текстом появляются во всех возрастных группах: 1–4 классы – парус 3 (такая реакция на стимул возникла у трех участников эксперимента); 5–6 классы – парус 3; алые паруса 1; 7–8 классы – парус 4; 9–11 классы – парус 17; паруса 7. В старшей возрастной группе количество реакций, мотивированных ассоциативными связями с по-

вестью А. Грина, резко возрастает, поскольку это произведение относится скорее к чтению подростков и молодежи.

В младшей возрастной группе и в группе 5–6 классов актуализируются связи *алый* ← *аленький*; *аленький цветок*, *цветочек*, *аленький цветочек*, вызванные ассоциациями со сказкой С.Т. Аксакова «Аленький цветочек». Реакция *алый* ← *цветок* **62** (1–4); **34** (5–6); **14** (7–8) с возрастом угасает. Ассоциации с произведением Аксакова в старшей возрастной группе представлены реакциями гораздо более редкими *алый* ← *цветок* **5**; *цветочек* **2**, что, скорее всего, вызвано забыванием данного текста.

Таким образом, можно наметить две тенденции: актуализация связи *алый* – «Алые паруса» А. Грина и ослабление связи *алый* – «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова.

Единичная реакция *алый* ← *паровоз* (7–8) может быть связана с серией книг Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере. Поезд, который отвозил героев книги в волшебную школу, управлялся паровозом алого цвета: «*Гарри находился на забитой людьми платформе, у которой стоял паровоз алого цвета. Надпись на табло гласила: «Хогвартс-экспресс. 11.00»* (Гарри Поттер и философский камень). Данное предположение подтверждается тем, что период проведения экспериментов совпадает по времени с выходом серии книг о Гарри Поттере в России, их массовым распространением.

Стимул *волк* формирует ассоциативную сеть, значительная часть элементов которой соотносится с детским чтением. Волк является персонажем русских народных сказок, поэтому в словаре обнаруживаются ассоциативные связи как с конкретными сказками, так и со сказкой вообще.

С фольклорной сказкой связаны ассоциации *волк* ← *серый* (серый – постоянный эпитет волка в сказках); *волк* ← *враг зайца*, *заяц* (заяц – в сказках: жертва или противник волка), *волк* ← *лиса* (лиса – в сказках: противник или союзник волка); *волк* ← *сказка*, *сказочный герой*.

С конкретными сказками связаны ассоциации *волк* ← *и Красная Шапочка*, которая отсылает к сказке братьев Гримм

«Красная шапочка», *волк* ← *и семеро козлят*, *волк* ← *козлята*, обусловленные фольклорной сказкой «Волк и семеро козлят», *волк* ← *я тебя съем*, вызванная народной сказкой «Колобок».

С взрослением в ассоциативном тезаурусе среднего школьника сохраняется связь лексемы **ВОЛК** со сказками вообще и ослабевает связь с конкретными сказками. В старшей группе представлена единичная ассоциация с более «взрослой» литературой: *Волк* ← *Белый Клык*.

Лексема **лампа** в ассоциативном тезаурусе среднего школьника имеет устойчивые связи с прецедентным текстом – арабской сказкой «Волшебная лампа Аладдина», входящей в книгу «Тысяча и одна ночь». Об этом свидетельствует наличие реакций *лампа* ← *Аладдин*; *лампа* ← *Аладдина* у всех четырех возрастных групп, а также реакций *лампа* ← *восток*; *лампа* ← *джинн* в группе 5–6 классов, *лампа* ← *чудесная* в группе 7–8 классов. Таким образом, связь с прецедентным текстом актуализируется при помощи прецедентного имени Аладдин, а также при помощи ассоциаций, которые входят в круг представлений о данном прецедентном тексте (*Джинн* – персонаж сказки, *Восток* – пространство сказки, *чудесная* – как синоним слова *волшебная*, исполняющая желания). Наиболее актуальным данный ПТ является для средней и старшей возрастной группы: в 1–4 классах – 2 реакции, связанных со сказкой, в 5–6 – 6 реакций (в том числе ←*джинн*, ←*восток*), в 7–8 и 9–11 – 10 и 9 реакций соответственно.

Универсальный прецедентный феномен *Гарри Поттер* зафиксирован в АСШС в качестве реакций на стимулы **велосипед**, **добро**, **затянуть**, **книга**, **очки**, **фильм**, **яблоко**. Наиболее актуален данный прецедентный текст для школьников 1–4 и 5–6 классов. В 7–8 классах возникает лишь одна реакция *книга* ← *Гарри Поттер*, в старшей возрастной группе ассоциации, связанные с книгой Дж. Роулинг, отсутствуют.

Помимо прецедентных имен, о наличие в когнитивной базе среднего школьника инварианта восприятия ПФ,

мотивированных детским чтением, свидетельствуют прецедентные высказывания (ПВ), представленные в словаре. «К числу прецедентных высказываний принадлежат цитаты из текстов различного характера, а также пословицы» [3]. Чаще всего ПВ образуют пары стимул – реакция. Например, пара *простой* ← *а не золотой* отсылает к русской народной сказке «Курочка Ряба». Изменение грамматической формы рода обусловлено формой единственного числа мужского рода, в которой дан стимул. Пара *там* ← *на неведомых дорожках* представляет собой прямую цитату из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», *там* ← *я там был и мед там пил* отсылает к фразе, традиционно завершающей русские народные сказки. Прецедентное высказывание «Царь Кощей над золотом чахнет», которое служит для образной оценки скупого человека, в усеченном виде является реакцией на слово скупой: *скупой* ← *Кощей над золотом*. Прецедентное имя *Кощей Бессмертный* также является реакцией на стимул *скупой*. Среди реакций появляется и прецедентное имя *Скрудж*, который является эталоном скупости, характерным для англоязычной культуры. Его источником является повесть Ч. Диккенса «Рождественская история», главный герой которой Эбенезер Скрудж – алчный и скупой человек, а также его мультипликационное воплощение – герой мультфильмов студии «Walt Disney Pictures» Скрудж Мак Дак.

Прецедентные высказывания нередко становятся частью языковых игр. Некоторые из трансформированных ПВ отражены в словаре. Например, знаменитый девиз Сани Григорьева из повести В. Каверина «Два Капитана» «*Бороться и искать! Найти и не сдаваться!*» в результате языковой игры превращается во фразу «*Бороться и искать! Найти и перепрятать!*» и в таком виде закрепляется в сознании носителя языка. В ассоциативном тезаурусе школьников данный ПФ вызывает стимул **бороться: бороться** ← *найти и перепрятать*.

Таким образом, в тезаурусе языковой личности школьников, отраженном в словаре, значимую часть занимают

прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, знание которых способствует эффективной коммуникации как внутри, так и за пределами лингвокультурного сообщества. Несмотря на то что в отдельных случаях наблюдается ослабление или, напротив, увеличение активности ПФ в связи с процессом взросления, различные виды прецедентных феноменов проявляются в ходе эксперимента у всех четырех возрастных групп, что говорит об актуальности данной сферы прецедентных феноменов. Рассмотренные пары стимул – реакция показывают наличие крепких ассоциативных связей с детским чтением в сознании школьников. Некоторые из рассмотренных пар иллюстрируют участие прецедентных феноменов в различных языковых играх. Помимо детского чтения, на формирование ПФ оказывает влияние и мультипликационная культура, неразрывно связанная с наиболее популярными книгами для детей, а также нередко вытесняющая последние, что также отражается в составе реакций школьников.

Библиографический список

1. Завьялова К.В. Функционирование прецедентного текста и прецедентного имени: сказка «Золушка» в русской, американской, испанской и венгерской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 26 с.
2. Захаренко И.В. К вопросу о каноне и эталоне в сфере прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация. М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 104–113.
3. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация. М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 82–103.
4. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов: в 2 т. / В.Е. Гольдин, А.П. Сдобнова, А.О. Мартыанов. Саратов: Саратов. ун-т, 2011.
5. Сдобнова А.П. Прецедентные феномены в ассоциативном словаре школьников // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. М.; Барнаул: Алт. ун-т, 2004. С. 227–239.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Компетенция, коммуникативная компетенция, профессиональное общение, генерализация, конкретизация, самокоррекция.

В статье акцентируется внимание на процесс обучения русскому языку, в котором методологические основы формирования коммуникативной компетенции студентов рассматриваются как основные тенденции преподавания, осуществляются анализ стратегических целей и поиск эффективных форм обучения русскому языку в высшей школе РК.

А.Т. Ongarbaeva

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN

Competence, communicative competence, professional communication, generalization, concretization, self-correction.

The article focuses on the process of learning the Russian language , in which the methodological bases of formation of the communicative competence of students considering teaching basic trend analysis is carried out the strategic objectives and the search for effective forms of teaching the Russian language in Kazakhstan high school.

Одной из главных целей обучения студентов-финансистов русскому языку является выработка у обучающихся речевых навыков и умений, компетентностей, обеспечивающих восприятие, понимание и общение в учебно-профессиональной, а затем и в собственно профессиональной сфере [6]. Обучение учебно-профессиональному общению осуществляется обычно на материале специальных (экономических) текстов, в которых особую актуальность приобретает их типологическое описание, ориентированное на создание в дидактических целях типовых моделей построения учебных текстов, различающихся содержанием и функциональной направленностью [5].

Методологические основы формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку на современном этапе рассматривают основные тенденции преподавания, осуществляется анализ стратегических целей и поиск эффективных форм обучения русскому языку в высшей школе РК, что определяется государственным общеобразовательным стандартом Республики Казахстан [2].

В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют участвовать в общении в его продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности, где компетенция рассматривается как сложное психолингвистическое образование, включающее в состав ряд других компетенций. В данной статье рассматриваются основные составляющие компоненты коммуникативной компетенции: языковой, речевой, прагматический [5].

Формирование коммуникативной компетенции основывается на психологических механизмах порождения и восприятия речи, способах восприятия и обработки информации человеком, предлагающих разные пути управления учебной деятельностью обучающегося [3].

Студенты-казахи, окончившие казахскую школу, сталкиваются со множеством трудностей во всех видах речевой деятельности, например, преградой в аудировании могут выступать: индивидуальная манера русской речи, естественный для носителей русского языка темп речи, стилистические особенности разговорной речи, ситуативность речи, ее тематическое разнообразие, ситуативная и культурологическая обусловленность речи.

Формирующий и обучающий потенциал языковой среды может выполнять различные функции. Одной из важных функций языковой среды представляется *коммуникативная функция*, которая ориентирована на обеспечение актуализации речевой деятельности студентов-финансистов и включение их во взаимодействие с носителями русского языка.

Диагностирующая функция связана с тем, что в условиях языковой среды коммуникант в рамках определенных коммуникативных ситуаций может обнаружить недостаточность своей языковой, речевой и прагматической компетенции при решении конкретных коммуникативных задач. В структуре казахстанской русской речевой среды есть региональный, местный компонент: вычленяются ценности, которые реализуются в некоторых специфических нормах и правилах, сформировавшихся не только генетически, но и исторически. Как известно, к ценностям относятся социальные, социально-психологические идеи, взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением [3].

Теоретические основы коммуникативно-интегративного обучения русскому языку представляют предпосылки лингвистического, психолингвистического, психолого-педагогического аспектов формирования коммуникативной компетенции. Использование метода лингвистического программирования отвечает требованиям, которые позволяют моделировать процесс мыслительных стратегий и практических навыков и ориентировать их на отдельную личность обучаемого [4].

Стратегия изучения русского языка предусматривает лингвистическое программирование, отражающее новейшую модель психических процессов и поведения обучаемого.

Моделирование в методике преподавания русского языка – это процесс наблюдения и отображения успешного поведения слушателей, создание у них образа новой модели реальности и поведения, или модификации. Он включает в себя поведение, убеждения и ценности, внутренние состояния и стратегии.

Лингвистическое программирование предлагает моделировать ментальные и поведенческие стратегии обучающихся, что значительно ускоряет и облегчает процесс приобретения соответствующих мыслительных стратегий

и практических навыков формирования языковой компетенции.

Лингвистическое программирование осуществляется путем «пошаговой» технологии, оптимизирующей ресурсные возможности личности в овладении языком.

Использование лингвистического программирования осуществляет деление информации на блоки в зависимости от степени ее обобщения, которые определяются как *уровни обобщения информации*. Движение по уровням обобщения носит название *шагов* (stepping, chunking) и осуществляется тремя *способами деления информации* [1]:

– высокий уровень – *генерализация*. Это вычленение понятия или явления более широкого, чем то, которое в конкретный момент рассматривается. Задается вопрос: «Что является более широким понятием, чем это?» (например: *экономическая теория – микроэкономика – макроэкономика – интеграция*);

– низкий уровень – *конкретизация*. Это выявление понятий, меньших по масштабу и более конкретных, чем рассматриваемое. Спрашивается: «Что является более узким понятием, чем это?» (например: *финансы – бюджет – деньги – тенге*);

– движение на том же уровне – *изоморфизм*. Выявление эквивалентного понятия того же класса, что и рассматриваемое. Задается вопрос: «Что относится к понятиям того же уровня?» (например: *Земля – Марс – Венера ...*).

Такое деление информации на блоки одинаково применимо и к большим и к малым ее объемам. Обучающиеся во время общения с преподавателем учатся распознавать переходы с одного уровня на другой, а также переходить самостоятельно на разные уровни.

В рамках коммуникативно-интегративной технологии обучения использование лингвистического программирования способствует приобщению к серьезному познавательному процессу, который приобретает осознанное уме-

ние, развивает у студентов навыки и способности к самосовершенствованию.

Впоследствии такое умение переходит на бессознательный уровень и становится естественной частью жизни.

Формирование коммуникативной компетенции через общение нацелено на учебную, социально-бытовую, социально-культурную сферы языковой коммуникации, которые находят отражение в различных принципах.

Эффективность учебного процесса во многом определяется реализацией *аспектно-комплексного принципа*, представленного во взаимосвязи языковых единиц разных уровней и основных видов речевой деятельности, в выделении аспектного обучения в составе комплексного.

В целях сравнительного анализа лингвистических и экстралингвистических факторов по русскому языку отбирается материал согласно *принципу сравнения и самокоррекции*, связанный с национальной спецификой взаимодействующих культур, регионов, стран и базирующийся на феномене сравнения, без которого не существует овладение языком. Целесообразны отбор и организация лексического материала, обозначающего животный и растительный мир, поскольку растения и животные нередко выступают в роли национальных маркеров той или иной культуры. Сравните: «медведь», маркирующий русскую культуру, «дракон», символизирующий культуру Китая, «барс, конь и тулпар» – Казахстан.

Реализация принципа сопоставления, сравнения и самоконтроля способствует более глубокому анализу, осознанию структуры и содержания изучаемого материала.

Следующий *принцип тематико-ситуативной организации обучения* предполагает введение и закрепление учебного материала с учетом тем и ситуации общения, использование речевых образцов (клише).

Коммуникативная компетенция учитывает также *принцип фактора времени, актуальности и современности*, суть которого состоит в том, что время пребывания

ния обучающихся в Каззахстане совпадает с рядом национальных праздников, что позволяет вести беседу об их особенностях (языковых, культурных, этнических и др.). Например, иностранные студенты застают празднование Рождества, Нового года и Наурыза в Казахстане, что обусловливает введение лексики и текстов, связанных с этими праздниками.

Кроме того, используют *принцип учета мотивационно-эмоционального фактора* обучения. В соответствии с этим принципом учебный материал должен быть значимым и естественным при общении в аудиторное и внеаудиторное время. Он реализуется при отборе и презентации наиболее ценной с точки зрения обучаемых тематики учебного материала (особенности образования в Казахстане, специальность) и его проблематики (человек и общество, человек и его дело). Существенным является и стиль общения в группе, который должен быть направлен на сотворчество. Итак, в связи с вышесказанным необходимый уровень межличностных отношений преподавателя и обучающихся обеспечивается доброжелательной атмосферой на занятиях, психологической комфортностью учебной обстановки.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Государственный общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан. Основные положения. Астана, 2006. 70 с.
3. Ильясов Ф.Н. Коммуникативный подход к идентификации сознания // Вестник Академии наук СССР. 1991. № 2. С. 62–67.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. М.: Наука, 1987. – 250 с.
5. Крылов Г.Г., Хромченко М.С. Методология: вчера, сегодня, завтра: в 3 т. / ред.-сост. Г.Г. Крылов, М.С. Хромченко. М.: Изд-во Школы культурной политики, 2005.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА

Образование, коммуникация, реконструкция, проблема, творчество.

В статье предлагается рассматривать образовательную коммуникацию как особый тип коммуникации педагога с внутренним человеком при посредничестве внешнего человека, вовлеченного, например, в деятельность чтения культурных текстов.

S.V. Pavlov

EDUCATIONAL COMMUNICATION AS PROBLEM

Education, communication, reconstruction, problem, creation.

The paper introduces educational communication as special type of communication between teacher and internal human with mediation of external human for example in activity of reading of cultural texts.

Образование человека опирается на два типа задач, которые решаются естественным и искусственным путем. Первые (в хронологическом порядке) задачи связаны с коррекцией и компенсацией физиологической и психологической ткани, из которой соткан человек. Речь идет об исправлении явных изъянов и дисфункций тела и мышления в рамках специальной, коррекционной и дефектологической педагогики. В этих случаях можно говорить о педагогике патологии.

Вторые задачи, которые логически являются первыми, заключаются в становлении человека как единства и как целостности из множества начал (биология и социология человека, его желания, принадлежность к культуре и прочее). Здесь идет речь о нормальной педагогике, или педагогике развития, когда человек должен стать человеком, попростому говоря, контролирующим свое поведение, быть способным организовывать свою жизнь, находить и конструировать смыслы и пр.

В такой постановке сводить педагогику к обучению одной группы людей другой группой было бы слишком грубым и поверхностным. Поэтому образование нельзя рассматривать как синоним обучения вне зависимости от того, идет ли речь об обучении «мертвым» знаниям или актуальным способам действий. В указанной постановке образование получает привкус таинственности и таинства, а по факту образование данного человека становится проблемой, поскольку, если из внешнего человека возможно добиться желаемого результата, действуя по принципу скульптора или архитектора, то невозможно быть уверенным в том, что происходит с внутренним человеком. Кроме того, непонятно, как при этом изменения во внешнем человеке соотносятся с изменениями во внутреннем человеке.

Итак, с одной стороны, происходящее вовне нельзя поставить в строгое соответствие внутренним событиям. С другой – такое соответствие необходимо установить, чтобы педагогика в своей искусственной ипостаси могла осуществлять образовательную функцию. Педагогика становится проблемой в силу необходимости невозможного. Образовательная коммуникация призвана решить эту проблему исходя из того, чтобы, опираясь на понимание природы человека, выстроить коммуникацию между педагогом и внутренним человеком через внешнего человека.

Образовательная коммуникация полностью удерживается в педагогическом сознании, а ее содержание доступно лишь педагогу. Успехом и завершением образовательной коммуникации следует считать факт осознания этой коммуникации и ее содержания самим человеком, который реконструирует эту коммуникацию и сознательно восстанавливает траектории своего становления. Иными словами, как только педагог замечает в образовательной коммуникации внутреннего человека как достаточно самостоятельного и ответственного коммуниканта, на этом образовательная коммуникация как педагогический процесс прекращается. Поскольку образование длится годами, образовательная коммуникация распределена во времени доволь-

но долго, неоднородно и мозаично. Это обязывает педагога постоянно реконструировать содержание образовательного процесса в отношении человека, опираясь на два действия: диагностическое и формирующее.

Как делается педагогика? Иначе этот вопрос может быть сформулирован так: в каких категориях в отношении другого человека рассмотрение диагностического и формирующего действия будет конструктивным? Организация, проектирование, управление. Первое – это организация пространства: необходимо определить рамки и ресурсы, в которых предполагается возможным обнаружение и фиксация образовательных результатов. Далее следует проектирование деятельности, в которую будет вовлечен человек, чтобы появилась возможность доступа к живому материалу по ходу дела здесь и сейчас. Третье по порядку, но самое главное, это управление, предполагающее вмешательство в естественное протекание деятельности с целью явной или неявной коррекции.

Образовательная коммуникация – фоновый процесс, который поддерживается педагогом за кадром организации, проектирования и управления в ходе разворачивания системы диагностирующих и формирующих воздействий на человека. Поскольку человек живет локально, в том числе в рамках образовательных событий, основная задача образовательной коммуникации – выстроить связь и переходы между образовательными событиями, в которые вовлечен человек по принципам организации, проектирования и управления.

Рассмотрим пример образовательной коммуникации как, с одной стороны, диалог с внутренним человеком через посредничество внешнего человека и, с другой – как связывание разных локальных событий образования. В качестве деятельности возьмем чтение известных культурных текстов: «История одного города», «Левиафан», «Трудно быть Богом». Речь должна идти не просто о чтении, а о необходимом собирании сопутствующих фактов, осмыслении прочитанного и обсуждении. Итак, работа с каждым текстом есть отдельное образовательное событие, между

этими событиями могут пройти месяцы или годы – это зависит от плана педагога и от случайных факторов.

Образовательный результат, который ожидается при работе с триадой указанных текстов, сводится к тому, чтобы инициировать в человеке внутренние сюжеты поиска места символа бога и причин, по которым в жизни человека ведущую роль играет символ лидера, власти, значимого взрослого. Во-первых, педагогу необходимо убедиться в том, что человек понимает проблему, в связи с которой человеческая жизнь невысказима без символа бога. Во-вторых, что является идеальным результатом, человек должен понять символ бога именно как символ, т. е. полностью принять ответственность за собственную жизнь и понять, в каких случаях и почему это невозможно. Другими примерами культурных артефактов, подходящих под задачу понимания символа бога, могут быть текст «Книга Иова», полотно «Менины» и т.д.

В качестве метафоры можно охарактеризовать образовательную коммуникацию как растянутый во времени психоаналитический сеанс, в котором педагог ведет диалог с подсознанием человека через его сознание. Отличие образовательной коммуникации от сеанса психоанализа заключается в том, что в последнем психоаналитик знакомит клиента с его подсознанием, а в случае с образованием нельзя ускорять эту встречу.

Что необходимо педагогу для инициации образовательной коммуникации? Понимание человека как двойственного субъекта. Какова цель образования человека? С одной стороны, достаточным образом разделить внутреннее и внешнее как формы, чтобы внутренние проблемы не становились внешними, и наоборот. С другой – нужно гармонизировать внутреннюю и внешнюю форму человеческого бытия так, чтобы человек не превратился в социального шизофреника (не говоря о риске медицинского диагноза).

Поскольку образовательная коммуникация выстраивается как диалог с частично вымышленным и постоянно домысливаемым внутренним субъектом при посредничестве внешнего человека, педагог должен вовлекать в об-

разовательную коммуникацию других лиц (учителя, психологи, родители и т.д.), которые могут свидетельствовать о внутреннем человеке.

Зачем вообще педагогу устраивать или даже задумываться об образовательной коммуникации? Цель для педагога проста – анализировать и оценивать осуществленные образовательные события, чтобы замысливать следующие. В этой связи возникает важный вопрос: кто такой этот педагог? Во-первых, трудно формально таким педагогом назначить кого-либо. Во-вторых, таким педагогом некто должен сделать себя сам, т. е. поставить задачу образования другого человека и принять эту ответственность. Сказанное означает, что педагогическое образование есть проблема, поскольку по существу педагогическое образование – это освоение компетенции и компетентности образовательной коммуникации.

УДК 372

Л.Н. Падерина

К ВОПРОСУ «ЛИКВИДАЦИИ БЕЗГРАМОТНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ» У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Безграмотность, грамотность, типичные ошибки, функциональная грамотность, общепрофессиональные компетенции.

Статья посвящена вопросу ликвидации безграмотности современного студента. В ней раскрывается система работы по данному направлению преподавателей кафедры гражданского права и филологии Ачинского филиала КрасГАУ, представляется результативность деятельности.

L.N. Paderina

TO THE QUESTION «LITERACY IN RUSSIAN LANGUAGE» AMONG COLLEGE STUDENTS

Illiteracy, literacy, common mistakes, functional literacy, General professional competence.

The article is devoted to the elimination of illiteracy of the modern student. It reveals the system operation in the given direction teachers of the Department of Civil law and Philology of the Achinsk branch Krasgau, is the performance.

Успешная сдача ЕГЭ по русскому языку, как показывает практика, не всегда гарант того, что выпускник школы обладает общей грамотностью. Об этом говорили и говорят известные ученые, педагоги-практики, констатируя с 2007 г. общую тенденцию к снижению грамотности у выпускников российских школ, будущих студентов, впоследствии специалистов [1; 2; 3]. Данная проблема актуальна и сегодня, обозначенная тенденция существует: в вуз приходят безграмотные студенты, что не может приниматься как норма. В предлагаемой статье мы не ставим цель выявить причины снижения грамотности населения России. Мы остановимся на том, как в рамках дисциплин общепрофессионального блока можно организовать (или запустить) работу по ликвидации безграмотности.

В течение трех лет в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» (I курс, 2 семестр), которая направлена на систематизацию знаний по русскому языку, ознакомление с аспектами культуры речи, в том числе в деловой и научной сферах, на входе нами проводится диагностика в формате диктанта, тестирования по типу «Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования» (ФЭПО), сочинения. Статистика показывает, что 70 % из числа первокурсников демонстрирует низкий показатель общей грамотности. Среди типичных ошибок в письменных текстах наблюдаем следующие: орфоэпические ошибки (тотально – звОнит, тортыI, квАртал, дОговор и др.), незнание значений слов, преобладание просторечных выражений, неразличение паронимов, неумение грамотно сформулировать мысль, неумение цитировать. При оформлении письменного текста частотны такие орфографические ошибки, как правописание Н/НН в частях речи, НЕ и НИ с разными частями речи, непроверяемых безударных гласных; пунктуационные ошибки наблюдаем в большинстве в осложненных и сложных конструкциях.

Мы обращаем внимание на грамотность студентов не случайно: это основа в формировании функциональной грамотности, следовательно, и общепрофессиональ-

ных компетенций – умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, работать в команде и др.

Мы понимаем, что за нормативный объем времени, отведенный на освоение указанной дисциплины, – 70 или 90 часов – ликвидировать безграмотность у 70 % студентов невозможно. Реальный выход может быть в объединении усилий по этому направлению педагогов разных дисциплин, что сегодня организовано на кафедре гражданского права и филологии Ачинского филиала КрасГАУ. Отработано единое представление о требованиях и формах работы со студентами. Например, для повышения грамотности устной речи на занятиях по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Культурология», «Логика», «Конфликтология», «Психология» и др. используются такие формы работы, как регламентированная дискуссия, дебаты, деловые и ролевые игры («Убеди меня», «Прочитай мысль через невербальные средства», «Я и конфликт», «Свекла-Фекла» и др.), сообщения-образцы, сообщения по теме и др. Они помогают студентам овладеть не только умениями оформления собственной мысли, публичного выступления, но и умениями выстраивать эффективную коммуникацию, что лежит в основе любой профессиональной деятельности.

Для повышения грамотности письменной речи, помимо специальных упражнений на повторение языковой нормы в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», педагогами используются на занятиях такие задания: сформулировать вопрос-суждение по тексту, составить кроссворд / тест по тексту, пройти онлайн-тестирование и др. Востребованным является и такой вид работы, как лексический диктант «Я профессионал», который помогает расширить словарь профессиональной лексики. Студенты не только выступают как обучающиеся, но и как обучающие: самостоятельно составляют мини-словари и предъявляют друг другу. Перечисленные виды работы позволяют повторить языковые нормы из школьной программы, визу-

ально запомнить слово, выражение, повысить пунктуационную грамотность на основе образцов научного и делового стилей.

Совместная работа членов кафедры по данному направлению дает положительные результаты. Итоги повторной диагностики при завершении курса «Русский язык и культура речи» позволяют нам констатировать повышение уровня общей грамотности на 30–50 % в зависимости от уровня изначальной подготовленности студентов. Студенты нашего вуза в течение двух последних лет успешно сдают Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (www.i-exam.ru): средний процент качества повысился до 80 %.

Таким образом, сегодня можно бесконечно и безрезультатно рассуждать на темы «Кто виноват?» и «Что делать?», но лучше находить практический выход из сложившейся непростой ситуации в образовании. Мы уверены, что в вузе ликвидация безграмотности возможна только благодаря системной деятельности всего коллектива, который заинтересован и в качестве обученности студентов, и в качестве их профессиональной подготовки. В перспективе видится включение в данный процесс преподавателей других кафедр, что будет логичным продолжением в повышении уровня профессиональной подготовки будущих специалистов.

Библиографический список

1. Проблемы результативности общего образования (материалы круглого стола) // CREDO NEW: теоретический журнал. URL: <http://credonew.ru/content/view/89/60/> (дата обращения: 01.11.2015).
2. Селезнева Е.В. К чему приведут тесты на выпускных экзаменах // Газета «Русский язык». 2008. №8. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200800810> (дата обращения: 15.10.2015).
3. Теряем грамотность // Свободный курс. 12 сентября 2008. URL: <http://altapress.ru/story/15292> (дата обращения: 08.10.2015).

**ПРОЕКТ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»
КАК СПОСОБ ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ**

Педагогическая профессия, управленческий проект, сетевой проект, профессиональное самоопределение.

Статья посвящена проблеме обновления педагогических кадров и обобщает опыт школы № 17 г. Ачинска по реализации проекта «Педагогический класс», цель которого – привлечение молодежи в педагогическую профессию. В реализации проекта принимают участие не только педагоги школ, но и представители других организаций, заинтересованные в поддержке профессионального выбора учащихся.

L.N. Paderina

**THE PROJECT «TEACHING THE CLASS»
AS A WAY TO ATTRACT YOUNG PEOPLE
TO THE TEACHING PROFESSION**

Teaching profession, managerial, project, network project, professional self-determination.

The article is devoted to the problem of pedagogical personnel and generalizes the experience of school No. 17 Achinsk on the project «Teaching class», which aims to attract young people to the teaching profession. In the project involved not only school teachers but also representatives of other organizations interested in supporting the professional choices of students.

Педагогическая профессия на современном этапе переживает особый период: с одной стороны, «горизонты» деятельности учителя активно расширяются и появляются возможности реализации творческих способностей педагогов, с другой – не каждый учитель-стажист готов к разнообразным социальным ролям. Поэтому важно уделить внимание вопросу привлечения в педагогическую профессию молодежи. Об этом говорится в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «А главное –

привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей» [2]. На это направлено и решение краевого августовского педагогического совета 2014 г.: «...максимально использовать возможности образовательного процесса в школе для осуществления учащимися «проб», обеспечивающих свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей, подростков...» [1].

По инициативе управления образования администрации г. Ачинска в МАОУ «Школа №17» с сентября 2014 г. был запущен годовой *управленческий* проект «Педагогический класс», основанный на содержании дополнительной общеразвивающей программы «Лидер» (лицензия от 2013 г.). К работе педкласса были привлечены учащиеся 9–11 классов, которым интересна педагогическая профессия. Тьюторами проекта стали педагоги со стажем (кандидаты наук), молодые учителя, имеющие опыт проектной деятельности, волонтерского движения. Цель проекта – создание условий для социально-профессиональной ориентации учащихся 9–11 классов. Для достижения обозначенной цели решались следующие задачи: 1) развитие лидерских качеств учащихся педагогического класса, их креативных способностей; 2) ознакомление учащихся с активными и интерактивными формами организации отдыха детей; 3) разработка и реализация проекта летнего отдыха детей младших классов на пришкольном участке как некая профессиональная «проба». В соответствии с задачами содержание проекта «Педагогический класс» *включало четыре модуля*: «Теория лидерства. Диагностика лидерских и организаторских качеств», «Организация мероприятий. Проект как способ реализации социально значимой и педагогической деятельности», «Молодость, поиск, творчество», «Летняя кампания в действии». Реализация проекта шла в каникулярное время.

Каждый модуль имел свой продукт. В рамках первого модуля учащиеся педкласса «взяли шефство» над конкретными классами начального уровня, что помогло им не только интересно организовать досуг детей, но и попробовать

свои силы в такого рода деятельности, приобрести опыт. Результатом модуля стали мероприятия, разработанные и проведенные для младших школьников на переменах, во внеурочной деятельности. Свои успехи ребята презентовали на встрече с абсолютным победителем конкурса «Учитель года Красноярского края – 2014», призером Всероссийского конкурса «Учитель года – 2014» Т.Л. Бернгардт, учителем начальных классов школы № 16 г. Ачинска.

Второй модуль завершен разработкой проекта летнего отдыха детей «RainbowCamp», что позволило учащимся попробовать себя в данном виде деятельности. Проект прошел серьезную экспертизу на уровне города. Для экспертирования были приглашены директор Ачинского подразделения Центра социальных программ ОК РУСАЛ М.А. Пурлаур, директор школы № 8 Г.Н. Кучер, директор психологического центра ООО «Восемь ветров» Н.А. Каманина, руководитель школьного научного общества учащихся, кандидат педагогических наук М.А. Мошкина. В межканикулярное время именно члены педкласса стали активными помощниками в организации и проведении школьных мероприятий (интеллектуальный двуязычный марафон «День родного языка» для учащихся 5–8 классов, школьная научно-практическая конференция учащихся 5–11 классов и др.). Третий модуль был направлен на погружение учащихся в неформальное пространство сотрудничества молодежи, ориентированной на профессию педагога. Члены педкласса стали активными участниками городской акции «Молодежь, творчество, поиск – 2015». Кроме того, они познакомились со специалистами Центра социальных программ «РУСАЛ» М. Пурлаур, А. Перфильевой и директором детского развлекательного комплекса «Кошкин дом» А. Авдудевским – победителем Всероссийского конкурса «Вожатый – 2010», которые в интерактивном режиме раскрыли секреты работы с детьми. Результатом этого сотрудничества стал уточненный план-сетка мероприятий проекта летнего отдыха детей на пришкольном участке. Четвертая интенсивная школа организована в летний период, где

силами учащихся педагогического класса реализован разработанный проект для учеников 3–7 классов.

По итогам реализации трех интенсивных школ мы можем говорить о том, что через управленческий проект профессионального самоопределения на уровне школы появляется реальная возможность выявить детей, ориентированных на одну из самых древних и сложных профессий – профессию педагога, заинтересовать их для дальнейшего профессионального становления, создать команду-микс из состава учеников и педагогов для организации и проведения различных мероприятий, выстроить внешнее сотрудничество с организациями, заинтересованными в привлечении к педагогической профессии молодых кадров. Кроме того, на базе МАОУ «Школа № 17» были разработаны и запущены для реализации элективные курсы для учащихся 10 классов по темам «Основы эффективной коммуникации», «Давай договоримся! (основы конфликтологии)». Два участника проекта поступили в педагогические вузы, три сознательно готовятся к поступлению в них.

Эффективность управленческого проекта на базе одной школы города позволила выйти на новый уровень: в настоящее время реализуется *сетевой* проект «Педагогический класс». Идея *сетевого* проекта была представлена на августовском краевом педагогическом совете 2015 г. и признана министерством образования Красноярского края как одна из лучших. Проект был утвержден и запущен с 01 сентября 2015 г., он предполагал три интенсивных школы («Вовлечение», «Погружение», «Проба») и заключительный городской фестиваль «Генератор идей».

Первая интенсивная школа прошла на базе МАОУ «Школа № 17» 28–30 октября 2015 г. В работе школы приняли участие 20 учащихся из школ № 6 (директор Ю.А. Скопец), № 7 (директор Т.А. Лесняк), № 17 (директор Г.К. Власова). Подготовку и реализацию интенсивной школы осуществляли педагоги МАОУ «Школа № 17»: учитель физики Е.С. Девятникова, учитель истории Н.А. Глазкова, учителя русского языка и литературы М.А. Мошкина, Е.А. Сквыгити-

на, С.В. Войтешонок, учитель начальных классов, педагог-психолог М.И. Александрова, учитель информатики И.А. Смагина. Партнерами по реализации первой интенсивной школы стали Ачинское подразделение БО Фонда «Центр социальных программ», Ачинский техникум нефти и газа.

Вторая школа планируется на январских каникулах на базе лагеря отдыха «Сокол». Педагогическая команда готовится принять своих подопечных в новых условиях. К работе педагогического класса сегодня привлечены представители организаций сети: учитель физической культуры МБОУ «Школа № 6» Т.А. Скопец, учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа № 6» Л.Е. Елисеенко, педагог-организатор, учитель музыки МБОУ «Средняя школа № 7» И.А. Иващенко, психолог-консультант, педагог-психолог Семейно-психологического центра «Любовь+» Л.А. Князева.

Надеемся, что итоговая рефлексия первой школы повторится. Как приятно, что наш труд оправдан, когда читаешь строки: «Все было очень круто! Жду новую школу! Я узнала для себя много интересного! Было интересно! Спасибо за эту школу!.. Добра! Любви!.. Мне все безумно понравилось. Мне очень понравилось участвовать в таком мероприятии. Нашла кучу новых знакомых. Спасибо огромное!».

«Если звезды зажигаются, значит, это кому-то нужно...». Нам нужно, коллеги, и наш сетевой проект свидетельство тому, что можно через особую форму организации деятельности показать привлекательность нашей профессии, повысить ее престиж, выявить заинтересованных детей в приобретении педагогической профессии.

Библиографический список

1. Доклад и презентация исполняющего обязанности министра образования и науки Красноярского края С.И. Маковской на августовском педагогическом совете (22.08.2014). URL: <http://www.krao.ru/rb-topic.php?t=13> (дата обращения: 12.08.2014).
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Утверждено Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/1450> (дата обращения: 22.02.2015).

**ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ЖУРНАЛИСТА
(КОНФЛИКТНЫЕ ТЕКСТЫ ЮРИЯ АБУМОВА)**

Коммуникативные компетенции, языковая личность, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики, публицистические тексты, конфликт.

В статье автор анализирует коммуникативные компетенции исполняющего обязанности главного редактора республиканской газеты «Хакасия» Юрия Абумова, его языковую личность, коммуникативные стратегии и тактики, которые использует журналист. Основная задача работы – проследить влияние коммуникативных характеристик личности на публицистические тексты, в которых содержится конфликтная информация.

A.N. Pachina

**LINGUO-PERSONAL SPECIFICS OF JOURNALISTIC
TEXT IN ASPECT OF THE CHARACTERISTIC OF THE
COMMUNICATIVE COMPETENCES OF JOURNALIST
(CONFLICT TEXTS OF YURYI ABUMOV)**

Communicative competence, language personality, communicative strategy, communicative tactics, publicistic texts, the conflict.

In this article the author analyzes the communicative competences of the acting chief editor of the republican newspaper «Khakassia» of Yuriy Abumov, his linguistic identity, communication strategies and tactics used by the journalist. The main objective of the work is to trace the influence of communicative characteristics of the identity on journalistic texts which contain conflicting information.

Важную роль в просвещении аудитории играют средства массовой информации. Журналисты стремятся воздействовать на читателей, слушателей и зрителей, формировать у них представления о действительности при помощи определенного набора коммуникативных стратегий

и тактик. Кроме того, помимо информирующей функции, масс-медиа выполняют идеологическую и культурно-образовательную. Журналисты, на наш взгляд, имеют косвенное отношение к воспитанию членов общества, поэтому очень важно, насколько творческие работники СМИ коммуникативно компетентны. Мы считаем, что многое зависит и от языковой личности авторов.

Рассмотрим лингвоперсонологическую специфику публицистического текста на примере материалов исполняющего обязанности главного редактора республиканской газеты «Хакасия» Юрия Абумова [1–11], опишем языковую личность данного журналиста, используемые им коммуникативные стратегии и тактики, чтобы проследить влияние коммуникативных характеристик личности на содержание медиатекстов.

Обратимся к дефиниции коммуникативной компетенции. В словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» дается следующее определение этому понятию: (от лат. *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь и *competens* (*competentis*) – способный) приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых можно выделить языковую к., предметную к., лингвистическую к. и прагматическую к. [14].

Исследователи И.Н. Горелов и К.Ф. Седов выделяют три уровня коммуникативной компетенции языковых личностей: конфликтный, центрированный и кооперативный [12, с. 95]. В основе данной классификации лежит критерий способности к кооперации в межличностном взаимодействии, а в качестве единого основания выступает тип доминирующей установки по отношению к другому участнику общения. Актуальным становится изучение изменения речевого поведения конкретного человека в процессе коммуникации [17].

На принадлежность к определенному типу языковой личности указывает соблюдение или игнорирование жур-

налистом коммуникативных законов [18]. Важно, что на протяжении коммуникативного акта один и тот же индивид может быть как конфликтным типом языковой личности, так и центрированным, и кооперативным в зависимости от особенностей ситуации общения [15, с. 72]. И.А. Стернин описывает 21 закон речевого воздействия, исследователь Е.А. Шпомер, взяв за основу данные положения, соотносит их с тремя типами языковой личности, классификацию которых разработал К.Ф. Седов [16, с. 6–12]. По нашему мнению, журналист должен позиционировать себя как кооператор-актуализатор, ведь доминирующая установка в общении журналиста направлена на партнера коммуникации.

Стремление поставить себя на точку зрения собеседника можно отметить у Юрия Абумова. В публикациях, которые нередко обладают конфликтным содержанием, находят отражение вопросы правительственного уровня и повседневные проблемы. В официальных материалах он использует рациональную составляющую и стремится к законам гармонизации.

Закон зависимости результата общения от объема коммуникативных усилий реализуется журналистом для убеждения читателей в том, что глава республики сыграл положительную роль в кризисный момент, когда одно из значимых предприятий республики могло закрыться: «<...> Республика Хакасия не стала уподобляться склочной хозяйке, не разорвала отношения с «Евразхолдингом», но серьезно их отформатировала. В результате уже 26 ноября 2013 года, по инициативе Виктора Зимины, вновь избранного главой республики, было создано ООО «Руда Хакасии». Полагаю, никто даже не догадывается, каких усилий, каких переговоров, какого уровня решений это стоило! Да и не нужно о том всем знать, потому что главное здесь – факт» [8, с. 5]. Автор использует здесь и восклицания, и утверждения, служащие аргументации, что позволяет сделать коммуникацию успешной.

Закон доверия к простым словам реализуется автором через обстоятельный анализ проблемы и предложение решения, следующее из этого анализа: «<...> Неплохо бы вер-

нуться к самообложению, ведь 50, 100 рублей со двора – это немного. Зато так можно решать вопросы с благоустройством и вывозом мусора. Надеяться на 300 тысяч рублей, что нынче заложены в соответствующую статью бюджета сельсовета, смысла никакого нет. Поскольку 200 тысяч рублей целевым назначением уходят на уличное освещение, еще 50 тысяч таким же образом уходят на энергосберегающие технологии (попросту говоря, на закупку новых лампочек, которые долго светят и мало потребляют электричества). На все остальное не остается практически ничего» [3, с. 5].

Закон отторжения публичной критики Юрий Абузов использует для развенчивания мифа «власть ничего не делает». Пример, который доказывают точку зрения автора, что наши республиканские чиновники о народе заботятся: «На дворе стоял август 2013 года, а в Абазе и в поселке Вершина Теи Виктора Михайловича с нетерпением ждали встревоженные горняки, их семьи, да и все местные жители. Причем ждали с тайной надеждой на чудо, которое... случилось. Мне довелось побывать на встрече Виктора Зимина в Тее. И могу засвидетельствовать, что в разговоре с работниками предприятия руководитель Хакасии сразу же обозначил намерение решить возникшую проблему только в положительную сторону» [8, с. 6].

В рубрике «Отсебятина» журналист публикует курьезные случаи и свои наблюдения о поведении людей в обществе (зачастую тексты содержат конфликт «индивид-социум-индивид»). Автор использует противоположные (эмоциональные) коммуникативные законы, так как на первый план он выносит бытовые проблемы, социальные изъяны и недостатки и зачастую говорит только о себе, выставляя собственного героя оторванным от земной суеты интеллектуалом, с которым случаются казусы.

Наиболее частотно в коммуникативном пространстве автора реализуется закон речевого усиления эмоций: «Ну конечно, думаю, не пойдём, а пойдёшь! Не поменяем, а поменяешь! А кто меня туда, спрашивается, затащил?!» [10, с. 21]; «А вот статья 95-й аварией в городе во время гололе-

да – это запросто. Очередной набитой мордой в суточной сводке дежурной части полиции – проще простого. Только я не хочу!» [6, с. 20].

Журналист не пренебрегает и законом ускоренного распространения негативной информации, возмущение автора по поводу охватившего планету спама понятны: «Зачточка «ножа» на дурака никогда не стоит на месте. Она меняется в зависимости от конъюнктуры, спроса и степени зомбированности народонаселения страны. <...> Интересна сама трансформация игры «в облапошку», которая еще совсем недавно призывала всех стать богаче, а теперь, не стесняясь, агитирует всех стать... беднее. Но что самое невероятное и в том и в другом случае организаторы этих «голодных игр» добиваются колоссального успеха» [2, с. 21].

Закон детального обсуждения мелочей диктует сам жанр каламбура, в котором журналист создает свои материалы. Юрий Абузов при помощи акцентирования незначительных деталей пытается обратить внимание читателей на проблемы современного общества, которые как раз и начинаются с неглобальных проявлений: «Вот адресом, чуть выглядывающим из-под снега, я и заинтересовался. Почему? Потому что краем глаза прочитал: «Херская». <...> В другой раз еду, сам за рулем, а впереди японский грузовичок порожний трюхает, и на кабине сзади фанерный плакат с надписью краской от руки: «Превезу дрова». <...> Кто знает, может, это и есть официальный язык «асек», «смайликов» и «одноклассников». И, возможно, дело здесь не в том, что кто-то не знает, как правильно произносится или пишется, а в том, что «так принято», «так модно», «так круче» и «понятнее...» [7, с. 21].

Среди коммуникативных компетенций журналиста, можно выделить не только грамотность и развитость речи, умение пользоваться коммуникативными законами, но и владение коммуникативными стратегиями и тактиками. И.В. Пекарская, Е.В. Кобец, Е.С. Грищева и Е.А. Шпомер в одной из своих статей отмечают, что с точки зрения речевого воздействия стратегию можно рассматривать только с помощью

анализа тактик, поскольку стратегия реализуется в искусстве планирования, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах, а тактика проявляется в использовании приемов, способов достижения какой-либо цели, в линии поведения. Исходя из данного контекста, исследователи относят стратегии к комплексному феномену, а тактики – к аспектному [15, с. 74]. По их мнению, реализация коммуникативных стратегий и тактик неминуемо ведет к накоплению коммуникативного опыта, который имеет непосредственное отношение к формированию коммуникативной личности [13, с. 42]. Исследователи предлагают оценивать коммуникативный опыт как совокупность представлений об успешных и неуспешных коммуникативных тактиках, ведущих или не ведущих к реализации соответствующих коммуникативных стратегий.

Проанализировав тексты Юрия Абумова, мы отметили, что журналист применяет нестандартные тактики с целью речевого воздействия на читателя, привлечения и удержания его внимания. К ним мы отнесли следующие тактики:

– тактика рассмотрения информации под новым углом зрения: «Республика Хакасия не стала уподобляться склочной хозяйке, не разорвала отношения с «Евразхолдингом», но серьезно их отформатировала. В результате уже 26 ноября 2013 года, по инициативе Виктора Зимина, вновь избранного главой республики, было создано ООО «Руда Хакасии». Полагаю, никто даже не догадывается, каких усилий, каких переговоров, какого уровня решений это стоило! Да и не нужно о том всем знать, потому что главное здесь – факт» [8, с. 6];

– для того чтобы объективно охарактеризовать картину действительности, автор применяет тактику разъяснения, которая начинается со слов: «Чтобы не слыть голословным, вкратце приведу хронологию событий» [8, с. 5]. Или: «Понять это можно, только обратившись к истории вопроса» [8, с. 5]. И продолжается подачей информации с конкретными фактами или цифрами «Без единого ЧП прошли холода в Аскизском и Орджоникидзевском районах. В то же время за Сорском числится 11 аварий, а за Черногогорском – 23» [5, с. 4];

- рассматриваемый нами журналист не навязывает читателю своего мнения и не заставляет считать его высказывания относительно проблемы единственно верными, то есть не выступает как центрированный тип языковой личности. Тем не менее автор использует тактику указания на путь решения проблемы, но делает это осторожно: «Неплохо бы вернуться к самообложению, ведь 50, 100 рублей со двора – это немного. Зато так можно решать вопросы с благоустройством и вывозом мусора. Надеяться на 300 тысяч рублей, что нынче заложены в соответствующую статью бюджета сельсовета, смысла никакого нет. Поскольку 200 тысяч рублей целевым назначением уходят на уличное освещение, еще 50 тысяч таким же образом уходят на энергосберегающие технологии (попросту говоря, на закупку новых лампочек, которые долго светят и мало потребляют электричества). На все остальное не остается практически ничего» [3, с. 7];

- в медиатекстах Юрия Абумова присутствует тактика акцентирования положительной информации, например: «На дворе стоял август 2013 года, а в Абазе и в поселке Вершина Теи Виктора Михайловича с нетерпением ждали встревоженные горняки, их семьи, да и все местные жители. Причем ждали с тайной надеждой на чудо, которое... случилось. Мне довелось побывать на встрече Виктора Зимина в Тее. И могу засвидетельствовать, что в разговоре с работниками предприятия руководитель Хакасии сразу же обозначил намерение решить возникшую проблему только в положительную сторону» [8, с. 6].

Из перечисленного набора используемых журналистом тактик можно констатировать, что Юрий Абумов ставит перед собой следующие речевые сверхзадачи (стратегии): информационно-интерпретационную, аргументативную и стратегию формирования эмоционального настроения адресата. Автор добивается положительного речевого воздействия на читателя и эффективности коммуникации, формируя общественное мнение относительно той или иной конфликтной ситуации или проблемы.

Журналист не только информирует свою аудиторию о событиях, которые происходят в политической, экономической и общественной жизни Республики Хакасия, но и выполняет просветительскую функцию, объясняя адресату причины тех решений, которые принимаются местными чиновниками, последствия, к которым могут привести действия / бездействия граждан, и т.д.

Законы коммуникации, соблюдаемые в материалах Юрия Абумова, соотносятся с целью и задачами, которые ставит автор в тексте. Журналист использует и рациональные гармонирующие законы, и эмоциональные дисгармонирующие. Языковая личность автора является дискурсной. Однако, исходя из анализа текстов, преобладающей можно назвать кооперативную составляющую. В частности, в материалах на политические, экономические и социальные темы журналист выступает как кооператор актуализаторского подтипа. Читатель легко воспринимает тексты данного автора, так как коммуникативные законы, стратегии и тактики в основном соотнесены с кооперативным типом языковой личности.

Таким образом, мы пришли к выводу, что лингвоперсонологические характеристики языковой личности автора проецируются на текст, который он создает. При этом именно от коммуникативных компетенций автора, его грамотности, уместности употребления языковых единиц, учета особенностей действия коммуникативных законов, целесообразного выбора стратегий и тактик общения будет зависеть то, как реципиент воспримет конфликтный материал.

Библиографический список

1. Абумов Ю. Виктор Зимин: «Малые села резать не дам!» // Хакасия. 2014. № 60 (22667). С. 1-3.
2. Абумов Ю. Голодные игры // Хакасия. 2014. № 89 (22696).
3. Абумов Ю. Заботы и надежды мая // Хакасия. 2014. № 89 (22696).

4. Абумов Ю. Колумбийский след на хакасской земле // Хакасия. 2014. № 75 (22682). С. 7–19.
5. Абумов Ю. Крепкие жилы хакасских путей // Хакасия. 2014. № 56 (22663).
6. Абумов Ю. Обиженное поголовье человек // Хакасия. 2012. № 226 (22333). С. 20.
7. Абумов Ю. Пейзажи словесности // Хакасия. 2014. № 48 (22655).
8. Абумов Ю. Река беды, повернутая вспять // Хакасия. 2014. № 99 (22706). С. 5–6.
9. Абумов Ю. Таштыпский район теперь совсем другой // Хакасия. 2014. № 64 (22671). С. 6–7.
10. Абумов Ю. Три бубновых туза // Хакасия. 2014. № 142 (22749).
11. Абумов Ю. Чудо на колесах, или Дневник перезрелого чайника // Хакасия. 2014. № 4 (22611). С. 21.
12. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М.: Лабиринт, 2001. 304 с.
13. Грищева Е.С. и др. Современный политический дискурс в контексте коммуникативной и языковой прагматики: монография и системный словарь-справочник «Язык политика» / Е.С. Грищева, Е.В. Кобец, И.В. Пекарская, Е.А. Шпомер. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2012. 284 с.
14. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. М.: Флинта: Наука. 1998. URL: http://ped_recheved.academic.ru/ (дата обращения: 30.10.2015).
15. Пекарская И.В. и др. Стратегии и тактики речевого воздействия политика в соотнесенности с дискурсивными типами языковой личности (на примере речей Алексея Лебеда) / И.В. Пекарская, Е.В. Кобец, Е.С. Грищева, Е.А. Шпомер // Вестник ХГУ им. Катанова. 2012. Сентябрь. № 1.
16. Седов К.Ф. Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении. Саратов: Саратов. ун-т, 2000.
17. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Полиграф, 2001. 252 с.
18. Шпомер Е.А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении в соотнесенности с коммуникативными законами и типами языковой личности (на материале немецкого языка). Абакан: ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2011. 292 с.

ИНТОНАЦИЯ УЧИТЕЛЯ (ПРЕПОДАВАТЕЛЯ) КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Интонация, смысл, выразительность речи, монотонная речь.

На основе обобщения различных исследований интонации русского языка автор предлагает дифференцированную характеристику монотонной речи и с опорой на понятие синтагмы, а также всех компонентов интонации формулирует 9 правил интонационного оформления устной речи, позволяющих удерживать внимание слушающего и существенно облегчать понимание им смысла сказанного.

L.A. Piotrovskaya

TEACHER'S (LECTOR'S) INTONATION AS THE COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Intonation, sense, expressive speech, monotonous speech.

Abstract Based on different papers devoted to Russian intonation the author suggests the differentiate characterization of monotonous speech and enunciates 9 rules of oral speech intonation, according to notion «sense-group» and all the intonation components, that make it possible to holt addressee attention and advance the addressee's understanding of sense.

Общение учителя (преподавателя) с учащимися (студентами) происходит преимущественно в устной форме. То, что называют монотонной речью, не речь, интонационно не оформленная, а речь, интонационное оформление которой производит впечатление монотонности. На основе обобщения многочисленных исследований по интонации русского языка в статье ставится задача, с одной стороны, предложить дифференцированное описание монотонной речи, с другой – сформулировать основные правила выразительного интонационного оформления устной речи, которые, во-первых, позволяют удерживать внима-

ние слушающего, во-вторых, существенно облегчают понимание слушающим смысла сказанного.

Для обеспечения интонационной выразительности устной речи следует знать возможности, заложенные в интонационной системе русского языка, а также правила интонационного оформления и на этой основе осознанно выбирать соответствующие интонационные средства.

Начнем с понятия **синтагмы**, поскольку одной из функций интонации является членение устной речи на синтагмы и фразы: Т.М. Николаева выделяет «функцию членения (через оформление)» [6, с. 9], Н.Д. Светозарова – «функцию организации и членения речевого потока» [10, с. 18].

Основы учения о синтагме были заложены Л.В. Щербой, определившим синтагму как «фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи-мысли» [11, с. 8]. В процессе восприятия устной речи слушающий в некоторой степени является «заложником» говорящего, который задает смысловое квантование внешней речи. Неадекватное синтагматическое членение затрудняет формирование текстового смысла слушающим, поскольку потребуются переструктурирование внешней речи.

Адекватное **синтагматическое членение** фразы должно учитывать два фактора: место синтагматической границы и максимальную длину синтагмы.

При определении места синтагматического членения фразы Е.А. Брызгунова предложила различать «минимальные» и «основные синтагмы»: «Синтагмы, которые внутри себя не могут допускать дальнейшего членения, мы будем называть минимальными. К минимальным синтагмам относятся, например, деепричастные обороты и однородные члены предложения... Понятие минимальной синтагмы необходимо для определения пределов синтагматического членения. Для выявления закономерностей обязательного членения необходимо ввести понятие основной синтагмы. Основные синтагмы выражают в речи основное членение, без которого мысль было бы трудно выразить и понять» [1, с. 168–169].

Т.М. Николаева предложила различать «зоны действия жесткого правила» и «зоны свободного выбора» [6, с. 34].

«Зоны действия жесткого правила» обусловлены синтаксическими связями слов, что ярче всего проявляется в предложениях с одинаковым звуковым составом слов, но разными синтаксическими связями: Ср.:

- (1) *Изучение шумов вообще / не входит в нашу задачу //;*
- (2) *Изучение шумов / вообще не входит в нашу задачу // [3];*
- (3) *Недавно приехавший доктор / сказал //;*
- (4) *Недавно / приехавший доктор сказал // [6, с. 25].*

Еще А.М. Пешковский отмечал, что синтагматическое членение «может происходить не в любом месте, а только там, где это разрешают синтаксические связи» [8, с. 187]. И далее он привел примеры синтагматического членения, противоречащего грамматическим связям: *С этими / деньгами ты пойдешь в булочную; Мой двоюродный / брат уехал в деревню* [8, с. 187].

Правило 1: синтагматическое членение фраз не должно противоречить синтаксическим связям слов в предложении: граница между синтагмами не может проходить между словами, которые находятся в сильной синтаксической связи; и наоборот: чем слабее синтаксическая связь между словами, тем вероятнее в этом месте синтагматическая граница.

Нарушение этого правила синтагматического членения, по нашим наблюдениям, характерно для ответа студента на экзамене в том случае, если говорящий механически воспроизводит заученный фрагмент.

«Зоны свободного выбора» определяются тем, что синтагма выражает единое смысловое целое, а следовательно, в одну синтагму объединяются слова, тесно связанные по смыслу. Поскольку смысл – это субъективное содержание, одно и то же предложение, в зависимости от его осмысления, может по-разному члениться на синтагмы. Например, предложение, содержащее небольшое количество фонетических слов (как правило, не более семи), может либо члениться, либо не члениться на синтагмы. Ср.:

(5) Я знаю, / что он придет //;

(6) Я знаю, что он придет //.

В варианте (5) говорящий руководствуется тем, что предложение сложное. В варианте же (6) говорящий хочет подчеркнуть смысл слова *знаю*, поэтому фраза становится односинтагменной.

Правило 2: чтобы обеспечить адекватное понимание слушающим смысла устного текста, следует членить фразы на синтагмы с учетом степени смысловой связи соседних слов.

Ограничения на длину синтагм обусловлены тем, что восприятие устной речи происходит в режиме реального времени. Поэтому понимание смысла устного текста в большей степени, чем понимание письменного текста, зависит от объема оперативной памяти человека. По данным американского психолога Дж. Миллера, этот объем составляет 7 ± 2 единицы [12]. В устной речи длина фразы измеряется в синтагмах, а длина синтагм – в фонетических словах.

Максимальное количество единиц, которое человек может одновременно удерживать в оперативной памяти, равно девяти. Однако предельные возможности своей памяти человек использует крайне редко. Для обеспечения более комфортных условий восприятия устной речи длина интонационных единиц должна быть не $7+2$, а скорее $7-2$. Это означает, что большинство фраз должно состоять не более чем из пяти синтагм, а синтагма — не более чем из пяти фонетических слов. Однако фонетические исследования, в которых анализировалась естественная устная речь, свидетельствуют о том, что средняя длина синтагм составляет три фонетических слова.

Из этого не следует, что большинство синтагм состоит из трех слов (хотя, по данным У.Е. Кочетковой, в речи лекторов на французском языке это именно так [4, с. 8]); напротив, одинаковый размер большого количества синтагм может создать эффект монотонной речи: «Наилучшее восприятие звучащего текста возникает при чередовании синтагм разной длины...» [2, с. 43].

Слишком большой процент синтагм, состоящих из одного-двух фонетических слов, может разрушить смысловые связи между словами. По данным специальных исследований, дробное синтагматическое членение характерно для речи человека, находящегося в состоянии эмоциональной напряженности, в котором говорящий оказывается не в состоянии осуществлять полноценный контроль за своей речью [7, с. 49–117].

Правило 3: чтобы, с одной стороны, избежать монотонности, а с другой – создать комфортные для слушающего условия восприятия устной речи, следует избегать очень больших и очень маленьких синтагм, а также нескольких синтагм подряд с одинаковым количеством фонетических слов.

Выразительные возможности **мелодики** связаны с наличием в интонационной системе русского языка трех типов повышения тона (ИК-3, ИК-4, ИК-6) и трех типов понижения тона (ИК-1, ИК-2, ИК-5 – в соответствии с классификацией Е.А. Брызгуновой [9, с. 96–122]). В монологической речи преподавателя преобладают повествовательные высказывания, состоящие из нескольких синтагм. Речь, характеризующаяся доминированием одного типа повышения тона в неконечных синтагмах и одного типа понижения тона в конечных синтагмах, будет монотонной. Однообразное мелодическое оформление неконечных и конечных синтагм существенно снижает внимание слушающего, а в некоторых случаях может произвести усыпляющее действие.

Для выбора определенного типа повышения тона в неконечных синтагмах следует учитывать их семантико-стилистические особенности. Ср.:

(7) *Под звуки фанфа^бр / к трибуне выходит президе^нт//*: ИК-6 в неконечной синтагме выражает торжественность;

(8) *На этом сла^зиде / представлены полученные результа^ты//*: ИК-3 в неконечной синтагме регулярно выражает пространственные отношения;

(9) *Ответ на Вашу жа⁴лобу / Вы получите по по¹чте//*: ИК-4 подчеркивает официальные отношения между участниками коммуникации.

Разное интонационное оформление возможно и при одинаковом лексическом составе и синтаксической структуре предложений; ср.:

(10) *Это очень интере¹сное предложение*: ИК-1 подчеркивает рациональный характер оценки и отстраненность говорящего;

(11) *Это очень интере²сное предложение!*: ИК-2, напротив, выражает эмоциональный, характер оценки (искреннее восхищение);

(12) *Это о⁵чень интере[↓]сное предложение!*: ИК-5 выражает восхищение в сочетании с удивлением (воспринятое превзошло ожидания слушающего).

Правило 4: чтобы речь не была монотонной, для выражения смысловой незавершенности как в одном, так и в разных повествовательных высказываниях следует использовать разные типы повышения тона с учетом их семантико-стилистических характеристик. При выражении смысловой завершенности надо выбирать тип понижения тона в зависимости от соотношения рациональной и эмоциональной оценки, выражаемой говорящим.

При характеристике выразительных возможностей мелодики следует также учитывать ширину диапазона. Устная речь, для которой характерно сужение диапазона, оценивается как монотонная, поскольку ослабляется противопоставление отдельных типов понижения (прежде всего ИК-1 и ИК-2) и / или повышения тона (прежде всего ИК-3 и ИК-6). Поэтому говорящий не может выразить соответствующие семантико-стилистические различия.

Типичным примером речи человека, характеризующейся суженным диапазоном, является оформление большинства неконечных синтагм повествовательных высказываний с помощью ИК-6, а конечных — с помощью ИК-1 с неглубоким понижением тона. Поскольку ИК-6 по срав-

нению с другими типами повышения подчеркивает незавершенность, а ИК-1 с неглубоким понижением выражает относительную смысловую завершенность, воспринимать такую речь крайне сложно: слушающему трудно определить, какие именно фрагменты устной речи выражают законченный смысл.

Правило 5: во избежание монотонности и для обеспечения выразительности устной речи следует максимально использовать возможности индивидуального частотного диапазона.

Выразительные возможности **интенсивности** связаны с акцентным выделением и с изменением уровня интенсивности во фразе.

Термин «акцентное выделение» был предложен Т.М. Николаевой, определившей его природу как коммуникативно-текстового явления: «...акцентное выделение имеет место в том случае, когда смысловая зона передаваемого текста оказывается шире высказывания с акцентным выделением и / или сообщаемое выходит за рамки некоторой усредненной нормы» [5, с. 52]. По образному выражению Т.М. Николаевой, акцентное выделение создает вокруг высказывания «коммуникативно-текстовый ореол», существенно обогащая смысл высказывания: «...основное свойство акцентного выделения – выводить данное высказывание в более широкую прагматическую сферу, сообщать информацию, дополнительную к той, которая непосредственно в этом высказывании содержится. <...> Так, за фразой с акцентным выделением – *Только он не вернулся* – стоит «тьень» *Остальные вернулись*, совсем необязательно присутствующая в контексте» [5, с. 15]. Таким образом, выделение определенного слова средствами такого ударения позволяет говорящему экономнее выражать более богатый смысл, используя для этого вместо слов соответствующие фонетические средства.

Т.М. Николаева выделяет два основных вида смысловой нагрузки акцентного выделения: 1) выражение идеи

контраста, например: *Приходите завтра!* (а не послезавтра); 2) значение 'именно', т. е. подчеркивание смысла определенного слова без явного или скрытого противопоставления, например: *Мне **очень** понравилась презентация* (акцентное выделение падает на слова с оценочным значением) [5, с. 24]; ср. также: *Прекрасный ответ!* и под.

Результаты проведенного нами слухового анализа подготовленной монологической речи (лекция, доклад на конференции, информационные программы) позволяют дополнить функции данного типа ударения. Акцентное выделение регулярно реализуется в первой синтагме фразы, начинающей ССЦ: *Выделяются варианты образно-поэтической перцептивности, / о которых и пойдет речь далее //; В Иерусалиме в последние дни / вновь резко обострилась обстановка //* (одной линией подчеркнуто слово, на которое падает синтагматическое ударение, двумя линиями – слово с акцентным выделением). Такое акцентное выделение по функции сопоставимо с «именительным темой».

По сути, средствами акцентного выделения говорящий маркирует ключевые слова в высказывании, что способствует более адекватному пониманию слушающим смысла высказывания. Условием осознанного использования лектором акцентного выделения является, с одной стороны, интерес к предмету речи, с другой — желание добиться максимального полного и адекватного понимания смысла слушающим.

Следует, однако, иметь в виду, что чрезмерно большое количество акцентных выделений может иметь иные причины и привести к другому эффекту. Такое интонационное оформление речи может быть обусловлено тем, что говорящий находится в состоянии эмоциональной напряженности, в котором человек не способен в полной мере контролировать интонационное оформление своей речи [7]. Образно говоря, в этом случае не человек управляет своей речью, а эмоциональное состояние говорящего управляет его речью.

Правило 6: для управления вниманием слушающего и обеспечения максимально полного и адекватного понимания им смысла надо выделять ключевые слова средствами акцентного выделения.

Второй аспект интенсивности связан с изменением уровня интенсивности на протяжении одной фразы. Общей закономерностью является снижение уровня интенсивности к концу фразы. Однако в устной речи некоторых людей эта закономерность выражена утрированно, вследствие чего говорящий «съедает» концовки всех фраз. Слишком низкий уровень интенсивности не позволяет услышать последние слова. В речи лектора это недопустимо.

Правило 7: для обеспечения полноценного восприятия устной речи слушающим надо следить за уровнем понижения интенсивности в конце фраз.

Темп речи конкретного человека, как правило, связан с особенностями темперамента, а следовательно, не всегда поддается контролю со стороны говорящего. Однако в лекторской речи нежелателен быстрый темп, поскольку он затрудняет понимание смысла слушающим. Кроме того, быстрый индивидуальный темп часто сочетается с более неполным стилем произнесения, при котором «проглатывается» большое количество звуков и слогов; в этом случае слушающему приходится восстанавливать большое количество отрезков в устной речи говорящего.

Правило 8: чтобы создать более комфортные условия для слушающего, надо следить за средним темпом, а также варьировать темп отдельных синтагм в зависимости от их смысловой значимости для адресата.

Пауза как компонент интонации может находиться только между синтагмами и фразами. Такая пауза называется смысловой, так как она вместе с мелодикой, синтагматическим и фразовым ударением обеспечивает смысловое членение устной речи. Поскольку синтагма выражает единое смысловое целое, то смысловые паузы внутри синтагмы недопустимы.

Протяженность паузы зависит от того, насколько тесно связаны по смыслу соседние синтагмы и фразы. В среднем протяженность паузы между фразами больше, чем между синтагмами внутри одной фразы [10, с. 19]. Если говорящий намеренно сокращает паузу между фразами, он хочет дать понять слушающему, что следующая фраза тесно связана по смыслу с предыдущей.

Если же пауза возникает внутри синтагмы, то она вызвана каким-либо сбоем в процессе порождения речи: затруднением либо в выборе слова, либо в грамматическом построении предложения, либо в выражении мыслительного содержания в целом. Такие паузы называются хезитационными. Большое количество пауз хезитации существенно снижает выразительность устной речи, поскольку разрывает смысловую целостность синтагм и фраз, а следовательно, затрудняет понимание слушающим смысла сказанного.

В лекторской речи паузы (а следовательно, вдох) должны регулироваться не физиологическим, а речевым дыханием и осуществляться только в местах, разрешенных смыслом и синтаксическими связями между словами. Поэтому постановка речи лекторов должна предполагать развитие речевого дыхания.

Правило 9: необходимо умело варьировать протяженность пауз между синтагмами и фразами в зависимости от степени их смысловой связанности, а также следить за тем, чтобы одна синтагма произносилась на одном выдохе.

Итак, чтобы устная речь не была монотонной, надо варьировать количество фонетических слов в соседних синтагмах, тип повышения и понижения тона, а также использовать весь индивидуальный диапазон. Чтобы слушающий лучше понимал смысл сказанного, следует, с одной стороны, членить фразы на синтагмы с учетом грамматических связей слов в предложении и выражаемого говорящим смысла, а с другой – выделять ключевые слова средствами

акцентного выделения. Выразительность устной речи зависит также от общего темпа речи и варьирования темпа в разных синтагмах в зависимости от их смысловой нагрузки. В лекторской речи недопустимо резкое падение интенсивности к концу фразы. Наконец, желательно свести к минимуму паузы hesitation внутри синтагм.

На наш взгляд, дисциплина, призванная формировать навыки интонационной выразительности устной речи будущего учителя (преподавателя), должна быть предусмотрена учебным планом.

Библиографический список

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: МГУ, 1963. 308 с.
2. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: МГУ, 1984. 116 с.
3. Гвоздев А.Н. О фонологических средствах русского языка. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 168 с.
4. Кочеткова У.Е. Просодические характеристики лекторской речи (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. 20 с.
5. Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. М.: Наука, 1982. 103 с.
6. Николаева Т.М. Фразовая интонация славянских языков. М.: Наука, 1977. 280 с.
7. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. Киев; Одесса: Высш. шк., 1981. 195 с.
8. Пешковский А.М. Интонация и грамматика // Избр. труды. М.: Учпедгиз, 1959. С. 177-191.
9. Русская грамматика / гл. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1. 784 с.
10. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. Л.: ЛГУ, 1982. 176 с.
11. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М.: Высш. школа, 1963. 380 с.
12. Miller George A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 101, No 2. P. 343-353.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ СОГЛАСНО ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Дидактический процесс, формы организации педагогического процесса, коммуникативные компетенции, ФГОС.

Данная статья основывается на анализе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения и Федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Рассмотрены характеристики ученика и учителя, основные различия к требованиям, предъявляемым к ним. Кроме этого, представлена измененная роль педагога в современной школе.

O.O. Pudaleva, K.N. Melnik

TEACHER'S ROLE IN PEDAGOGICAL PROCESS ACCORDING TO FSES OF THE SECOND GENERATION

Didactic process, forms of the organisation of pedagogical process, communicative competences, FSES.

The article is based on the analysis of the Federal state educational standard (FSES) of the second generation and the Federal component of the state educational standards of the primary general, basic general and secondary (full) general education. There are some characteristics of a pupil and a teacher, the basic distinctions to the requirements made to them. Besides, the changed role of the teacher at modern school is presented.

Современные федеральные государственные стандарты совместно с техническими новшествами изменяют структуру учебного процесса и вместе с этим влияют на роль учителя в педагогическом процессе. Как известно, Интернет стал основным источником знаний, заменив традиционные формы работы с информацией. В связи с этим педагог теряет то влияние, которое он мог прежде оказывать на ученика и в целом на учебно-воспитательный процесс. Современные методы обучения ставят педагога в роль тьютора, консультирующего учащегося, тем самым про-

исходит превращение традиционной системы обучения, основанной на субъектно-объектных отношениях, в вузовскую систему, где обучаемый перестает быть объектом дидактического процесса.

Отсюда возникает необходимость разобраться с измененным статусом современного учителя в школе. Опираясь на Федеральный компонент государственных образовательных стандартов 2004 года и на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения 2009 года, следует рассмотреть и проанализировать требования, предъявляемые к педагогам и выпускникам школы и сравнить различия между ними. Кроме того, предстоит понять, насколько важно значение развития коммуникативных компетенций у учащихся при измененной роли педагога.

В истории мировой педагогической практики существует множество примеров применения различных форм обучения, каждая из которых имела ряд своих преимуществ и недостатков. Однако классно-урочная система Я.А. Коменского по сей день остается непревзойденной. В настоящее время **данная система совершенствуется, дополняется уроками проектной деятельности учеников, дискуссиями, групповыми работами, практикумами.** Выполнение учителем функций консультанта в рамках учебно-проектной деятельности учащихся – из того же разряда новшеств. Элементы лекционно-семинарской системы в старших классах, самостоятельная работа школьников с различными источниками информации, в том числе электронными; дифференцированное обучение и обучение по индивидуальным учебным планам в группах переменного состава – все это направления модернизации классно-урочной системы.

Обращаясь к современной российской школе, нельзя не отметить развитие таких же направлений по модернизации классно-урочной системы. На данный момент основным документом, на котором базируется вся школьная программа, является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) второго поколения, представля-

ющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы. Важно заметить, что перечисленные требования предъявляются не только к школьным программам, учебным планам, внеурочной деятельности и т.д., но и к кадровым условиям реализации основной образовательной программы. Данный пункт поясняет необходимые характеристики квалификации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Обратимся к другому документу, предшествующему вышеназванному Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования от 05.03.2004 является совокупностью норм, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, требования к уровню подготовки выпускников (обучающихся) всех ступеней общего образования, максимальный объем обязательной учебной нагрузки, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса, в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению.

При анализе федерального компонента было выявлено, что в данном документе нет каких-либо однозначных требований, предъявляемых к педагогу. Однако о его роли мы можем судить исходя из портрета выпускника школы. Таким образом, ниже следуют основные моменты, из которых составляется образ педагога образовательного стандарта традиционной системы образования.

Согласно вышеназванному документу, все требования к учащемуся разделяются на четыре деятельностных блока: общие учебные умения, навыки и способы деятельности, познавательная, информационно-коммуникативная и рефлексивная деятельность. При этом к личностным качествам, которые должны развиваться у ученика на протяже-

нии учебного периода, никаких конкретных требований не предъявляется [2].

Что касается ФГОС второго поколения, то здесь ситуация обстоит иначе. В данном документе представлен четкий «портрет выпускника школы» с точки зрения становления личностных характеристик. Согласно ФГОС ученик должен, прежде всего, быть патриотом своей страны и иметь правильно сформированную систему моральных и нравственных ценностей. Помимо этого, он должен осознавать ценность науки и быть мотивированным на образование и самообразование в течение всей своей жизни. Кроме того, ученик должен уметь выполнять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность. Осознавать себя как личность и иметь активную гражданскую позицию тоже немаловажные качества для выпускника. Также ученик должен обладать навыками успешного взаимодействия с окружающими и, помимо всего прочего, вести и пропагандировать здоровый образ жизни [1].

Проанализировав вышеперечисленные требования, предъявляемые к учащемуся, можно сделать вывод, что наблюдаются некоторые различия. Прежде всего, они заключаются в разной структуризации требований. Во-первых, мы видим, что в ФГОС второго поколения все требования сформулированы конкретно, обозначено большое количество моментов, связанных с личностью выпускника. В то время как в федеральном компоненте упор в основном делается на наличие умений, навыков и компетенций учащегося.

На основе вышеприведенного сравнительного анализа требований к ученику согласно федеральному компоненту и ФГОС можно составить примерные требования, предъявляемые к педагогу, по наличию основных компетенций, необходимых для обеспечения реализации требований компонента и стандарта, а также для успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

При анализе требований к учителю современной системы образования и системы, предшествующей ей, были най-

дены следующие различия. Во-первых, отмечается, что в исследовательской деятельности учеников, учитель принимает на себя именно роль тьютора, а не преподавателя. Его основная задача состоит не в том, чтобы обучить их конкретным навыкам или умениям, но организовать и обеспечить позитивную мотивацию к поисковой деятельности. Во-вторых, одним из новшеств среди требований, предъявляемых к ученику в ФГОС второго поколения, является развитие у него коммуникативных компетенций. Учитель должен способствовать развитию у ученика следующих коммуникативных навыков: способность к уважению мнения других людей, умению вести конструктивный диалог и при этом достигать успешного взаимодействия. В федеральном компоненте предполагается развитие навыков публичных выступлений, но при этом конкретно сформулированных требований к умению ученика коммуницировать не упомянуто.

Однако несомненным остается тот факт, что педагог согласно обеим системам должен быть компетентным в соответствующих предметных областях знания, иметь гуманистическую и позитивную направленность, общую культуру, определяющую характер и стиль педагогической деятельности, влияющую на успешность педагогического общения и позицию педагога, быть самоорганизованным и эмоционально устойчивым.

Наиболее важным параметром современного школьного учителя можно считать его умение не просто дать знания, но подстегнуть интерес учащихся к их самостоятельному поиску. Это связано в первую очередь с тем, что в постиндустриальном обществе при наличии огромного количества информации становится практически невозможным запомнить весь этот колоссальный объем. В связи с этим на учителя возлагается достаточно непростая задача – не только постараться помочь ученику в усвоении знаний, но и научить его некоторым методикам, с помощью которых он сможет самостоятельно анализировать поступающую к нему информацию и запоминать как можно больше из необходимого и ценного для него. Этим и об-

условливается измененная роль учителя в педагогическом процессе. В наш современный век технологий учитель перестал быть единственным источником знаний и поэтому его главными задачами являются обучение методологии самостоятельного образования, мотивация учащихся к обучению и направление их в образовательном процессе.

Однако не стоит забывать про важность развития у учащихся основ коммуникативных компетенций. Несомненно, развитие данных умений является важным качеством для успешной социализации школьников. Хотя роль тьютора и не предполагает развитие данных умений, ФГОС акцентирует внимание на том, что учитель обязан способствовать их развитию. Отсюда следует вывод, что, прежде всего, учитель должен быть компетентным в своей предметной области и обладать позитивным отношением к педагогической деятельности. Кроме того, педагогу необходимо обладать определенным культурным уровнем, который будет характеризовать стиль его деятельности. Помимо вышесказанного, упоминается и то, что у педагогического работника, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для обеспечения реализации требований стандарта и успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

В заключение отметим, что современный учитель, несомненно, является важным элементом в жизни школьника. И хотя под влиянием современных технологий его роль изменилась, его ценность по-прежнему велика для современного общества. Этим объясняется большой интерес, который вызывала профессия педагога начиная с античных времен. Как сказал историк Василий Осипович Ключевский: «Преподавателям слово дано не для того, чтобы усыплять свою мысль, а для того, чтобы будить чужую».

Библиографический список

1. Министерство образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 24.10.2015).

2. Docs.cntd.ru, все Кодексы РФ, СП, ГОСТ, СНИП, СанПиН, регламенты, указы, законы. Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901895865> (дата обращения: 24.10.2015).

УДК. 801.3

И.В. Ревенко

СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ)

Выразительность, выразительный потенциал языковых единиц, грамматическая выразительность, транспозиция числовых форм имен существительных.

В статье на примере транспозиции числовых форм субстантивов рассматриваются особенности грамматической выразительности. Лексическая семантика определяется как фактор, с одной стороны, влияющий на функционирование грамматической категории числа и полноту числовой парадигмы, с другой – создающий благоприятные условия для переносного употребления форм числа имен существительных.

I.V. Revenko

MEANS OF EXPRESSION IN LITERARY TEXT (INTERACTION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SEMANTICS)

Expressiveness, expressive potential of language units, grammatical expressiveness, transposition of numerical forms of nouns.

In the article on the example of transposition of numerical forms of substantives the features of grammatical expressiveness are examined. Lexical semantics is determined as a factor, from one side, influencing functioning of grammatical category of number and plentitude of numerical paradigm, on the other hand, creating favourable terms for the portable use of forms of number of nouns.

Выразительность – коммуникативное качество речи. По мнению Б.Н. Головина, «если речь построена так, что самим подбором и размещением средств языка... воз-

действует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя или читателя, такую речь называют выразительной» [1]. Выразительным потенциалом обладают все средства языка и речи, но для актуализации этого потенциала необходим ряд условий: соответствие коммуникативным целям автора речи; контекст, предполагающий особую комбинаторику языковых единиц; контрастивный характер языковой единицы по ее соотношенности с нормой.

Средства разных уровней языка обладают разным выразительным потенциалом. В сравнении с лексико-фразеологическими средствами грамматика располагает менее значительными выразительными возможностями. Как отмечает С.О. Цаленчук, «грамматические краски и оттенки малозаметны в языковой палитре художника. Читатель реагирует на них менее чутко, чем на необычно употребленное слово, фразеологическое выражение. Исключение составляют лишь резко диалектные или явно просторечные формы, а также грамматические новшества – результат авторского новаторства в слово- и формообразовании» [6, с. 50]. Кроме того, грамматические формы, словосочетания и предложения связаны со словами, состоят из них и зависят от них. Так, например, лексическая семантика влияет на полноту числовой парадигмы имени существительного: существительные непредметной семантики, обозначающие абстрактные понятия, не связаны с идеей счета и поэтому могут иметь только одну форму числа (*признание, воспитание, распределение*). Ограничения в функционировании грамматической категории, обусловленные лексической семантикой, создают контраст с «нормальным» проявлением данной категории и при определенных контекстных условиях актуализируют выразительный потенциал грамматической формы.

«Экспрессивные ресурсы русской морфологии чрезвычайно велики, что обусловлено присущим ей ярким синтетизмом: грамматические единицы семантически сложны, насыщены переносными значениями, полифункциональны... Морфологическая транспозиция предпо-

лагает употребление языкового знака в нетипичной для него функции» [3].

«Источниками речевой выразительности в области морфологии являются формы определенной стилистической окраски, синонимия грамматических форм и случаи их переносного употребления. При морфологической транспозиции словоформа не приобретает другого значения: столкновение формы и содержания рождает более сложный смысл и создает образно-грамматический характер контекста» [Там же].

Специфику грамматической выразительности рассмотрим на примере транспозиции числовых форм имен существительных.

В реализации выразительных возможностей грамматических форм решающее значение имеет контекст. При употреблении граммема в контексте возможны следующие варианты соотношения между ее формой и значением: 1) грамматическими средствами (флексией) выражается значение ед.ч., словоформа реализует значение реальной единичности, что соответствует количеству предметов в действительности; 2) грамматическими средствами выражается значение ед.ч., но в контексте словоформа реализует значение множественности; 3) грамматически выражено мн.ч., но словоформа не выражает значение реальной множественности.

Указанные варианты содержательного взаимодействия морфологических форм числа и лексемы проявляются по-разному у существительных разных лексико-грамматических разрядов. В словоформах конкретных существительных представлено согласованное взаимодействие лексического и морфологического значений, т. е. лексическое значение отражает дискретные объекты, а морфологическое значение указывает на их единичность или множество. Взаимодействие такого рода характерно также для собирательно-конкретных существительных (*группа, коллектив, отряд*) и абстрактно-конкретных (*встреча*).

Словоформы абстрактных и вещественных существительных демонстрируют несогласованное взаимодействие

морфологической формы и лексемы, поскольку их лексемы отражают реалии, не связанные с исчислением, а это противоречит категориальным значениям форм числа. В результате у таких существительных возникают семантически пустые словоформы ед.ч. Пустая словоформа – это «словоформа... не содержащая семы количества объектов. В подобных случаях происходит нейтрализация значений морфологической формы числа, они не проявляются в содержательной структуре словоформ...» [4, с. 89–90].

Словоформы мн.ч. могут быть также семантически пустыми или содержать количественную сему, производную от категориального значения расчлененного множества, например: 1) неоднородность протекания события, процесса, связанного со множеством субъектов (*крестины, именины, смотрины*); 2) их повторяемость во времени (*болезни, ангины*); 3) интенсивность и / или расчлененность проявления состояния (*боли, метания, эмоции, колики*); 4) значительное количественное проявление реалии в пространстве (*дали, просторы, снега, пески*); 5) значительную протяженность и / или возобновляемость реалии во времени (*времени, холода, ветра, туманы*).

Словоформы ед.ч. при транспозиции выражают значения:

1) собирательное (*Швед, русский колет, рубит, режет* (А. Пушкин «Полтава»));

2) дистрибутивное (словоформа ед.ч. обозначает реальное множество предметов, каждый из которых связан с каждым из множества других обычно одушевленных объектов – *Люди сидели опустил голову*);

3) представление родового понятия через один объект как типичный представитель класса (*Стилист должен помнить, что закономерное нарушение ритма заволаживает более чем ритм без нарушений* (Т. Шерудило)).

Словоформы мн.ч. при транспозиции выражают значения:

1) количественной неопределенности объекта (*К вам гости, посетители, пациенты* – речь идет об одном лице).

В.А. Белашапкина отмечает, что «транспозиционное употребление числовых форм – это проявление категории определенности / неопределенности, которая в ряде индоевропейских языков выражается при помощи артикля» [5]. При этом словоформа мн.ч. указывает на то, что называемый предмет не определен количественно;

2) гипертрофированного множества (*Я университетов не кончал, за границами не бывал*).

Рассмотрим подробнее выразительные возможности описанных транспозиционных форм.

По мнению И.А. Ионовой, изобразительные возможности категории числа имен существительных обусловлены разными причинами, «из которых наиболее общая состоит в гибкости, «нежесткости» системы образования числовых форм» [2, с. 86]. Художественный эффект может быть вызван использованием: 1) нестандартных способов образования форм мн.ч., обусловленных исторически (*чудо – чудеса, небо – небеса, колос – колосья*). Указанные формообразующие морфемы лексически связаны с определенным корнем. Их использование с другими корнями создает выразительный эффект:

*Ты, кто бы ты ни был, / Сквозь эфирный гвалт/ С цветных **древес** срывая лист за листом...* (Л. Мартынов «Осенний ветер»);

2) вариантных, стилистически маркированных форм мн.ч. (*офицер – офицеры, офицера*):

*Ах, **рекрута**-рекрутики, / Ивовые прутьики, / Они стоят, качаются, / С любезными прощаются* (Ф. Сухов «У ворот военкомата»);

3) переносное употребление числовых форм (...*Изведал **враг** в тот день немало* (М. Лермонтов «Бородино») – ед.ч. в значении мн.ч.; *В жизни **человека** огромную роль играет любовь* (Д. Лихачев) – обобщенно-собирательное значение ед.ч.);

4) использование в поэтических текстах ненормативных, но предсказуемых законами языка форм мн.ч. собственных, вещественных и отвлеченных существительных: *Уединяясь от громких **злоб** и зал,/ Париж мне эту новость рассказал* (Н. Тихонов).

В русской литературе прием эстетического насыщения форм мн.ч. собственных имен существительных широко распространен и используется давно, например, Ломоносовское: «*Что может собственных **платонов** / и быстрых разумом **ньютонов** / Российская земля рождать*». Распространенность данного поэтического приема объясняется легкостью, с которой имена собственные, называющие известных людей, поддаются обобщению, переходят в имена нарицательные. При этом возникает особого рода взаимодействие между лексической семантикой и грамматической формой: существительное на уровне значения сохраняет представление об уникальности названного объекта действительности, а форма мн.ч., нехарактерная для единиц данного лексико-грамматического разряда, выступает средством типизации.

Несмотря на давнюю традицию его использования, этот прием сохраняет свежесть благодаря неожиданности выбора имени – основания для обобщения: *...И – вечные **Арины Родионовны**, / с колясками по скверам семени, / курносые надежды нашей Родины / они толкают впереди себя* (Е. Евтушенко). В последнем примере необходимо отметить следующую особенность: имя собственное в форме мн.ч. приобрело типизирующее значение, но сохранило графическое оформление, характерное для имен существительных данного лексико-грамматического разряда. На наш взгляд, такой прием можно рассматривать как пример интертекстуального включения, а контекст в целом характеризовать как контаминированный, объединяющий разные средства выразительности.

Значительно реже переходят в имена нарицательные топонимы. Это объясняется особенностями их семантики: топонимы индивидуальны, особенно если они называют очень крупные или единичные в своем роде объекты, т.о., формы мн.ч. оказываются невозможными в силу абсурдности представления множества уникальных объектов. Однако в художественном тексте эта особенность топонимов находит применение: *...И думал я: а может быть, а вдруг, / но все же существуют две России: / Россия духа и Россия рук – / две раз-*

ные страны, совсем чужие... / Ведь просто быть не может двух **Россий**, / как быть и двух Ахматовых не может (Е. Евтушенко «Памяти Ахматовой»). Необходимым условием приобретения топонимом нарицательности и, как следствие, способности употребляться во мн.ч., является уже названная выше способность имени собственного служить обобщением.

В поэтической речи легко снимаются нормативные ограничения в образовании форм мн.ч. для отвлеченных существительных. В соответствии с законами языка семантика таких существительных во мн.ч. трансформируется в сторону конкретизации. Это относится и к существительным, называющим чувства, отношения между людьми: ... *Царит в душе твоей / любая дребедень – спешит канкан **любвей**, / как танец лебедей* (А. Вознесенский «Соблазн»).

*Мы, одиночества стесняясь, от тоски / бросаемся в какие-то компании, / и **дружб** никчемных обязательства кабальные / преследуют до гробовой доски* (Е. Евтушенко). Формы мн.ч. существительных в приведенных контекстах представляют отвлеченные понятия как считаемые объекты, что показывает краткосрочность и приземленность чувств и создает оппозицию с формами ед.ч., которые представляют чувства как особенные, высокие.

Эстетически значимыми в художественном тексте могут становиться и формы вещественных имен существительных. Семантика таких производных форм предсказуема, т.к. обусловлена языковыми законами: ...*Минуло славное десятилетье, / на душу населения миллионы / процентов стали или чугуна / понарастали. / Я же – весь в дубленках, / **кримпленях**, **замшах** и магнитофонах – / все так же нищ душой, гол как сокол, / поскольку нет мне моего процента любви...* (В. Соколов «Сюжет») – форма мн.ч. в данном контексте носит метонимический характер и выражает значение «изделие из такого материала или вещества». За счет использования мн.ч. в не характерном для транспозиционного употребления вещественных существительных значении в данном контексте у существительных формируется дополнительный оттенок неодобрения.

Выразительные возможности транспозиционных форм числа имен существительных определяются, с одной стороны, взаимодействием лексической и грамматической семантики, а с другой – диссонансом между формой и содержанием грамматической формы.

Библиографический список

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М.: Высш. шк., 1988. 320 с.
2. Ионова И.А. Изобразительные возможности категории числа имен существительных // Языковая семантика и речевая деятельность. Вопросы русского языка и литературы: межвуз. сб. Кишинев: Штиинца, 1985. С. 84–90.
3. Меркулова М.Г. Морфологическая транспозиция в современном русском языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук. М.: Изд-во РУДН, 1997. 17 с.
4. Панова Г.И. Современный русский язык. Морфология: словарь-справочник. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2001. Ч. 1. 262 с.
5. Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой М.: Высш. шк., 1989. 800 с.
6. Цаленчук С.О. Анализ языка литературного произведения. Минск: БГУ, 1971. 88 с.

УДК. 81

К.Т. Самогесова

СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ ПРЕЗИДЕНТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В.В. ПУТИНА)

Риторика, речевое воздействие, управление, лексические и морфологические средства воздействия.

Цель статьи: выделить лексические и морфологические речевые средства воздействия на аудиторию Президента Российской Федерации В.В. Путина. Методы: лингвистический анализ, синтез, сравнение, количественный метод. Выводы: тексты Президента Российской Федерации в виде совещательных речей насыщены огромной энергетикой действия, направлены на активизацию не только внимания аудитории, но и ее позиции, объединение

сил присутствующих, и в то же время на представление своего видения, отличного от общепринятого; среди ведущих речевых средств воздействия выделяются личные местоимения, глаголы (со значением «речи, мысли, волеизъявления» и в форме сослагательного наклонения) и модальные слова.

K.T. Samotesova

MEANS OF INFLUENCE IN POLITICAL SPEECH (FOR EXAMPLE, THE SPEECH OF THE PRESIDENT OF THE RUSSIAN FEDERATION V.V. PUTIN)

Rhetoric, speech influence, control, lexical and morphological means of influence.
Objective: to highlight the lexical and morphological means of speech to influence the audience of Russian President Vladimir Putin. Methods: linguistic analysis, synthesis, comparison, quantitative method. Conclusions: the President of the Russian Federation in the form of a deliberative speech is full of great energy of action, aimed at enhancing not only the attention of the audience, but also its position on the unity of the forces present, but at the same time and on the view of his vision, different from the usual; among the leading speech means there are personal pronouns, verbs (meaning «speech, thought, expression» and in the subjunctive) and modal words.

Речь политиков, и прежде всего руководителей государств, находится всегда в центре внимания, особенно в наше время, когда неориторика занимает одно из важнейших мест. Сегодня достаточно исследовательских работ, описывающих средства воздействия на аудиторию в текстах Президента Российской Федерации. В работе мы придерживаемся точки зрения Е.В. Сауниной, В.В. Скребец, В.З. Демьянкова и др., которые считают, что «речевое воздействие (далее – РВ) как предмет исследования является актуальным для изучения, поскольку оно неизбежно в любом коммуникативном процессе» [3, с. 8], особенно в речи управленцев, которые целенаправленно воздействуют на аудиторию, дают установку, высказывают свое мнение [5]. «Результатом РВ являются изменения мнений, намерений, оценок и т.д. в сознании реципиента. Но как раз роль в этом не только риторических приемов, но и собственно

речевых составляющих изучена мало», что и определило основные задачи нашего исследования [3]. Мы хотим остановиться на особой речи В.В. Путина – совещательной, что обусловлено профессиональным интересом. С одной стороны, такие тексты готовятся специально, с другой – в процессе проведения совещания заготовленный текст обязательно претерпевает изменения. Для нас важно выделить лексические и морфологические средства воздействия на аудиторию на совещании в речи главного менеджера нашего государства. С этой целью мы проанализировали около 20 стенограмм текстов подобного рода. В данной статье мы опираемся на 4 стенограммы, которые были выставлены на сайте Президента за январь – май 2015 г.

Анализ стенограмм выступления В.В. Путина показал, что в его речи имеются традиционные для президента лексические и морфологические средства воздействия. Остановимся на некоторых из них.

1. *Этикетные и оценочные выражения.* Традиционное обращение президента к аудитории «Уважаемые коллеги» [1; 2; 4; 6; 7]; слова благодарности: «пожалуйста» [7], «спасибо» [7], реже встречаются такие выражения, как «друзья» [4], «спасибо вам большое за внимание» [4]. Отмечается, что в речи Владимира Владимировича частотно прямое обращение («Дмитрий Анатольевич», «Алексей Валентинович» и др.), чуть реже имеются косвенные обращения типа «Татьяна Алексеевна Голикова проверяла...», «У меня вопрос к Максиму Юрьевичу», «Александр Валентинович хотел рассказать...» [7]. Минимально используется в речи президента оценочная лексика, нами выделены положительные: «хорошо» [4], «проект очень красивый» [1], и отрицательные в виде разговорных элементов: «странное решение» [7], «ерунда», «чушь», «бред» [4].

2. *Местоимения 1 и 2 лица.* Местоимение «я» используется как проявление личностного волевого действия. Нами насчитывается 12 конструкций типа «Я хотел напомнить...», «Я думаю...» и др., 12 определенно-личных конструкций типа «Хочу пожелать...», «Обращаю внима-

ние...», «Прошу...» и др., 4 безличных конструкции типа «Мне бы хотелось...», «Хотелось бы посмотреть...» и т.п.

Местоимение «мы» встречается в двух вариантах: 1) как средство указания на единение аудитории («Мы понимаем...», «как мы знаем...», «Мы обязаны...» и др.), 17 примеров; 2) как средство указания на разделение, позиционирование отдельно («Мы отдаем вам право...»), 1 пример.

Местоимение «вы» наиболее частотно (20 примеров). Считаем, что такое внимание к данной форме личного местоимения определено формой совещания, где даются указания и поручения.

3. *Глаголы со значениями «мысли», «речи», «волевого действия».* Например, «понимаете», «думаю», «сказали», «прошу» и др. Значительное место в речи президента занимают волевые глаголы: их насчитывается в анализируемых стенограммах 17, что в 3 раза больше, чем речевых глаголов, в 5 раз больше, чем мыслительных глаголов. Думается, что это определено возложенной функцией руководителя государства.

4. *Глаголы в повелительной форме* встречаются только в 2 примерах, что восполняется другими средствами воздействия, а именно модальными словами.

5. *Глаголы в сослагательной форме* встречаются в 11 примерах: «Хотелось бы получить информацию...», «Я хотел бы проинформировать...», «Я хотел бы обратить внимание...» и др. Данная форма очень тонко и ненавязчиво позволяет оратору привлекать внимание аудитории, держать ее в постоянном тоне.

6. *Модальные слова* – самая значительная группа по объему в речи Владимира Владимировича. Их насчитывается около 30. Среди распространенных такие, как «необходимо» (5 примеров), «нужно» (9 примеров), «надо» (6 примеров), «должны» (5 примеров), «важно» (4 примера). Только один пример с отрицательным, запрещающим словом «нельзя».

На основе проведенного анализа лексических и морфологических средств воздействия в совещательной речи

Президента Российской Федерации можно сформулировать следующий вывод:

1) тексты Президента Российской Федерации в виде совещательных речей насыщены огромной энергетикой действия, направлены не только на активизацию внимания аудитории, но и на активизацию ее позиции, на объединение сил присутствующих, и в то же время на представление своего видения, отличного от имеющегося;

2) среди ведущих речевых средств воздействия выделяются личные местоимения, глаголы (со значением «речи, мысли, волеизъявления» и в форме сослагательного наклонения) и модальные слова.

Все вышесказанное характеризует руководителя высшего ранга Владимира Владимировича Путина как оратора, речь которого отличается высоким уровнем убеждения, волеизъявления, корректности, точности, уверенности, как грамотного управленца, который должен и знает все о состоянии дел в государстве, интересуется не только фактами производства, но и настроениями своих подчиненных, мудро и открыто говорит о разного рода подводных камнях, умело ориентирует и воодушевляет к деятельности, умеет консолидировать вокруг себя правительство. Его тексты можно рассматривать как образцы грамотного управленца.

Библиографический список

1. Встреча В.В. Путина с ректором Санкт-Петербургского государственного университета Н. Кропачевым. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/47719> (дата обращения: 12.09.2015).
2. Публичная речь. URL: <https://lib.nspu.ru/umk/4b7eb52a42ce9525/m4/2.htm> (дата обращения: 8.09.2015).
3. Саунина Е.В. Способы воздействия в речи руководителей государств (на материале выступлений государственных деятелей России и США). URL: <http://cheloveknauka.com/sposoby-vozdeystviya-v-rechi-rukovoditeley-gosudarstv> (дата обращения: 08.09.2015).
4. Семинар-совещание В.В. Путина с руководителями регионов. 29 января 2015 г. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/47719> (дата обращения: 02.10.2015).

5. Скребец В.В. Жанровые особенности и дискурсивно-экспрессивная составляющая приемов речевого воздействия в политической речи глав. URL: http://www.confcontact.com/2013_06_07/40_Skrebec.html (дата обращения: 02.10.2015).
6. Совещание В.В. Путина с постоянными членами Совета безопасности. 20 февраля 2015 г. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/47719> (дата обращения: 22.11.2015).
7. Совещание В.В. Путина с членами Правительства. 18 февраля 2015г. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/47719> (дата обращения: 22.11.2015).

УДК 372.8

Л.Г. Самотик

О «ЗАПРЕТАХ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Педагогическая риторика, речевое поведение, речевой этикет, статусное общение, учитель, обучающийся.

Статья посвящена проблемам преподавания дисциплины «Педагогическая риторика». Автор предлагает разделы курса (модули), останавливается на особенностях речевого поведения учителя, формулируя некоторые «запреты» на темы и вербальную форму педагогической речи.

L.G. Samotik

AB OUT «BANS» IN THE PEDAGOGICAL RHETORIC

Pedagogical rhetoric, verbal behavior, speech etiquette, status communication, teacher, student.

The article is devoted to problems of teaching of discipline «Pedagogical rhetoric». The author offers the course units (modules), focuses on the characteristics of the verbal behavior of the teacher by formulating some «don'ts» on the topics and a verbal form of pedagogical speech.

Педагогическая риторика как вид частной риторики возникает в недрах неориторики во второй половине XX в. за рубежом, в России она получила развитие в 70-х гг. прошлого века. Правда, еще в Античности, а затем уже систематично в средневековых университетах разрабатывается академическое красноречие [9]. Традиционно в теории педаго-

гической риторики выделяется три концепции: 1) Т.А. Ладыженской, Н.А. Ишполитовой, З.С. Смелковой и др. (МГПУ); 2) А.К. Михальской; 3) Е.А. Юниной, Л.Н. Горобец и др.

В современной литературе представлены три основных вида понимания педагогической риторики: 1. Наиболее общее понимание – это учение о всякой поучающей речи. И тогда говорят о том, что она существовала в обществе всегда, характерна уже для первобытнообщинного строя: «В первобытном обществе в результате усиления разделения труда и расширения эмпирических знаний постепенно усложнялось содержание обучения и воспитания детей» [4, с. 4]. 2. Другое понимание педагогической риторики связано с целенаправленным, организованным процессом обучения и воспитания, т. е. со школой на всех ступенях: при дошкольном образовании, начальном, основном общем, среднем общем и высшем. Это наиболее распространенный подход. 3. Узкое же специальное понимание термина – обозначение обучающей дисциплины для будущих учителей.

Определений педагогической риторики как науки существует много. Т.В. Леонидова в «Педагогической риторике» приводит следующие: «Вид частной риторики, а именно теория и практика эффективного речевого общения в сфере образования и воспитания» (Т.В. Леонидова), «Наука об эффективности речи педагога» (В.Э. Морозов); «Область человеческой культуры, включающая в себя искусство, науку и практику убедительной, эффективной речи, обязательно пафосной, модальной, гражданской в различных жанрах педагогического общения. Наука об условиях и формах эффективной педагогической коммуникации» (Л.Н. Горобец), «Синкретичная дисциплина, объектом которой является общение в процессе преподавания и воспитания, это теория эффективной речевой коммуникации в сфере педагогического общения (А.А. Мурашов, А.К. Михальская) [5, с. 2]. Этот перечень можно продолжить: «Это область знаний о закономерностях создания и условиях эффективности профессиональной публичной речи педагога» [11, с. 4]. «Одна из частных современ-

ных риторических дисциплин, теория эффективной речевой коммуникации в сфере педагогического общения, а также практика ее оптимизации» [15, с.15]. Последнее определение А.К. Михальской наиболее востребовано, оно повторяется рядом авторов. С ним и нужно согласиться.

Мы будем говорить о риторике как об учебной дисциплине педагогических вузов. Еще недавно учебников по предмету почти не было. Теперь же мы имеем разнообразие учебных пособий, учебников, практикумов. Различные авторы видят курс по-разному. В учебниках и учебных пособиях выделяются разные разделы.

Так, «Педагогическая риторика» под редакцией Н.А. Ипполитовой [12] выделяет следующие: 1. Педагогическое общение. 2. Речевая деятельность учителя. 3. Профессионально значимые для учителя жанры. В издании 2006 г. вводится раздел «Культура речевой деятельности учителя» [16]. «Педагогическая риторика» под редакцией Н.Д. Десяевой [11, с. 3] представляет четыре раздела: 1. Педагогическая риторика как наука об особенностях речевой коммуникации в процессе образования и воспитания. 2. Особенности высказывания как единицы педагогической коммуникации. 3. Виды речевой деятельности педагога: чтение, слушание, говорение и письмо. 4. Речевые педагогические жанры. «Педагогическая риторика» И.В. Тимониной [13] – 3 раздела: 1. Педагогическая риторика как наука. 2. Риторическая теория и риторическая практика как отражение общих закономерностей педагогического общения. 3. Специфика продуктивных видов речевой деятельности учителя и т.д.

Так, конечно, при хорошо поставленном педагогическом образовании должны быть отдельные дисциплины, предваряющие курс педагогической риторики: *общая риторика, русский язык и культура речи*, хорошо бы и *логика*. Но в большинстве педагогических вузов это один курс с очень небольшим количеством часов, предназначенный для нефилологических профилей педагогического направления

образования. Наш курс состоит из следующих разделов: 1. Из истории риторики, педагогическая риторика как вид частной риторики. 2. Культура речи учителя. 3. Виды и жанры педагогической речи. 4. Речевое поведение учителя.

Поскольку школа осуществляет не только процесс обучения, но и воспитания, особое значение имеет раздел профессионального речевого поведения. Учитель – человек публичный, его знает гораздо больше людей, чем знает он сам. Уже в силу своей специальности он привлекает общественное внимание не только в учебное, но и во внеучебное время. В нашем обществе еще сильно сакральное отношение к личности учителя. Человек, который воспитывает детей, должен быть для них примером, образцом. Первым Учителем у христиан, как известно, был Иисус Христос, он учил людей жить. Наиболее древнее значение слова *учитель* имеет сакральное значение [1, с. 145–152].

Еще в античной риторике значительное место занимает понятие *риторического идеала*. Требования к ритору в разных направлениях выдвигались разные. Очевидно, русской риторике ближе древнегреческое его видение. «Аристотель пишет о качествах, необходимых оратору; это – высокая образованность, общественная активность, уважаемая народом должность, государственные заслуги, мастерство речи, безупречная честность» [8, с. 28; 10].

Педагогический идеал в современной литературе понимается по-разному в педагогике и в педагогической риторике: это идеал воспитуемого и воспитателя, обучаемого и учителя. «Педагогический идеал – представление об идеальном воспитуемом, его образ. <...> Следует иметь в виду, что в любом обществе существуют два педагогических идеала личности. Один – высокий, широко рекламируемый, но заведомо недостижимый. Его предназначение – быть маяком, ориентиром, высшим образцом, к которому следует подвести воспитуемого как можно ближе. Другой идеал достаточно приземленный. Он, как правило, имеет реальное воплощение, явно не пропагандируется. Это герой своего времени, это тот, которому все завидуют, на месте кото-

рого каждый хотел бы оказаться, чью судьбу, если не все, то очень многие желают своим детям» [14, с. 1]. Г.Г. Ващенко вводит понятие «воспитательного идеала» [2].

«Педагогический идеал преподавателя сложен и многогранен. Он включает в себя аспекты мировоззренческие, профессиональные, этические и эстетические. Если все эти этажи здания *педагогического идеала* наполнены верным содержанием, то и педагогический процесс естественно наполняется творческим потенциалом, оживляется творчество» [3, с.1]. «Педагогический идеал – это представление педагога о том, каким он должен быть в соответствии с той педагогической целью, которую он ставит перед собой. Так, если учитель ориентирован на ребенка и его интересы, то его личностные характеристики и методы деятельности будут иные, нежели при ориентации на учебный предмет. Педагогический идеал – это сплав социального заказа общества и педагогического кредо самого педагога. Он проявляется в осознании им своей миссии, в видении себя в педагогическом процессе. Идеал педагога конкретизируется в системе задач, которые ему приходится решать повседневно. Именно это придает работе учителя неповторимый и одновременно творческий характер. В процессе превращения педагогического идеала в реальную деятельность и происходит то, что именуется педагогическим творчеством. Преодоление противоречий между педагогическим идеалом и реальной педагогической практикой и вызывает потребность добавлять, преобразовывать, искать иные способы решения педагогических задач. В повседневном разрешении возникающих и познаваемых противоречий заключается источник педагогического» [10]. В последнем определении педагогический идеал так размывается, что возникает вопрос: а нужен ли он? Мы под педагогическим идеалом понимаем *исторически сложившийся и национально и социально обусловленный идеальный образ учителя.*

Для будущего педагога важно понимание культуры профессионального речевого поведения. Ю.М. Лотман писал: «С чего начинается культура? Исторически – с ограни-

чений» [6, с. 5]. «Конечно, чем дальше, тем культура требует больших отказов, больших стеснений, она облагораживает чувства и превращает просто человека в интеллигентного человека» [7, с. 563]. В речевом поведении учителя запрет играет значительную роль. Формулировка основных запретов в педагогической риторике играет роль поведенческих схем. Запреты могут носить категорический характер, если они закреплены в законах, постановлениях или приказах по подразделению. Другие же имеют рекомендательный характер.

В речевом поведении запреты можно подразделить на «тематические» – это настоятельный совет не затрагивать определенные темы при общении с обучающимися, и вербальные, налагающие запрет на форму педагогической речи. Мы выбрали цифру 10. Опора при запоминании на число обычно эффективна. Итак, 10 «НЕ» в педагогической речи.

Темы, которых нельзя касаться (*что говорить*).

1. Учитель не может критиковать деятельность правительства и политику государства. Он не имеет права втягивать школьников в политическую борьбу.

2. Учитель не может разглашать тайну усыновления.

3. Он не должен называть учеников, отбывших наказание в местах заключения.

4. Он не может рассказывать о заболеваниях учеников.

5. Учитель не имеет права привлекать учеников к деятельности сект и других неформальных объединений.

6. Учитель в учебное время не может рекламировать товары.

7. В присутствии учеников он не может плохо отзываться об их родителях, какими бы они ни были.

8. В присутствии учеников учитель не может плохо отзываться о коллегах.

9. Учитель в урочное время не может рассказывать о себе, семье и т.д. вместо учебного материала.

10. Учитель без разрешения родителей (даже при желании ученика) не может заменять нерусское имя русским. Закон запрещает требование назвать свою национальность.

Запреты могут касаться форм педагогической речи (как говорить).

1. Учитель должен в процессе обучения и воспитания пользоваться литературным русским языком (в национальной школе – также родным для обучающихся).

2. Он не должен использовать бранные и грубые выражения (даже, если они фиксированы в словарях литературного языка), а также эвфемизмы бранных слов *фиг, бля, блин, елки-палки, екарный бабай, ешкин кот* и т.п.

3. Учитель должен ограничивать в своей речи сленговые выражения и слова молодежного жаргона.

4. Речь учителя как в письменной, так и в устной форме должна быть правильной, не содержать ошибок.

5. Недопустимо со стороны учителя обращение к ученикам по кличкам.

6. Недопустимо со стороны учителя обращение к ученикам с использованием просторечного имени (*Танька, Валька* и т.п.). Использовать т.н. «детские» имена можно только с разрешения родителей (преимущественно в начальной школе).

7. Ведущим типом эмоциональной окрашенности речи должна быть доброжелательность.

8. При конфликтной ситуации учитель не должен говорить эмоционально, речь по возможности должна быть полностью «невыразительной» (не провоцировать ученика с повышенной нервной возбудимостью).

9. Речь учителя должна быть четко артикулируемой, понятной слушающим.

10. Речь учителя имеет такие качества, как назидательность и оценочность. Но эти качества лучше не акцентировать.

Учитель должен помнить общекультурные требования к речи.

1. Нельзя перебивать старших; если это необходимо, надо начать со «смягчающей» фразы: «Как вы правильно говорите...» и т.п.

2. Нельзя прерывать общение в процессе речи собеседника (уходить, обращаться к другому и т.п.). Нельзя не отвечать на прямой вопрос.

3. Европейцы при общении смотрят друг другу в глаза. При групповом общении слушающие смотрят в глаза говорящему, учитель во время говорения может выбирать из нескольких вариантов речевого поведения (см. раздел «педагогическое говорение»). Но нужно помнить, что в некоторых национальных речевых культурах младшему нельзя смотреть в глаза старшему, женщине – мужчине, мужчина не смотрит в глаза женщины, если очень ее уважает и т.д.

4. Нельзя разговаривать с другом в транспорте, в очереди и др. местах с ограниченным пространством.

5. Обычно не начинают разговор без особой причины младшие со старшими (подчиненные с начальством). При статусном общении нельзя делать замечания старшему, давать советы, если их не спрашивают.

6. Здраваться первыми должны младшие со старшими, женщины с мужчинами; проходящие со стоящими; входящие в помещение с находящимися там.

7. Представлять нужно мужчину женщине, младшего старшему.

8. Извиняться нужно словами «простите, пожалуйста», «извините», но не «извиняюсь».

9. Разговаривая по телефону, нужно сначала убедить, что вы попали на нужный номер, затем представиться и только потом излагать свое дело. Заканчивать разговор должен тот, кто позвонил.

10. Обращаться со словами «молодой человек» может только старший по возрасту. При знакомстве говорить «очень приятно» могут только старшие младшим.

Таким образом, мы формируем одну сторону педагогического идеала. Речь учителя должна находиться под самоконтролем, личность педагога характеризуется таким качеством, как сдержанность.

Библиографический список

1. Васильев А.Д. Историко-культурный аспект динамики слова. Красноярск: РИО КГПУ, 1994. 195 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава, 1994. URL: http://studopedia.ru/4_145292_ponyatie-pedagogicheskogo-ideala.html (дата обращения: 11.03.2015).
3. Гафаров Р.Х. Преподавание и творчество. 2003. 44 с. URL: <http://www.ngpedia.ru/id43759p1.html> (дата обращения: 11.03.2015).
4. Журавлев И.К. Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990. 169 с.
5. Леонидова Т.А. Педагогическая риторика. М: ИМОЯК. URL: http://portal.tpu.ru/SHARED/t/TATVLAD/sechs/Tab2/Tema_6.pdf (дата обращения: 11.03.2015).
6. Лотман Ю.Н. Искусство дает опыт неслучившегося // Новая газета, 4–6 марта 2002. С.5. URL: <http://vikent.ru/autor/788/> (дата обращения: 14.04.2015).
7. Лотман Ю.М. Культура и интеллигентность: цикл лекций. Лекция 2. Цит. по: Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. М.: Аст, Астрель, 2009. С. 563. URL: <http://vikent.ru/enc/2955/> (дата обращения: 14.04.2015).
8. Львов М.Р. Риторика и культура речи. М.: АКАДЕМА, 2002. 272 с.
9. Михальская А.К. Педагогическая риторика. История и теория: учеб. пособие для студ. пед. ун-тов и ин-тов. М.: Академия, 1998. 432 с.
10. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Академия, 2006. 143 с.
11. Педагогическая риторика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.В. Ассуирова, Н.Д. Десяева, Т.И. Зиновьева и др.; под ред. Н.Д. Десяевой. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2013. 256 с.
12. Педагогическая риторика: учеб. пособие / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: МГПУ, 2001. 387 с.
13. Педагогическая риторика: учеб.-метод. пособие / сост. И.В. Тимонина. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2012. 179 с.

14. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение. URL: http://vaniorolap.narod.ru/seminar_theme1.htm (дата обращения: 11.03.2015).
15. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. М.: Флинта: Наука, 1998. 312 с.
16. Риторика: учебник / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и др.; под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: ТК Велби, Проспект, 2006. 448 с.

УДК 801

О.П. Семенец

ОСОБЕННОСТИ ПРЕЦЕДЕНТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Прецедентный текст, корпус базовых прецедентных текстов, прецедентная компетенция, культурный диалог, эффективность общения. Статья посвящена проблеме культуры речи современного студента в аспекте эффективности общения, важным условием которой является наличие широкой прецедентной компетенции. На материале проведенного эксперимента по установлению авторства трансформированных цитат в газетных заголовках определяется степень освоенности испытуемыми базовых элементов национального корпуса прецедентных текстов, охарактеризованы лакуны и причины их возникновения.

O.P. Semenets

THE SPECIFICS OF PRECEDENT COMPETENCE OF MODERN STUDENTS

Precedent text, corpus of basic precedent texts, precedent text competence, cultural dialogue, effectiveness of communication.

The article deals with the issue of speech culture of modern students in terms of the effectiveness of communication, an important condition of which is extensive precedent text competence. Based on the results of an experiment, which involved attributing some modified quotes used in newspaper headlines to their respective authors, the author determines the degree to which the participants of the experiment are familiar with the basic elements of the national body of precedent texts, characterizes the gaps in their knowledge and the reasons for the existence of such gaps.

Цитатность современного дискурса СМИ формирует огромное интерактивное пространство культурного диалога посредством использования различных прецедентных текстов, понимаемых вслед за Ю.Н. Карауловым как «готовые интеллектуально-эмоциональные блоки... инструмент, облегчающий и ускоряющий осуществляемое языковой личностью переключение из «фактологического» контекста мысли в «ментальный», а возможно, и обратно» [1, с. 220]. Эффективность общения при апелляции к фоновым знаниям коммуникантов напрямую зависит от их прецедентной компетенции, понимаемой нами как совокупность знаний, связанных с корпусом базовых для данного лингвокультурного сообщества прецедентных текстов? через которые происходит включение языковой личности в культурный диалог, создаваемый актуализацией соответствующей цитаты. В ситуации, когда «текст представляет собой сплошную игру с цитатами, авторство которых зачастую не указывается в расчете на память образованного читателя» [4, с. 6], знание прецедентных текстов становится важным условием коммуникативного сотрудничества автора и читателя.

Состояние современной речевой культуры и культуры общества в целом позволяет лингвистам говорить о снижении уровня культурной грамотности, во многом обусловленном сужением круга чтения, с чем связаны две актуальные на сегодня проблемы: «проблема адекватного восприятия текстов классической литературы и проблема владения прецедентными текстами» [3, с. 129]. Таким образом, складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, авторы стремятся всячески интеллектуализировать свой текст, в том числе и апелляциями к культурной памяти читателя, с другой – читатели не в состоянии декодировать авторский замысел, поскольку в их прецедентной компетенции возникает все больше лакун, обусловленных уровнем образованности.

Чтобы проверить, насколько современная молодежь готова к культурному диалогу, насколько способна адек-

ватно интерпретировать интертекстуальный подтекст высказывания, мы провели эксперимент, в котором приняли участие студенты I-II курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург) – 78 человек. Участникам эксперимента были предложены газетные заголовки, содержащие трансформированные цитаты, и задание по установлению их источника. Полученные результаты дают интересный материал для анализа прецедентной компетенции современной молодежи.

Самыми узнаваемыми для современных студентов оказались прецедентные тексты, связанные с произведениями Н.В. Гоголя. Так, лидером по числу правильных ответов оказалась цитата, представленная в заголовке «Пренеприятнейшее известие – к нам едет антрепренер». Ее исходную форму и авторство легко установили 92 % ответивших. Цитату «Какой русский дипломат не любит быстрой езды» верно паспортизировали 62 % студентов. Таким образом, данные цитаты можно отнести к ядру корпуса современных прецедентных феноменов в силу их узнаваемости и воспроизводимости.

Вторым по степени известности стал прецедентный текст в заголовке «Рукописи не горят по приказу обкома?»: 74 % ответивших верно указали текст-источник. Цитата из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» не только прочно вошла в корпус национально-прецедентных текстов, но и узнаваема для современных читателей. При паспортизации данной цитаты встречались ответы, которые свидетельствуют скорее в пользу широкого круга чтения, нежели в пользу наличия лакун в фоновых знаниях: соотнося заголовки с другими произведениями – «Р. Бредбери «451° по Фарингейту», «Мертвые души», «второй том «Мертвых душ» – участники эксперимента опирались на схожие прецедентные ситуации, имеющиеся в их читательском багаже.

Неожиданным для нас было то, что для 72 % современных студентов оказалась хорошо знакомой и узнаваемой

трансформированная цитата из стихотворения В.В. Маяковского «Нашему юношеству» в заголовке «Я шведский бы выучил только за то...», хотя были и такие, которые ошибочно связывали ее с именами Фонвизина, Лермонтова, Гоголя, Горького. Этот пример показывает, что некоторые цитаты-советизмы сохраняют значимость и узнаваемость и могут также считаться ядерными для корпуса прецедентных текстов.

Однако в целом прецедентные тексты советской эпохи хуже знакомы современным читателям в силу объективных экстралингвистических причин. Так, полными агнонимами для участников эксперимента оказались цитаты в заголовках «Им нечего терять, кроме цепей от Картье», «Искусство должно принадлежать народу, хоть этот народ изменился», «Кумировщина. Они не ждут милости от публики, а сами назначают себя звездами», «Сын за отца не отвечает, за отца отвечает ДНК», «Челнок», «Толстой как зеркало чувашской революции», «“Человек с ружьем” на дороге будет останавливать». Таким образом, цитаты-советизмы, значимые для старшего поколения читателей, в современном корпусе прецедентных текстов располагаются в зоне дальнейшей периферии.

Тяготение к периферии идеологически значимых цитат советской эпохи объясняется слабым знанием современными студентами текстов литературы XX века. Трансформированную цитату из пьесы «На дне» М. Горького – «“Туалет” должен звучать гордо» – узнали лишь 35 % реципиентов, а цитату В.В. Маяковского – «Кефир и йогурт – близнецы-братья» – 12 %. Невысокая узнаваемость этих и подобных цитат может быть обусловлена не только особенностями читательского опыта современной молодежи, но и тенденцией утраты значимости идеологически маркированных цитат в период другой социокультурной парадигмы.

Наряду с положительными примерами удручающе выглядит ситуация со знанием прецедентных текстов, связанных с классической русской поэзией. Так, если лер-

монтовскую цитату в заголовке «Выхожу я в ластан на дорогу» узнали 45 % участников эксперимента, то заголовок «И жизнь, и слезы, и любовь» смогли связать со стихотворением Пушкина «...Я помню чудное мгновенье» лишь 29 % участников эксперимента, для 46 % цитата оказалась явным агнонимом, а для 28 % скрытым, поскольку была приписана Баратынскому, Блоку и Есенину. Один из самых известных петербургских текстов, поэма А.С. Пушкина «Медный всадник», к сожалению, недостаточно хорошо известен молодым петербуржцам, и в заголовке «Каждый вспомнит, кто стоит на берегу пустынных волн» цитату из него узнали только 45 % ответивших, среди некорректных ответов были такие, которые свидетельствовали как о частичной агнонии данного прецедентного текста («Пушкин «Сказка о царе Салтане», «Пушкин «Руслан и Людмила», «кто-то про Петра», «Фауст и Петр на берегу моря, Пушкин», «Пушкин? Петр на берегу?»), так и о полной («Мертвые души» Гоголя; Лермонтов; «Полтава»; не помню откуда («Мицери» Лермонтов?)) (орфография и пунктуация отвечающих сохранены. – О.С.).

С нашей точки зрения, слабое знание современными студентами поэтических прецедентных текстов связано как с меньшим интересом к соответствующему роду литературы, так и катастрофическим сокращением количества стихотворений для обязательного заучивания на уроках литературы в школе.

Проведенное нами ранее в соавторстве с К.П. Сидоренко и В.М. Мокиенко исследование и составленный по его материалам «Большой словарь крылатых выражений А.С. Грибоедова» [4] наглядно продемонстрировали тезис о том, что текст комедии «Горе от ума» вошел в тройку наиболее цитируемых произведений русской классической литературы, а цитаты из комедии по праву вошли в ядро корпуса национально-прецедентных текстов. К сожалению, одна из самых известных грибоедовских цитат «Ба, знакомые все лица!» была хорошо знакома чуть больше половине участников эксперимента (55 %).

Результаты проведенного эксперимента позволили нам обнаружить фиксирование интертекстовых цепочек в сознании современного молодого читателя. Так, цитата «Ба, знакомые все лица» была соотнесена с интертекстовой по своей природе репликой Глеба Жеглова: цитатой «Ба-а! Да это ж знакомые мне лица! Ма-аня!» из кинофильма «Место встречи изменить нельзя» [2, с. 45], а пушкинское «и жизнь, и слезы, и любовь» – с названием фильма Н. Губенко (1984). Полученные указания на тексты-актуализаторы, вторичные, цитирующие классические тексты позволяют нам утверждать, что ряд известных литературных прецедентных текстов знакомы современным студентам не из первоисточников, а благодаря другому искусству – кинематографу.

Любопытные результаты получены нами в случаях, когда участникам эксперимента были предложены цитаты, за которыми стоят цепочки интертекстовых перекличек. Например, заголовок «Как Москва вырывается из темного царства» 42 % испытуемых связали с «Грозой» Островского, а 16 % со статьей Добролюбова, указав при этом, какому литературному произведению она посвящена. Даже неверные ответы – «Герцен про “Грозу”», «Белинский о пьесе Островского “Гроза”» – свидетельствуют о том, что современные студенты часто воспринимают прецедентный текст в его интертекстовой динамике.

Показательным является пример установления авторства цитаты в заголовке «Возвращение кавказского пленника», представляющего собой контаминацию библеизма и литературного текста, связанного с рядом аллюзий и перекличек. 67 % ответивших верно установили автора одного из литературных источников: большинство вспомнили имя Л.Н. Толстого – (20 %), 14 % – А.С. Пушкина, 6 % – М.Ю. Лермонтова, 3% – библеизм. Однако было много ответов (17 %), показывающих, что испытуемые чувствуют как интертекстовые связи (в ответах типа «Пушкин, Толстой», «Пушкин, Лермонтов», «Лермонтов, Толстой» при том, что

все три имени не указал никто), так и наличие двух прецедентных текстов из разных источников в заголовке – «Библия и Пушкин «Кавказский пленник»», «Библия, Лермонтов», «Возвращение блудного сына, Л.Н. Толстой».

Приятно было увидеть, что современные студенты не только знают разные источники актуализации прецедентных текстов, но и подвергают это явление языковой рефлексии. Например, паспортизируя цитату в заголовке «И дым отечества нам сладок и приятен?», 41 % указали текст «Горе от ума», а 3 % назвали стих Г. Державина, перфразированный Грибоедовым, показав, что знакомы не только с текстом-источником, но и «первоисточником», чувствуют интертекстовые переключки, демонстрируют широкий «прецедентный кругозор».

Подводя итог, отметим, что, на наш взгляд, современный студент обладает хорошей прецедентной компетенцией, не лишенной определенных лагун, в том числе связанной со знанием поэтических текстов классической литературы. Большую роль в ее формировании играют вторичные тексты кинематографа, в которых актуализируются базовые прецедентные тексты. Наряду с этим определенная часть современных молодых читателей чувствует интертекстовые переключки, что свидетельствует как о цитатности мышления, сформированного культурой постмодерна, так о наличии хорошего читательского багажа.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Единотриал УРСС, 2002. 263 с.
2. Кожевников А.Ю. Большой словарь: Крылатые фразы отечественного кино. СПб.: Нева, М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 831 с.
3. Козырев В.А., Черняк В.Д. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 184 с.
4. Мокиенко В.М., Семенец О.П., Сидоренко К.П. Большой словарь крылатых выражений А.С. Грибоедова. («Горе от ума») М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2009. 800 с.

**ПОУЧЕНИЕ КАК ЖАНР ДУХОВНОЙ СЛОВЕСНОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ НАСЛЕДИЯ
АРХИМАНДРИТА АЛИПИЯ (ВОРОНОВА))**

Духовная словесность, поучение, жанр, архимандрит Алипий (Воронов), церковно-религиозный стиль, теолингвистика, нормативно-ценностная составляющая, структурная организация, элокутивная организация, теоцентризм.

Статья посвящена одному из древних жанров духовной словесности – поучению. Автором рассматриваются нормативно-ценностная составляющая, структурная и элокутивная организация поучений. На материале духовного наследия архимандрита Алипия (Воронова) показывается, что содержание поучений, их структура и словесное оформление обусловлены православным мировоззрением писателя, основанным на теоцентризме. Автор останавливает внимание на функционировании значимых с точки зрения элокутивной организации поучения выразительных средств: аллегории, антитезы, повторе, перечислении. Подробно рассматривается стилистическая роль православной лексики.

A.N. Smolina

**HOMILY AS A GENRE OF SPIRITUAL LITERATURE
(ON THE MATERIAL OF ARCHIMANDRITE ALIPIY
(VORONOV)'S HERITAGE)**

Spiritual literature, homily, genre, Archimandrite Alipiy (Voronov), church and religious style, theolinguistics, normative-value component, structural organization, elocutive organization, theocentrism.

The article is devoted to one of the oldest genres of spiritual literature – homily. The author considers the normative-value component, structural and elocutive organization of homilies. Basing on the material of the spiritual heritage of Archimandrite Alipiy (Voronov), the author shows that the content of hominies, their structure and verbal form are determined by the Orthodox worldview of the writer, based on theocentrism. The author pays attention to the functioning of the significant from the position of the elocutive organization means of expression: allegory, antithesis, repetition, enumeration. The stylistic role of the Orthodox vocabulary is considered in detail.

В конце XIX начале XX века российскими лингвистами и литературоведами активно начинает изучаться церковно-религиозный стиль, также именуемый религиозный (работы Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой, А.К. Гадамского) [5; 6; 14], религиозно-проповеднический (работы С.А. Гостеевой) [7], церковно-проповеднический (работы С. Н. Ипатовой) [8]. Название «церковно-религиозный» для обозначения функциональной разновидности современного русского литературного языка, обслуживающей сферу церковно-религиозной общественной деятельности, мы встречаем в работах М.Н. Кожинной, М.Б. Расторгуевой, О.А. Крыловой и других исследователей [10; 11; 12; 20].

Первые работы, в которых обосновывается выделение особого стиля, обслуживающего сферу церковно-религиозной общественной деятельности, были опубликованы в 90-е годы XX века. В 1994 году Л.П. Крысин в статье «Об одной лакуне в системе функциональных стилей современного русского языка» обратил внимание на необходимость выделения функционального стиля, используемого в религиозной коммуникации [13]. Важно сказать, что в современных учебниках по стилистике церковно-религиозный стиль рассматривается наряду с другими функциональными стилями. Это, например, учебник для академического бакалавриата Н.А. Купиной и Т.В. Матвеевой [14], учебник для студентов и аспирантов филологических факультетов вузов М.Н. Кожинной, Л.Р. Дускаевой, В.А. Салимовского [10].

В области изучения особенностей церковно-религиозного стиля сделано достаточно много. Подробно описан центральный жанр – проповедь. По данным А.К. Гадамского, проповеди посвящено более двадцати диссертационных исследований [6, с. 366–367]. Наиболее ранние работы выполнены И.А. Крыловой [11; 12] и М.Б. Расторгуевой [20]. Значимые диссертационные исследования написаны по жанру жития. Это работы В.К. Васильева [3], М.Е. Башлыковой [2]. Жанр акафиста представлен в работах Ф.Б. Людоговского [16]. Жанр православной молитвы изу-

чался О.А. Прохвятиловой [19] и Е.А. Овечкиной [17]. Исследованы и некоторые другие жанры. Однако следует сказать, что в области анализа и описания жанров церковно-религиозного стиля остается много неизученного. Проанализированы отдельные эпистолярные духовные жанры, тем не менее нет их подробного лингвистического описания. Требуют изучения литургические жанры. Что касается современных жанровых форм, которые мы наблюдаем на православном телевидении, православных сайтах, в документальной прозе, то здесь лингвисты и литературоведы также находятся в начале пути изучения.

Мы останавливаем внимание на древнем жанре поучения, который дошел до наших дней и сегодня остается востребованным в церковно-религиозной сфере. О ценностной составляющей этого жанра написана статья Д.В. Абашевой [1]. Жанр поучения функционирует в письменной и устной формах. Хотя важно сказать, что и устная форма имеет изначальный письменный текст. Поучение – это риторический жанр, поскольку его автор работает сознательно над его изобретением (отбором материала), композицией, аргументацией, словесным украшением. Поучение, произносимое перед аудиторией, проходит все этапы классического риторического канона. Это инвенция (изобретение речи), диспозиция (расположение речи), элокуция (словесное украшение), мемория (запоминание) и произнесение.

Начиная разговор о функционировании поучения в современном русском литературном языке, отметим, что поучение рассматривается нами как жанр духовной словесности, и это определяет направление изучения. Наше исследование проводится в русле теолингвистики, формирующейся «в наши дни на стыке теологии (богословия), религиозной антропологии и лингвистики» новой дисциплины, направленной «на изучение взаимосвязи (интеракции) языка и религии» [18]. Важно сказать, что поучение относится к учительной духовной словесности. Отметим, что А.А. Волков, помимо учительной духовной словесности, выделяет такие виды духовной словесности, как Свя-

щенное Писание, литургическая словесность, экзегетическая словесность, гомилетическая словесность, эпистолярная словесность, апологетическая словесность, историко-культурная литература, богословская литература, каноническая (церковно-юридическая) литература [4, с. 47]. Рассуждая о видах духовной словесности, А.А. Волков пишет: «Каждый вид духовной словесности характеризуется довольно строгой содержательной и стилистической преемственностью произведений. Содержательная преемственность учительных произведений наблюдается, прежде всего, в том, что в центре внимания автора находятся Евангельские Заповеди. Структурная преемственность видится в том, что церковные писатели нового времени в целом строго следуют канону написания текста, унаследованному от Отцов Церкви первых веков христианства» [4, с. 49].

Наше исследование посвящено изучению духовных поучений архимандрита Алипия (Воронова). Предмет исследования – нормативно-ценностная составляющая, структурная и элокутивная организация поучений архимандрита Алипия. На наш взгляд, обращение лингвистов и литературоведов к духовному наследию церковных писателей весьма важно. Новизна и актуальность работы по изучению поучения как жанра духовной словесности определяется обращением к значимому, но не в полной мере изученному материалу – наследию русских церковных писателей. Также актуальность обусловлена исследованием одного из активно функционирующих жанров церковно-религиозного стиля. Подчеркнем, что изучение и описание церковно-религиозных жанров сегодня находится в центре внимания многих исследователей, занимающихся вопросами риторики и стилистики. Особо отметим теолингвистический подход (предполагающий изучение того, как вера в Бога отражается в языке); в русле именно этого подхода проводилось исследование. В настоящий момент (с начала 90-х годов XX века) он активно используется по отношению к самым разнообразным, в том числе и текстам не церковно-религиозного характера. В послед-

ние два десятилетия многие ученые пишут о роли православия в формировании и развитии русской словесности. Именно этот фактор является наиболее значимым с точки зрения актуальности данной работы.

Перейдем к описанию жанра духовного поучения, обратившись к текстам архимандрита Алипия (Воронова). Говоря о нормативно-ценностной составляющей поучений, следует сказать, что главной ценностью, к которой автор обращает адресата, является любовь к Богу и ближним. Другими важными ценностями, о которых говорят авторы поучений, являются кротость, понимаемая как незлобивость, негневливость, тихое расположение духа, говоря словами патриарха Кирилла «способность потеснить свое собственное “я”» [21]; смирение, понимаемое в христианстве как трезвое видение самого себя, видение своих пороков, спокойное перенесение жизненных невзгод и трудностей. Призывают авторы и к добру, молитве, воспитанию чистоты души, стяжанию таких добродетелей, как терпение, вера, милосердие, правда. Центр нормативно-ценностной составляющей – десять Заповедей Ветхого Завета (Исх. 20) и Евангельские Заповеди.

Содержание поучений, несомненно, обусловлено православным мировоззрением писателя, основанным на теоцентризме. Теоцентризм обнаруживает себя в композиции, которая подчинена развитию мысли, связанной с Заповедями Евангелия или Евангельскими событиями, повествующими о деяниях Иисуса Христа.

Структура текста православного поучения обычно такова.

1. Начальная молитва: *«Во имя Отца и Сына и Святого Духа»*.

2. Обращение: *«Возлюбленные братья и сестры»*.

3. Начало поучения. Представляет собой протазис – элемент текста, в котором содержится название предмета рассуждения. Может содержать указание на церковный праздник, или значимое для православного христианина событие (по Церковному календарю), которому посвящено поучение,

или на текст Евангелия, читаемый Церковью в этот день (день произнесения поучения): *«Сегодня нам святой евангелист Лука повествует, как однажды в субботний день в еврейской синагоге Господь наш Иисус Христос исцелил скорченную женщину, страдавшую 18 лет»* (Почтение в неделю 27-ю по Пятидесятнице). Начальная часть поучения может содержать в себе притчу. Также в этой части может присутствовать повествование о событиях прошлого (не библейских), событиях из жизни святых с призывом последовать их примеру. Иногда поучение начинается цитатой: *«Не бойся малое стадо, ибо Господь ваш благоволит дать вам Царство. Не бойтесь убивающих тело, но бойтесь того, кто может душу ввергнуть в геену огненную»* (Мф.) (Почтение в день храмового праздника в честь сорока мучеников Севастийских). Эта часть поучения становится основой последующего назидания. Автор текста двигается в суждении от конкретного (это событие, о котором повествуется) к обобщенному, богословскому (это духовный смысл).

4. Толкование события, или притчи, или цитаты, зачастую с анализом. В эту часть может включаться сопоставительный анализ событий прошлого (библейского и небиблейского) и современных событий. Толкование обычно выводит адресата на сопоставление изложенного в предыдущей части со своей жизнью: *«Эта притча Господа также показывает нам два рода людей: старших и младших, но старших меньше, а младших больше. Молодежь по своей незрелости и неведению очень легкомысленна, склонна к разным неразумным поступкам, да притом и мир со своими страстями, сладостями и похотями затягивает в себя молодых людей. Вспомним и мы про себя, какими мы в молодости были ветреными, нам все казалось возможным; мы делали то, чего не нужно было делать, а что нужно было – не делали. Поэтому мы, старшие, припоминая свою молодость, будем снисходительными к молодым и не будем осуждать их»* («Почтение в неделю о блудном сыне»).

5. Нравственный вывод, который иногда может предваряться вопросом к прихожанам: *«Какие же мы можем извлечь для себя назидания?»* («Почтение в день храмового праздника в честь сорока мучеников Севастийских»).

6. Побуждение. В этой части проповедник призывает к духовному и нравственному совершенствованию, стяжанию добродетелей, искоренению греха, к молитве: *«Будем молиться и творить милостыню с любовью и усердием».*

7. Завершающая молитвенная формула – *«Аминь»*, выражающая утверждение истинности и верности.

Что касается языковых средств, то они обращают нас к мыслям о Боге и Священным текстам. Вера автора поучения в Бога и понимание значимости следования Заповедям особо отчетливо видится в лексике. Православная лексика становится текстообразующей. Именно слова православной сферы более всего способствует донесению нравственных и духовных смыслов поучений. Основную смысловую нагрузку несут именованья Бога, Богородицы, высших сверхъестественных существ, именованья подвижников христианства: *«Нет у нас иного наставника и учителя, кроме Иисуса Христа»* («Поучение в праздник происхождения (изнесения) Честных Древ Животворящего Креста Господня»). Значимы наименования религиозных обрядов и таинств, церковных праздников, культовых сооружений, предметов культа: *«Итак, поклонимся Животворящему Кресту Господню для своего подкрепления и с любовью и терпением понесем каждый свой крест для своего спасения»* («Поучение в праздник происхождения (изнесения) Честных Древ Животворящего Креста Господня»). Понятия, обозначающие религиозные начала, этические ценности православия также важны с точки зрения стремления автора к духовному и нравственному совершенствованию адресата: *«Исправьте свою жизнь, вместо худого делайте хорошее, доброе, очистите свои сердца от грехов»* («Поучение в Навечерие Богоявления (Крещенский сочельник)).

Элокутивная организация текстов поучений обусловлена, прежде всего, целями автора – разъяснить учение Иисуса Христа, наставить на путь христианских добродетелей, отвратить от греха, научить бороться со страстями. Так, в структуре тропов обычно присутствуют слова, отражающие православное мировоззрение и духовные цели ав-

тора. Приведем пример использования метафоры: «Тогда Господь обличил эту *духовную слепоту*» («Поучение в Неделю 27-ю по Пятидесятнице»). В сравнении зачастую оба элемента (и сопоставляемое, и сопоставляющее) – слова, обозначающие христианские предметы, явления, ценности, понятия, лица. Обратимся к примеру: «*Божия Матерь явилась лествицей, соединившей небо и землю*» («Поучение на Дмитриевскую родительскую субботу»).

Одной из основных черт многих церковно-религиозных жанров является аллегоричность. В поучении аллегория также играет важную стилистическую роль: создает изобразительность, способствует усилению действенности христианских наставлений и общей выразительности текста. Зачастую в текстах поучений аллегория представляет собой интертекстуальное включение, обычно цитату из Евангелия: «*Всякий дол да наполнится, и всякая гора и холм да понизятся, кривизны выпрямятся и неровные пути сделаются гладкими*» («Поучение в Навечерие Богоявления (Крещенский сочельник»)). Далее обычно следует толкование аллегории и побуждение к изменению своей жизни, удалению от греха, обретению добродетелей.

Стилистические фигуры специфичны включением в свою модель элементов, которые помогают автору поучения актуализировать духовный смысл, усилить назидательность; это слова и устойчивые словосочетания, относящиеся к церковно-религиозной сфере. Приведем пример антитезы: «*В Ветхом Завете закон повелевает мстить врагам: око за око и зуб за зуб. А Новый Завет словами Господа повелевает нам не мстить врагам, а делать добро, благословлять и молиться за них*» («Поучение в Неделю 27-ю по Пятидесятнице»). В данном примере стилистический эффект создается за счет противопоставления Ветхого и Нового Заветов.

Актуализации смыслов и усилению наставления особенно способствует повтор: «*Господь заповедует нам **непрестанно молиться**. **Непрестанно молиться** – это значит всегда помнить, что Господь с нами*» («Поучение в день храмового праздника в честь сорока мучеников Севастийских»).

Перечисление – фигура, которая более всего из всех других фигур способствует созданию изобразительности. Высокий изобразительный потенциал перечисления позволил исследовательнице В.А. Левашовой называть эту стилистическую фигуру словесной живописью [15]. Обратимся к примеру: *«Допустим, я художник, или врач, инженер... Спрошу я себя: куда я трачу свой талант, полученный от Бога на спасение своей души, на поддержание ли Православной Церкви и помощь бедным нуждающимся людям или я трачу свой талант на свои плотские удовольствия, то есть на гибель своей бессмертной души?»* («Поучение в неделю о блудном сыне»). Важно сказать, что одна из основных функций перечисления в поучениях – дидактическая: *«Но прежде мы, христиане, должны заботиться о своем исправлении, учиться смирению, кротости и совершенной любви Божией»* («Поучение в Неделю 27-ю по Пятидесятнице»).

В заключительной части поучения значимыми становятся морфологические средства. Это глаголы первого лица множественного числа, выражающие побуждение к совместному действию: *«Будем молиться и творить милостьню с любовью и усердием»* («Поучение на Дмитриевскую родительскую субботу»).

В завершение отметим, что поучение в современном русском литературном языке остается активно функционирующим в церковно-религиозной сфере жанром, поскольку одна из основных функций церковно-религиозного стиля в целом – дидактическая. Поучение же как жанр обладает потенциалом в реализации дидактичности. Обычно поучение реализуется как один из видов проповеди. Священник, выступая перед прихожанами, выстраивает свою речь согласно дню церковного календаря. Прочитав начальную молитву и обратившись к прихожанам храма, священник рассказывает о библейском событии, или жизни святого, или читает текст Евангелия, или рассказывает Евангельскую притчу. Далее следует толкование и соотнесение рассказа с жизнью современного человека. Затем делается нравственный вывод, побуждение к добродетельной жизни и завер-

шающая молитвенная формула, подтверждающая истинность того, что сказано. Для автора поучения очень важным является ценностный мир прихожан. В произносимых перед прихожанами речах священник направляет, прежде всего, к таким ценностям, как любовь к Богу и ближним, смирение, добро, чистота души, милосердие, правда. Главными источниками, которые помогают наставлять на путь добродетели, становятся Евангелие, Деяния Апостолов и жития святых. Словесное оформление речи при этом играет весьма важную роль. Основное языковое средство в элокутивной организации текста поучения – православная лексика. Значимыми тропами становятся метафора, аллегория и сравнение, в структуре которого обычно присутствуют элементы, обращающие адресата к православной духовности, возвышающие над земным. Фигуративный синтаксис также отмечен православным мировоззрением автора, что выражается в смысловом наполнении синтаксических структур.

Говоря о перспективах исследования, скажем, что глубокое изучение поучения как жанра духовной словесности предполагает в дальнейшем рассмотрение всех жанрообразующих признаков, описание топики, подробное и детальное представление элокутивных средств языка со всеми их функциями, обращение к вопросам произнесения проповеди-поучения. Также представляется значимым изучение письменного поучения.

Библиографический список

1. Абашева Д.В. Ценностный мир жанра поучений древней русской литературы // Литература в школе. 2014. № 5. С. 2–4.
2. Башлыкова М.Е. Топика житий в Киево-Печерском патерике редакции 1661 г.: дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 248 с.
3. Васильев В.К. Сюжетная типология жанра жития в русской литературе XI–XVI веков. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2008. 210 с.
4. Волков А.А. Курс русской риторики. М.: Русская панорама; Кафедра, 2013. 416 с.
5. Гадомский А.К. Стилистический подход к изучению религиозного языка. Стил. Београд, 2008. № 7. С. 21–36.

6. Гадомский А.К. Русская теолингвистика: история, основные направления исследований. Стил. Београд, 2010. № 9. С. 357–354.
7. Гостеева С.А. Религиозно-проповеднический стиль в современных СМИ // Тр. Моск. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова. Журналистика и культура русской речи. 1997. Вып. 2. С. 87–93.
8. Ипатов С.Н. Церковно-проповеднический стиль русского языка XIX века (На материале творчества Святителя Игнатия): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Вологда, 2004. 234 с.
9. Капуцына Л.Н. Традиции жанра поучения в «Духовной мему сыну» В.Н. Тагищева // Историческая поэтика жанра. 2011. Выпуск 4. С. 85–90.
10. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
11. Крылова И.А. Современная православная проповедь в функционально-стилистическом аспекте: дис. ...канд. филол. наук. СПб., 2005. 227 с.
12. Крылова О.А. Существует ли церковно-религиозный функциональный стиль в современном русском литературном языке? // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург: УрГУ, 2000. С. 107–117.
13. Крысин Л.П. Об одной лакуне в системе функциональных стилей современного русского языка // Русский язык в школе. 1994. № 3. С. 69–71.
14. Купина Н.А., Матвеева Т.В. Стилистика современного русского языка: учебник для академич. бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 415 с.
15. Левашова В.А. Лингвистическая природа и функционирование стилистического приема перечисления: дис. ...канд. филол. наук. М., 1976. 191 с.
16. Людоговский Ф.Б. Состав, структура и функционирование корпуса современных церковнославянских богослужебных текстов: дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 333 с.
17. Овечкина Е.А. Специфика просодической организации православной молитвы: дис ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011. 200 с.
18. Постовалова В.И. Теолингвистика в современном гуманитарном познании: истоки, основные идеи и направления. Magister Dixit. 2012. URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova_v.i._-2..pdf (дата обращения: 29.01.2014).

19. Прохватилова О.А. Речевая организация звучащей православной проповеди и молитвы: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 495 с.
20. Расторгуева М.Б. Речевой жанр церковно-религиозной проповеди: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005. 280 с.
21. Святейший Патриарх Кирилл. Слово после Божественной литургии в Феодоровском монастыре в Городце. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/740680.html> (дата обращения: 29.10.2015).

УДК 81'42;801.7

И.В. Столярова

СЕРГЕЙ НОСОВ КАК АВТОР «ПЕТЕРБУРГСКОГО ТЕКСТА»

Система знаков, человек местный, власть города.

В «петербургском тексте» город трактуется как особая историческая индивидуальность, изображение городских ландшафтов подается как часть единого целого, определившего монументальный облик города; передается ощущение власти города над сознанием и поступками персонажей. Эти черты воплощаются в текстах С. Носова.

I.V. Stoliarova

SERGEI NOSOV AS THE AUTHOR OF «PETERSBURG TEXT»

A system of signs, the local people, the power of the city.

The city is interpreted as a specific historical identity in the «petersburg text», the image of urban landscape is presented as part of the wholeness, determined the monumental appearance of the city; the city has the power over the minds and actions of characters. These features are embodied in the texts by S. Nosov.

«Петербургский текст» можно обнаружить во всех слоях современной литературы. «Петербургский текст» постоянно развивается, его нельзя окончить, так как история не останавливается и каждый новый взгляд, новый автор открывает следующий аспект безграничного велико-

го города. Петербургский писатель ощущает себя внутри «петербургского текста».

Известный культуролог, историк, филолог и краевед Н.П. Анциферов в многочисленных трудах осмысливает феномен Петербурга, и под «душой» города он понимает «исторически проявляющееся единство всех сторон его жизни (сил природы, быта населения, его роста и характера его архитектурного пейзажа, его участие в общей жизни страны, духовное бытие его граждан») [1, с. 43].

Понятие «петербургский» текст в современной филологии связано с именем В.Н. Топорова. Выдающийся исследователь русской культуры, автор фундаментальных трудов по лингвистике и истории литературы, работ, посвященных «мифопоэтическому» пространству Петербурга, рассматривает Город как особый художественный текст, включающий и сам объект, и его отражения в культурном сознании. Не все произведения, посвященные описанию Петербурга, входят в петербургский текст, а лишь те, где освещаются петербургские темы, присутствует петербургская поэтика.

Петербург имеет свой «язык». Он говорит нам своими улицами, площадями, водами, островами, садами, зданиями, памятниками, людьми, историей, идеями и может быть понят как своего рода гетерогенный текст, которому приписывается некий общий смысл и на основании которого может быть реконструирована определенная система знаков, реализуемая в тексте. В.Н. Топоров отмечает, что единство «петербургского текста» определяется не столько единым объектом описания, сколько *монолитностью* (единство и цельность) максимальной смысловой установки (идеи) – пути к нравственному спасению, к духовному возрождению [5, с. 27].

М.А. Черняк подчеркивает актуальность обозначенного подхода к описанию города: трактовку города как особой исторической индивидуальности, изображение городских ландшафтов как частей единого целого, определившего монументальный облик города, ощущение власти го-

рода над сознанием и поступками персонажей, осмысление исторического пути города. Исследователь отмечает, что такие черты можно в полной мере обнаружить в новейших текстах современной литературы [6, с. 95].

Петербургский писатель Сергей Носов – «человек местный», со сложившимся петербургским вкусом, бытовыми особенностями, психологическим настроем, то же относится и ко многим его персонажам. «В дом, в котором я живу, мой дед вместе с семьей переехал еще в тридцать втором, так что эти места овеяны семейными преданиями». В интервью «Писательство не имеет назначения» по случаю получения премии «Национальный бестселлер-2015» автор заявляет: «А что касается явления “петербургский писатель”, то оно в том и состоит, что петербургский писатель это тот, от кого постоянно ждут чего-то специфически петербургского».

В книге «Тайная жизнь петербургских памятников» автор-повествователь выступает от своего имени, объединяясь с персонажем. Бродя по родному городу, всматриваясь в памятники, автор выступает как дотошный исследователь, привлекающий архивные материалы, свидетельства современников. При этом с присущим ему тонким пониманием делает серьезные или остроумные обобщения, подкрепляя свои впечатления воспоминаниями детства и юности. Одна из глав книги называется «Среди нас». С. Носов выступает как друг и доброжелатель памятников, запросто обращаясь к ним: *В Петербурге можно встретить пустующие постаменты. Будь ты памятник царю, будь революционеру, твой постамент одинаково может лишиться тебя. Памятники беззащитны, далеко не всем им везет в этой жизни: Веками живут не многие, все они хорошо известны в лицо, и всем им когда-то, так или иначе, угрожала опасность. По мысли автора, они, как люди, вынуждены приспособливаться к действительности, идти на компромисс: Стоит ли удивляться, что выставленные на обозрение памятники отнюдь не всегда жаждут публичности... Им действительно есть чего опасаться, они давно в группе риска,*

даже высокостатусные Ленины... И вот что придумано – чтобы приглушить их будто бы актуальный пафос, к ним применили прием огламуривания, окружили фонтанами. И Ленин на броневике, и аникушинский в распахнутом пальто, оба, кажется, приняли правила игры – они теперь, как дирижеры водных потоков, распределители струй. Каждый из них теперь, почти как петергофский Самсон.

Писатель замечает, что «каждый пишущий и так что-то меняет – своим новым высказыванием, хочет он того или нет». Эта необычная книга о «тайной жизни» памятников провоцирует петербургского читателя на дополнительные прогулки по городу, а не петербургского – на посещение Петербурга. Отношения автора-повествователя со своими персонажами-памятниками уважительные, теплые, часто дружеские, но не фамильярные. С симпатией обращаясь к бронзовому Менделееву, сидящему на Московском проспекте у Технологического института, автор соглашается со снисходительным отношением великого ученого к современным студентам, которые по сдаче экзаменов в благодарность чистят нос памятнику: *Бородатый, длинноволосый Дмитрий Иванович не кажется обиженным на студентов... Выражение лица у памятника снисходительно-добродушное: эх, дураки, дураки!..* В каждом описываемом памятнике автор видит непрекращающуюся жизнь с ее страстями, опасениями, желаниями. При всем нагромождении книг на постаменте, Менделеев лишь делает вид, что читает. *Книгу он открыл для отвода глаз... Памятник что-то прячет от нас... Что же мы видим? В руке папироска!.. Потрясающе. Я не знаю более трогательной детали во всем петербургском сообществе мемориальных фигур. Что слава посмертная, что память, когда нельзя покурить?*

Памятники для автора – это живые люди. Вот забытый всеми памятник Ленину в Ботаническом саду: *Хорошо ему здесь в тени высоких растений... Ленин с книгой в руке здесь похож на ботаника... Лицо просветленное, взгляд добрый. Счастливым памятник, один из самых счастливых. Даже непамятник ему позавидует.*

Рассказывая о памятнике Кирову, установленном на мясокомбинате во время строительства предприятия и запуска мощностей, автор-повествователь не проходит мимо известного противостояния: *Гиганта мясной индустрии еще называли «первенцем», и в этом слове угадывался вызов Москве. Фигуры ленинградского патриотизма тогда еще допускались.*

Такой информативный, эмоциональный, личный текст обусловлен индивидуальными свойствами автора-повествователя, за текстом просвечивает сам Сергей Носов: «Как пришел к своему стилю, объяснить не могу, и вообще о таких материях, как “свой стиль”, не хочу задумываться, — интуитивно мне эта картина понятна, и с меня довольно. Плохо впадать в зависимость от своего стиля. Иногда полезно меняться». Новая книга «Конспирация, или Тайная жизнь петербургских памятников-2» только что увидела свет.

Нередко автор-повествователь имеет общие черты со своими персонажами. С. Носов прямо об этом свидетельствует: «Пятьдесят лет простоял в скверике на Манежной площади неприметный закладной камень памятника Гоголю. О нем забыли, словно его и не было. Меня же поразили стершиеся слова и дата закладки, и я тут же списал текст в блокнот и немедленно отправил сюда, на Манежную, своего персонажа, — как раз тогда я начинал сочинительство». Герой «Тяжелых вещей» («записок и вариаций») в задумчивости сворачивает с Малой Садовой: *А вот и памятник Гоголю, вернее, отсутствие памятника, — только с Гоголем приключится такое!*

Писатель признает, что социальные вопросы ему интересны, но больше интересуется восприятие социальных вопросов персонажами. Как известно, художественный образ персонажа в его развитии лежит в основе движения сюжета и общей композиции произведения, а эволюция художественного образа персонажа есть причина и следствие сюжетной динамики текста. Эволюция образа персонажа вбирает в себя как отрезок внешнесобытийного сюжетного ряда, так и внутриличностный сюжетный ряд — психологи-

ческое движение характера. Компонентами образа являются действие, речевой акт, внутреннее состояние, портрет. В речи повествователя возникает как прямое изображение персонажей (описание внешности, действий, поступков), так и косвенное (описание связанных с персонажем событий, ассоциативное соотнесение с ним его пространства, мира окружающих его вещей, явлений природы). В произведениях С. Носова явное предпочтение отдается косвенному описанию.

Действие романа «Член общества, или голодное время» (2001) происходит в 1991 году. Время как компонент художественной структуры неотделимо от пространства. Наряду с координирующей, или моделирующей, функцией, то есть введением петербургских пространственных координат изображаемого мира, пространство романа служит одновременно «в качестве языка для выражения других, непространственных отношений» [2, с. 280]. Топос способен метафорически принимать на себя моделирование разных связей мира и человека (социальных, этических, личностных) и в некоторых случаях стать существенной смысловой доминантой, или, как пишет Г.В. Степанов, «конденсатом образа» [3, с. 26]. Большое значение для структуры образа персонажа имеет петербургское топонимическое и хронологическое описание.

Герой романа Олег Жильцов – выпускник университета, историк, совестливый и тонко чувствующий человек. Он растерян и подавлен, его страдания в поисках собственного предназначения усугубляются парадоксальной действительностью Ленинграда – Петербурга времен перестройки. Хронотоп выступает в моделирующей функции, формируя самоощущение героя. На его глазах происходят события, которые уже их участниками и свидетелями воспринимаются как исторические, а одновременно и как сюрреалистические. «Субстратные» элементы Петербургского текста (В.Н. Топоров) проявляются в описании города как миража, фикции, в данной ситуации – абсурда: *Пока я лежал в больнице, многое у нас изменилось. Петербург, в част-*

ности, стал опять Петербургом, а был последний раз Ленинградом. Не чудо ли это? В Петербурге я вышел на волю, а стукнуло меня в Ленинграде еще. Как для других, не знаю, но по мне метаморфоза Ленинград – Петербург далеко не формальность. И отчасти еще потому, что я перебрался – буквально: из бывшего ленинградского сталинского дома возле парка Победы – в бывший доходный петербургский дом в трех шагах от Сенной. Герой с недоумением и сарказмом отмечает двойственность Ленинграда – Петербурга: Гороховая еще оставалась частично Дзержинского, судя по не до конца замененным табличкам. Сам Феликс Эдмундович, давно гранитный (а не железный), мемориально выпячивал две трети лица со стены знаменитого дома... Поворотили на бывшую Халтурина, стало быть теперь опять Миллионную... Характерологическая функция хронотопа проявляется в развитии образа персонажа. Та же двойственность определяет его ощущения. Неясность, неопределенность, недосказанность, неоконченность, туманность – наиболее точная интуитивная фиксация состояния, что вообще характерно для петербургского текста.

Выделяется особый класс внутри петербургского текста – «достоевски-образные» тексты или их фрагменты. Исследователи отмечают, что, начиная с Достоевского, мы научились по-новому видеть Петербург и замечать то, чего раньше не видели. Вклад в такую интерпретацию видения Петербурга принадлежит и С. Носову [4, с. 350].

Олег Жильцов ощущает свою связь с Достоевским. Он живет в его Петербурге, внутреннее состояние персонажа соответствует настроениям героев великого писателя, его так же раздирают противоречия: *И то, что я продал именно Ф.М (собрание сочинений. – И.С.), в этом нет ничего символического. Ничего, ничего, он бы понял меня, Федор Михайлович, и простил, а то бы еще и благословил даже на сдачу его сочинений (так я себя утешал), ибо знал он, что такое долги, кредиторы и неплатежеспособность. Став завсегдаем самого что ни на есть Петербурга Достоевского – Сенной площади, герой одновременно чувствует себя и персонажем великого художника: А приснилось, что хочу зарубить топором их*

Эльвиру (собаку. – И.С.). Туристским топориком. И что будто в этом вопрос всей моей жизни: дерьмо я, вопрос, или все же не дерьмо? дерьмо или нет? (не к деньгам ли приснилось?..) чтоб топориком тюкнуть?.. И что будто Эльвира, с одной стороны – воплощение зла, исчадие ада, но, с другой стороны, должен я преступить, ибо есть тут порог, ибо в целом к собакам отношусь я нормально, без ненависти, хорошо... – и бомжем, ютящимся в «углу» на антресолях: Моя собственная традиционалистическая природа уверенно подсказывала мне самый традиционный и в то же время самый простой, короткий и закономерный путь на Сенную. Я просто снял часы однажды с руки и спустился вниз, к людям... и интеллектуалом: После того как я сдал Достоевского, что-то во мне звучало полифоническое... и просто человеком, потерявшим интерес к жизни: Ни в себе самом, ни вне себя самого я не искал смысла никакого особенного, просто не хотел задумываться о нем, не находил нужным...

Роман «Член общества, или голодное время» вписан в петербургское пространство: подробно описываются маршруты персонажей, здесь встречаются ссылки на реальных людей, известных в городе. Автор решается на ироническое самопредставление: Иногда в бильярдную заходили другие литераторы. Тот же Евгений Васильевич или Рекшан... Помню такого – Сергей Носов, который не мог попасть по шару. Когда мы с ним познакомились, он первым делом попросил не путать с другим Сергеем Носовым, потому что их два и оба пишут. Мне объяснили потом, что их на самом деле четыре, если не пять, но я не читал ни одного, а потому так и не знаю, который же был тот.

Произведения С. Носова, почти без исключения, связаны с Петербургом. В романе «Грачи улетели» (2005) один из главных героев – директор школы Чибирев – тонко чувствующий, рефлектирующий интеллигент, «болеющий» краеведением, пленившийся эстетикой захолустья родного Петербурга: Борис Петрович прошлое любил больше, чем настоящее, настоящее он вообще не любил... Поскольку Борис Петрович постоянно выуживал из прошлого, на свой специфический интерес, что-то интересное, а на все остальное, на менее интересное, не обращал внимания, он историком не был, да

и краеведом был недостаточно полноценным, хотя конкретных мест родного края историями интересовался весьма... Чем захолустнее закуток, тем больше интересовало Бориса Петровича, что здесь было до этого... Подобными бульжностями, кстати говоря, всегда восхищался Чибирев; годы спустя, перед Великим Городским Юбилеем, он обратился через печать с призывом сохранять, беречь и лелеять проплешины на асфальте как памятники нашей истории и культуры.

Романы С. Носова входят в круг произведений, составляющих петербургский текст, он продолжает традиции русских писателей, открывающих новые смыслы, которые содержит Петербург. У С. Носова это Петербург конца XX–начала XXI века, по-своему гармоничный и хаотический, непредсказуемый и мистический. Хронотоп Петербурга становится ядром произведений. С. Носов как автор-повествователь, как автор-персонаж открывает новые грани нашего «самого умышленного» города.

Библиографический список

1. Анциферов Н.П. Душа Петербурга. Л.: Агентство «Лира», 1990. 314 с.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 288 с.
3. Степанов Г.В. О границах лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста // Теория литературных стилей. Современные аспекты изучения. М.: Наука, 1982. 378 с.
4. Столярова И.В. «Петербургский» текст: продолжение традиций в XXI веке // Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве: матер. конгресса. Санкт-Петербург, 15–17 октября 2008 г. / под ред. П.Е. Бухаркина, Н.О. Рогожиной, Е.Е. Юркова. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2008. Т. II, ч. 2. С. 348–351.
5. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы. Избранные труды. СПб.: Искусство, 2003. 617 с.
6. Черняк М.А. Актуальная словесность XXI века: Приглашение к диалогу: учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. М.: Флинта: Наука, 2016. 231 с.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В СВЕТЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ЯЗЫКА

Познавательные модели, интегральный, стилистика ресурсов, образ адресата.

Тема статьи связана с углубленным изучением проблем одного из разделов курса «Современный русский язык» – лексикологии. Актуальность темы статьи обусловлена введением в процедуру анализа «фактора адресата», когнитивного и лингвосинергетического измерения; предметом же стилистики языка и речи остается только учение о функциональных стилях языка и жанровых особенностях речи. Остальное «разобрано» по другим разделам языкознания в связи с утверждением полипарадигмальности современной науки.

N.E. Sulimenko

LEXICAL ISSUES IN THE LIGHT OF INNOVATION CONCEPTS LANGUAGE

Cognitive models, integral, resource stylistics, addressee image.

The article deals with in-depth study of problems related to the lexicology section of the course «Modern Russian Language». It's relevance is restricted to this section since after analysis has started referring to «addressee factor», to cognitive and linguistic synergy aspects the stylistics of language and discourse has been studying only functional styles of the language and jargon in speech. Everything else has been distributed among other disciplines of linguistics in the course of established multi-paradigm approach of contemporary studies.

Тема статьи предполагает рассмотреть следующие актуальные для современной лингвистики и литературоведения вопросы, создающие целостное представление о филологическом наполнении термина «словесность», ныне мало используемого и нуждающегося в актуализации при антропоцентрическом подходе к научному знанию: **основные познавательные модели по данным изучения лексической семантики**. Здесь рассматриваются вопросы о сло-

ве и гуманитарной сущности знания, лингвокультурологическом аспекте анализа лексической семантики, лингвокогнитивных et аспектах и «факторе адресата» [1, с. 358]. Эстетическая познавательная модель показана на материале et разработки по итогам изучения лексической семантики в кандидатских диссертациях, преимущественно в текстовом аспекте.

Лингвострановедческая познавательная модель в et отношении к лексической семантике актуальна для сопоставления лингвокультурологии и лингвострановедения как учебных дисциплин, связанных с изучением родного и чужого языков (см. подробнее о разных типах познавательных моделей в [9]). Следовательно, семантическая основа «лексикона» разных типов дискурса связана со своими познавательными моделями (мифологической, обыденной (наивная философия, по Апресяну), механистической, синергетической, эстетической, лингвокультурологической; социолингвистической, лингвострановедческой), со своими стилями мышления и актуальными смыслами.

Современная лексикология включает в круг проблем также **семантические основы текстового слова** и среди них **неоднотипность лексических значений** как основу создания текстовых смыслов слов, возможности создания и систематизации текстовых связей слов, интенции говорящего в речевых построениях. Например, типы лексических значений прилагательных в когнитивном аспекте различны и служат решению разных текстовых задач.

Одна из пионерских работ А.А. Уфимцевой, посвященных системному анализу лексики, называлась «Опыт изучения лексики как системы» и была обращена к лексике английского языка. Тем не менее автор в более поздней своей работе заявил, что изучением смысловой стороны слова лингвистика всецело обязана отечественной лингвистической науке. Это и в самом деле так, особенно если помнить, что вопрос о типах лексических значений впервые был поставлен В.В. Виноградовым еще на заре системного подхода к лексическим явлениям. В настоящее время пред-

принимаются попытки объяснить связь лексикосистемных свойств слова с его когнитивными, тезаурусными характеристиками.

Одна из этих попыток – выпуск «Словаря-тезауруса прилагательных русского языка» под общей редакцией проф. Л.Г. Бабенко [8]. Наиболее многозначные прилагательные этого словаря входят в наибольшее число идеографических подразделений, что позволяет заключить о когнитивной основе самого явления лексической многозначности. По нашим наблюдениям, к прилагательным с развитой многозначностью относятся те из них, которые входят в 5 и более идеографических групп. Так, наибольшей многозначностью характеризуются прилагательные: **тяжелый (24), слабый (21), низкий (19), чистый (18), мягкий (18), резкий (15), тонкий (14), черный (14), сильный (14), дикий (14), хороший (13), грубый (13), темный (12), сладкий (12), свежий (12), светлый (12), горячий (11), прямой (11), белый (10), отчетливый (10), ударный (10), нечистый (10), глухой (10), теплый (9), широкий (9), холодный (9), фантастический (9)**. В скобках указано число тезаурусных групп, в которых составители отмечают присутствие прилагательных в соответствии с их значением.

Активный способ представления их семантики, то есть путь от концепта к лексическому значению, позволяет увидеть когнитивную подоплеку лексической многозначности вообще и разнотипности лексических значений, в частности. Так, в целом подтверждается роль основного, свободно-номинативного значения как того донора, который позволяет вычерпывать признаки, организующие производные значения (для исходного значения они потенциальны). Так, признак непроницаемости для внешних воздействий организует два фразеологически связанных значения прилагательного, различие которых обусловлено тем идеографическим подразделением, в которое они входят: «Г. осень. Г. ночь – 1.12. Погода, климат и их признаки; Г. лес. Г. тайга. – 3.1.5. Совокупность растений». Еще одно фразеологически связанное значение обусловлено специальной сферой

употребления прилагательного: Г. согласный – 9.1.1. Языковые единицы». Свободно-номинативное значение прилагательного связано со способностью живого существа воспринимать звуки и характеризует «-3.2.1.4. Нарушения в организме живого существа. Г. собака. Г. старик».

Ассоциативный характер мышления человека привел к формированию серии лексически связанных значений, ориентированных относительно субъекта, и это дает себя почувствовать во включении этих значений в те или иные идеографические группы: «Г. слобода. Г. деревня – 5.2. Место расположения населенного пункта». Лексическая связанность создается тематической группой «населенный пункт» и трудностью проникновения в него. Со способностью человека слышать, но не всегда правильно квалифицировать звуки связано и еще одно значение прилагательного: «Г. гул. Г. выстрел. – 14.2.2. Звуки, их разновидности и источник». Субъект не только воспринимает звуки, но и сам говорит, хотя и не вполне различимо для других: «Г. голос. Г. ропот – 9.2.1.1. Характерные особенности произношения, выговора, манеры речи». Концептуальный признак касается не только слухового восприятия, но и восприятия вообще как психологического свойства человека: «Г. непонимание. Г. к мольбам. Г. ко всему – 8.1.1.5.7. Равнодушие». Признак «трудность квалификации», потенциально заложенный в основном, свободно-номинативном значении, ведет к включению прилагательного в идеографическую группу «15.2.4.1. Неопределенность». Лексическая связанность его значения создается сочетаемостью со словами, называющими те или иные состояния человека: «Г. недовольство. Г. неприязнь». Наконец, признак закрытости, трудности проникновения характеризует и еще одно связанное значение прилагательного: «Г.помещение. Г. платье. – 14.6.3. Форма и внешний вид предмета», но, видимо, не любого, а значимого для человека.

К сожалению, виноградовская типология при всех ее издержках, малоизвестна изучающим иностранные языки. Иначе бы в журнале «Вопросы когнитивной лингвисти-

ки» не появлялись статьи, относящие к профессиональной коммуникации «профессионально маркированные фразеологические единицы» [2, с.134,136]. Дело в том, что многие из этих единиц не только не являются фразеологическими, но и входят в сферу общего употребления. В указанном словаре и словарях новых слов и значений встречаются такие прилагательные, как **телеграфный** (стиль), **бархатный** (путь – с толкованием «о бесстыковом пути»), **горный** («3.1.4.3 Признаки растения, связанные с особенностями произрастания») и др. А в МАС-2 разные концептуальные признаки организуют однотипные лексические значения синонимов **конский** (щавель, банан, каштан) и **лошадиный** (доза). Подобным образом можно проанализировать и другие прилагательные и прийти к выводу о том, что лексическая многозначность – естественное, когнитивно обусловленное свойство языка, позволяющее упорядочить и сохранить беспредельный по объему и содержанию познавательный опыт человека.

Значительное место занимает **методика анализа лексической семантики в свете инновационных концепций**. Высказанное вполне подтверждает мысль М.М. Бахтина о диалоге с Другим как способе поиска и постижения истины, что особенно важно в современном контексте. Несмотря на все расширяющуюся практику создания текстов для разных типов аудиторий, лингвистика в силу длительного существования монологической речевой культуры несколько отстала в изучении влияния фактора адресата на тексты, предназначенные для массовой аудитории. Увеличение роли фактора адресата для создателей текстов массовой коммуникации ставит перед исследователями вопрос о необходимости разработки категории *образ адресата* [10, с. 7] в рамках лингвистики; изучены проблемы вычленения и описания признаков категории *образа адресата*, авторских стратегий и тактик, направленных на солидаризацию с адресатом; в работах по медиалингвистике разработаны типологии образов адресатов; предпринято комплексное научное исследование этой темы [3, с. 15; 10, с. 8].

Проблематично место **стилистики в современной науке о языке**. Почти весь круг вопросов, связанных с данной областью знания, нуждается в разработке, если признавать стилистику самостоятельной научной дисциплиной, что вызывает сомнения по ряду соображений, которые далее и излагаются. Этнолингвистический аспект выступает как один из аспектов современной лингвистической науки, и по этому параметру стилистика не дифференцируется от других разделов науки о языке, включая и речевую культуру. Известно, что этническая культура является той средой, которая определяет основные свойства языковой системы. При этом среда понимается как система высшего порядка, которая даже снимает некоторые оппозитивные различия языковой системы. В.В. Колесов отмечал как свойство русской ментальности нарушение закона исключенного третьего [4]. Не случайно, например, в различных словарях антонимов представлен разный состав антонимических пар (так, не всеми исследователями признаются антонимичными пары типа мужчина-женщина и др.). Достаточно вспомнить и о последних словарных рекомендациях, учитывающих языковой узус, употреблять слово 'кофе' в форме мужского рода и др. случаи разночтений. **Когнитивное** измерение лексики связано с установлением **лингвосинергетических основ концептуальной оппозиции**.

Вопрос об онтологической природе концептуальных оппозиций получает различное освещение в трудах лингвистов. Одни исследователи связывают их наличие и функции с природой нашего мышления, поскольку человек концептуализирует мир не безразлично, а в рамках представлений о том, что для человека хорошо, а что плохо. Поэтому распределение семантического пространства в пределах оппозиций заложено еще в мифологической системе мышления, которое до сих пор дает себя знать и отразилось в языке, непосредственно связанном с обыденным сознанием. Антиномии легли в основу теории познания, выступая его фундаментом. По словам Э. Канта, «разум человека уже по своей природе антиномичен». Эту точку зрения разделяют и со-

временные авторы. Так, М.Р. Галиева замечает: «бинарность признается фундаментальным структурообразующим принципом мышления, познания и бытия человека (Ю.М. Лотман, Вяч.Вс. Иванов, В.Н. Топоров, М.М. Бахтин, И.П. Ильин, М.С. Уваров)» [2, с. 58]. Данное положение вполне соотносимо с мнением психолингвистов о бинарности любой психической функции человека, о постоянном присутствии в его деятельности «конкурирующего» мотива, что позволяет ему гибко приспосабливаться к явлениям универсума.

Известно и собственно лингвистическое, а не только философское и общенаучное обоснование оппозиций. Теория оппозиций, как и методы оппозиционного анализа, складывалась первоначально в фонетике и лишь постепенно, с укрупнением исследовательского объекта распространялась на другие единицы языка. С точки зрения лексикологов (Л.А. Новиков [7], Д.Н. Шмелев, В.А. Ефремов и др.), оппозиции очерчивают границы исследуемого семантического пространства. Особенно отчетливо эта функция выступает у лексических антонимов, предполагающих обязательную общность родового признака, на базе которого выстраиваются члены парадигмы, находящиеся на крайних ее точках и «противопоставленные по самому существенному для их значения признаку» [11].

Содержание этого самого существенного для антонимов признака толкуется исследователями по-разному. К спорным вопросам антонимии относится, например, вопрос: мужчина и женщина – антонимы или нет? Уместно здесь вспомнить мысль А.В. Бондарко о существовании неопозитивных различий в семантике языковых единиц или мнение В.В. Колесова о характерном для русской ментальности наличии надопозиционного третьего члена, преодолевающего оппозитивные различия. Его поиски осуществляются в рамках культуры как среды бытования языка, то есть синергетической системы высшего порядка. Здесь мы сталкиваемся с синергетическим пониманием оппозиций, включающим лингвистику в широкий круг междисциплинарных связей в рамках культуры. В оппозициях

отразилась связь нашего мышления с двумя ведущими концептами синергетики – космос и хаос. Последнее, например, представлено в лингвистической разработке концептов «разрушение-созидание», в выделении ЛСГ глаголов созидания, крайней точкой которой выступают глаголы разрушения. Именно по периферийным признакам в пределах общего семантического пространства «изменения» оппозитивные глаголы смежных групп «зацепляются» друг за друга, ставя предел общему семантическому пространству (вспомним о выделении М.В. Никитиным «негиппликационала» наряду с сильным и слабым импликационалом как составляющей лексического значения [6] и наличии антонимического типа его толкования в БАС, объективируемого словарной пометой «противопол. к...»).

Лингвосинергетическое понимание оппозиций тесно связано с его лингвокогнитивным истолкованием, хотя и в этом случае не все ясно. Так, М. Джонсон такие базовые структуры опыта, как верх-низ, спереди-сзади, включает в «кинестетические образные схемы», то есть рассматривает как один из видов ментальных репрезентаций наряду с концептами вместилище, источник-путь-цель, связь, целое-часть, центр-периферия, линейный порядок, устроенными иначе, связанными с другими видами ментальных репрезентаций, не исчерпывающимися оппозитивным взглядом на мир [12].

Однако нельзя отрицать и того, что концептуальные оппозиции служат основой моделирования виртуальной реальности по типу физической, связанной прежде всего со схемой тела человека, то есть в своих истоках имеют биологическую базу. Интегральный подход к языку предполагает внимание не только к когнитивной сфере участников коммуникации как языковых личностей, но и к обусловленности этнической культурой всех других характеристик средств языка: системно-структурных, коммуникативных, культурологических и т.д. При этом культура этноса для естественного языка и его стилей выступает как система высшего порядка, снимающая оппозиционные раз-

личия, традиционно сложившиеся в языке в силу действия и его консервативного, охранительного начала.

Основой для интегральных концепций языка выступают понятие информации и всех ее видов, необходимость преодоления поуровневого анализа, универсальность языкового кода для всех видов деятельности человека в мире, глобальная интертекстуальность языка. Традиционно действительно, культура речи и стилистика рассматривались в единстве, причем в самой культуре речи выделялись две ступени, к низшему этапу относилось владение нормами литературного языка, а к высшему – стилистика с ее определяющим критерием функциональной целесообразности. При таком подходе исключалась так называемая «стилистика ресурсов», хотя именно она в деталях рассмотрена Д.Э. Розенталем в его «Практической стилистике». Это обстоятельство заставляет подумать и о других направлениях интегрального подхода к языку, и в первую очередь о коммуникативном, который признавался основным для стилистики, термилируясь как функциональный, в двух значениях этого слова: связанный с функциями языка и с функционированием языковых средств. Но и этот параметр не стал дифференциальным для стилистики. И дело не только в стилистике ресурсов, хотя и в ней тоже. Что же касается функционирования языковых средств, то этот аспект, в связи с расширением объекта лингвистических исследований и включением текста в общую теорию языка, стал глобальным при изучении любых языковых явлений. Полипарадигмальность современной лингвистики имела и методические последствия в преподавании стилистики. Так, в итоге занятий по проблеме для студента становится понятной роль слова как ведущего средства доступа к ментальной, психологической реальности, к разным видам информации, связанной с целенаправленной деятельностью человека, позволяющей соединить наличную реальность и создаваемые им возможные миры, связать стилистическую и собственно семасиологическую характеристики слова и любого языкового средства. Стилистиче-

ские ресурсы слова ориентируют на понимание его функций в открытом пространстве культуры; путей его обработки различными видами дискурсивных практик; места слова в междисциплинарном знании о человеке.

Интегральная концепция языка и слова служит основой в установлении текстовой компетенции, в соединении речевых и поведенческих характеристик языковой личности. Основными темами при рассмотрении стилистических ресурсов лексики, на наш взгляд, выступают виды лексических коннотаций; виды дискурсивных практик и типы дискурса; стиль и дискурс; лексические способы коммуникативной самозащиты с ориентацией на русский риторический идеал; лексическая реализация ролевого параметра языковой личности; гендерный аспект речевого поведения в его лексическом воплощении; коммуникативные стратегии и тактики в лексическом структурировании текста, лексическая тема персонажа как модели реальной языковой личности; лексико-стилистическая разработка базовых концептов культуры; лексико-стилистическое обеспечение межкультурной коммуникации и проблемы перевода; личностные аспекты коммуникации в их лексическом представлении и др.; лексическое представление ЯЛ (это понятие введено В.В. Виноградовым и разработано для разностильных текстов Ю.Н. Карауловым [4]). Стилистика и когнитивная теория смыкаются в интересе к приспособительным механизмам, обеспечивающим адаптивность мышления и адекватность, успешность поведения человека.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Сер.: Литературы и языка. 1981. Т. 40, № 4. С. 386–387.
2. Галиева М.Р. Когнитивный принцип бинарности в религиозной картине мира // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 2. С. 56–65.
3. Каминская Т.Л. Образ адресата в текстах массовой коммуникации: семанτικο-прагматическое исследование: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2009.

4. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. 624 с.
5. Краулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. 264 с.
6. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 819 с.
7. Новиков Л.А. Семантика русского языка. М.: Высш. шк., 1982. 272 с.
8. Словарь-тезаурус прилагательных русского языка / под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. Екатеринбург: УрГУ, 2012. 864 с.
9. Сулименко Н.Е. Аспекты изучения лексической семантики. СПб.: Свое изд-во, 2012. 277 с.
10. Суховой Е.А. Лексические средства адресации в газетных текстах переписки с читателем: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1999. 21 с.
11. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М.: Эдиториал УРСС, 2006. 973 с.
12. Jonson M. The body in the mind: The bodily basis of reason and imagination / Chicago: University of Chicago Press, 1987.

УДК 81

Г.А. Толстова

ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ А.К. И К.И. ЛЫКОВЫХ

Диалекты, старообрядческий говор, языковая личность А.К. Лыковой.
Старообрядческие говоры Приенисейского региона имеют две основы: севернорусскую – Средний и Нижний Енисей, Приангарье (миграционные потоки шли по северу, преимущественно с Керженца); южнорусскую – юг Приенисейской Сибири (ссылные и переселенцы из южных регионов европейской части России продвигались по югу Сибири, через Алтай). Сосуществование диалектных особенностей двух систем – севернорусской и южнорусской – наблюдается в речи членов старообрядческой семьи Лыковых.

Наблюдения над устной речью Агафьи Карповны и Карпа Иосифовича Лыковых выявили схожие и отличительные черты, отражающие особенности языка старообрядцев Приенисейского региона – ближайшей к рассматриваемым языковым личностям коммуникативной системы.

DIALECT SPECIAL FEATURES OF SPOKEN LANGUAGE A.K. AND K.I. LYKOVYKH

Dialects, old faith talk, lingual personality A.K. Lykovoy.

The old faith talks of Yenisey region have two bases: severnorusskuyu – the average and lower Yenisey, To priangare (migratory flows dispatch on the north, predominantly from Kerzhentsa); yuzhnorusskuyu – the south of Yenisey Siberia (deportee and migrants from the southern regions of the European part of Russia they moved on the south of Siberia, through the Altai). The co-existence of the dialect special features of two systems – of severnorusskoy and yuzhnorusskoy they are observed in the speech of the members of the old faith family of lykovykh. Observations of the spoken language of Agafya Karpovny and Carp of Iosifovicha of Lykovykh revealed the similar and distinguishing features, which reflect the special features of the language of the old believers of the Yenisey region – of the nearest to lingual the personalities in question communicative system.

Диалектную речь дети Лыковых переняли от своих родителей. В языке АЛ (Агафьи Лыковой) отражаются особенности двух разных систем говоров (материнского говора – «аканья», со стороны отца – севернорусского – «оканья»). В лексике семьи данная особенность отражается вариативностью. В устной речи АЛ диалектные особенности наблюдаются в большей мере.

К сожалению, не представляется возможным включение в исследование для сопоставления в достаточном объеме речи остальных членов семьи Лыковых (Саввина, Димитрия и Натальи) по причине их раннего ухода из жизни (по исследованиям И.П. Назарова, причиной смерти явилась привнесенная людьми инфекция [3, с. 183]). Небольшие фрагменты записи речи зафиксировали «аканье» Саввина, Димитрия и Натальи. Об этом на материале Л.С. Черепанова писала Г.Г. Белоусова [1]. Особенности речи семьи Лыковых отмечали также казанские лингвисты В.С. Маркелов [2]. Г.П. Слесарева [5] на основе собственных полевых записей.

Наблюдения над устной речью Карпа Иосифовича и Агафьи Карповны сделаны нами на базе наших экспедиционных аудиокассет (2003, 2012), а также записей, собранных нами в фонд Красноярского краеведческого музея от Л.С. Черепанова, Н.П. Пролецкого, В.Е. Павловкого (1980–2012). Они показали следующие особенности (примеры представлены в упрощенной транскрипции):

1) «оканье» Карпа Иосифовича и «аканье» Агафьи Карповны ([тогда] и [тагда], [оне] и [ане], [опеть] и [анеть], [оттель] и [аттель] и т.д.): Там ково-то на себя надет (имеется в виду парашютист. – Г.Т.), перво, гыт (говорит), летит, гыт (говорит), вниз головоу, там как заметит землю, скорей на себя подернет, гыт (говорит), че там. И тогдау распухнет, как зонтик, и тогдау за парабела (?), на ноги встанет. А этот, Яков Мельников мне-то рядом сродный брат, там скакал да ногу вывихнул, попортил, в военном учился. Самолеты такие опеть середка черная, как товар черный, а сзади крылья белы, впереди крылья белы, двое крыль (крыльев) (экспед. матер., аудиокассета 29); Оне тогда поехали брать (экспедиционные материалы, аудиокассета 20) и Лежал стол-то, а ане взяли патом, да на ем-то давай ись (есть), весь измиричили, я боле не стала ево держать (аудиокассета 2); И мне также ежлих давести себя, тады козы все памрут а я-то вынесу, не вынесу, патом козы памрут, тада медведь придет, перва кос съест всех, патом варвеца в избу и все книги, и иконы все нарушает, все бажество нарушит тада (аудиокассета 2);

2) лексикализованные диалектизмы у Карпа Иосифовича и Агафьи Карповны ([ишо] (еще), [ить] (ведь), [эдак] (эдак), [этот] (этот)): А тут самолеты видал опеть как утка, трепещутся крыльями, дак говорили, рази, гыт (говорит), как быват ить [э м а 29] и Так ить ежлих так-то надо каку заботу поиметь, што бальна, надо абезательно в лете /летом/, штобы лесица (лечиться. – Г.Т.), но ежлих эдак ето дело получица мине исе нудица паследне де капле делать, де патом да канца слягу, как братка себя давел (аудиокассета 2);

3) произношение [шш] на месте “щ” у Карпа Иосифовича и Агафьи Карповны ([шшоки] (щёки – микротопоним),

[померещило] (померещило), [яшишиками] (ящичками), [товаришиша] (мн. ч.) (товарищи): *Не знаю, как ево. Потом, ну, шошлись, днем-то штош оне, товаришиша (товарищи. – Г.Т.), не бояца друг друга, те уехали на свое место (аудиокассета 20); Потом вот набираются, набираются (речь идет о вертолетах. – Г.Т.) это, а там сзади ишо, там опеть сжидаются, потом пойдут, пойдут в Шшоки (прибрежные скалы. – Г.Т.) вот тогда Саввин гледел. Они, гыт (говорит), вечером, гыт (говорит), прямо Шшеками, гыт (говорит), а там дале подымаются опеть в воздух (аудиокассета 29); Потом вот пришел туды, глежу, в нашей-то избе померещило, огонь в окошке горит ясно (аудиокассета 10);*

4) стяжение (усечение) окончаний прилагательных и местоимений у Карпа Иосифовича и Агафьи Карповны ([которы] (которые), [маленьки] (маленькие), [хороше] (хорошее), [друго] (другое): *Тот опечалился, задачу большу дали, тот хитрый, этот полит-то биро (политбюро. – Г.Т.), который называца (экспед. матер., аудиокассета 20); Начальство такие красные съехали, други красны – одна власть (аудиокассета 20) и Ну, на Прилавке пять гадов пожили там ане, березово карье ели и баданны корни, и апилки березовы ели (аудиокассета 30); А астальны все переболели тут (аудиокассета 30);*

«Выпадение интервокального j» отмечалось также Г.П. Слесаревой [5, с. 174].

5) стяжение окончаний глаголов у Карпа Иосифовича и Агафьи Карповны ([показыват] (показывает), [знат] (знает), [нажиматся] (нажимается): *А он только кручинно посидел, знат, што уш конец, наверно, будет (аудиокассета 20); Тогда Герман пришел, рассказыват: человека, гыт, начальство у меня ночевали семь (аудиокассета 20) и Прочитат-та никаких вниманья нет никакого (аудиокассета 2); Вот воду студену наливаш и талченая лис (лист) это ребинавай насыпаш, замешиваш, да этим жили (аудиокассета 30);*

6) использование глагольного суффикса -ова- у Карпа Иосифовича и -ава- у Агафьи Карповны на месте литературного -ыва- ([приказовал] (приказывал), [сказовал] (сказывал); [раскладавать] (раскладывать), [расбрасавать] (расбра-

сывать): Вот один раз Исай Назаров пришел с Лебеда (селе-ние. – Г.Т.), давай рассказывать. Теперь, гыт (говорит), вот че, учатся, гыт (говорит), с высоты скачут (аудиокассета 29); Я сказовал пограна, тут была погранична полоса, ну и думали, чтобы никто ни прожил тут (аудиокассета 10) и Сюда пере-селились, перва тятя адин две весны тут садил, двацать ведер занес (картошки), посадил от их, сколь глазки повыривал (аудиокассета 30);

7) использование окончания прилагательных -ай вме-сто -ый, -ий у Карпа Иосифовича и Агафьи Карповны ([великай] (великий), [картовнай] (картовый – ‘картофель-ный’), [киевскай] (киевский), [ребинавай] (рябиновый): Тот-то все-таки получше был, знали ево наши, Степан покойнай знал (аудиокассета 20) и Ну, там березово карье (корье), кар-товнай лис (лист), талкли лис (лист) картовнай, где баданны корни были сколь, все сабирали (аудиокассета 30); Аднако нерус-скай, ну, вы-то знаете, кто он (аудиокассета 2);

8) «еканье» после мягких согласных у Карпа Иосифо-вича и Агафьи Карповны ([гледеть] (глядеть), [време] (вре-мя), [месец] (месяц), [взела] (взяла): Да я, когды погледииш, под месец звезды и вроде как на месец туды зайдут (аудиокассе-та 29). Когды кое-как разгледииш там, маленьки звездочки как. По-том зачали (начали) вот, спрячешся вроде, как вроде бы видят, гледииш, они как вроде озираются (аудиокассета 29) и Ну я ить ево (радиобуй – сигнальный прибор спасательной системы «КОСПАС-САРСАТ») перва до Пасхи включала, сколь я раз, то ли три-четыре – единого не получили, там тада два месеца, там месец после того прашел – апеть тада снова, апеть взела его да апеть поставила, апеть не дождала, да уи во-вторых по-ставила на педесет минут, тада только сработал, патом ишо я ставила после-то (аудиокассета 34);

9) замена свистящих на щипящие у Карпа Иосифови-ча и шепелявость – замена шипящих на свистящие – у Ага-фьи Карповны ([жашиблись] (зашиблись), [шошились] (со-шлись) и ([нисе] (ничего), [исо] (еще), [русьа] (ручья), [полу-силось] (получилось): Слушай, говорит, в самом деле шошлась (аудиокассета 29) и Ну, я приду на паишню, картоски садить,

а сама садить-то легла бы уши лежала, ежли не садить и семян не будет, исо надо посадить – весна, а права рука совсем не чувствует, тут уши два месеца минуло не чувствует, болит (аудиокассета 2); Тагда в реську (в речку), ишо перво надвое садили, пять-то гадох прошло тада в реську (в речку), мне седьмой год наступил. Переселились в адно место в реську тада уши, там на баданны корни перешили совсем. Но березово корье, траву всякай, салому есменну (ячменну) толкли (аудиокассета 30). Явление отмечалось также Г.П. Слесаревой [5, с. 174];

10) форма глаголов прошедшего времени (у Агафьи Карповны): [убрався] (убрался – ‘умер’), [перебивавася] (перебивалась), [натаскава] (натаскала), [издержавла] (издержала): А в той зиме-то сват Галактион убрався, Степан брат убрався, дедушка Назарий тоже, все в адну осень (аудиокассета 30); И дахадиво вовсе так совсем без картошак, ежлих вот накопаш сто двацать, а то только это накопам, надо семена сохранить и на еду, а каво, на шесть человек сотню раздели тут (аудиокассета 30); Есь (есть) ишо ека (какая) ерьсь вот, встают, вот падажмут руки и кланяются без крестного знаменья, да читава от Марины книгу, там много сибко (шибко) о ерьсах (аудиокассета 22);

11) замена взрывного глухого звука [к] на фрикативный [х] (у Карпа Иосифовича и Агафьи Карповны): [хто] (кто), [с хреснай] (с крестной): А тогда мол, теперь уши, а хто вам известил, говорит. А хто нам известит, поехали, поплыли проверять мол (аудиокассета 10) и Это а балезнях, как хресна балела, ноги заболели, атерпли, не стали чувствовать, и я треттего года рука-то атерпла не стала чувствовать, ну и там как ране терпли, кагда эту лотку, знаете ить вы, выдолбили, с таво времени сильно стали терпнуть (аудиокассета 2);

12) использование окончания существительных множественного числа родительного падежа -ох, -ах вместо -ов (у Агафьи Карповны): [гадох] (годов), [туристах] (туристов), [тапарох] (топоров): Тада пришли на голот, гадох пять-то пожили на Прилавке, пашнями-то негоде, кругом ключи, камни, тагда сюды (аудиокассета 30); Адин раз, да ишо на реке тятя с мамой масковских туристах видели (аудиокассета 30);

Вот первая семь вселенских саборах было, потом ересь, абливанско крещение (обряд крещения, проводимый не погружением, а обливанием. – Г.Т.) завелось много. Турция абливанска, в греческой державе абливанска-та, ишо де-то (аудиокассета 22);

13) сохранение в говоре Лыковых материнских черт, лексических особенностей говоров Алтайского региона: *в половине* (вместо ‘в середине’) *лета*, в речи Агафьи Карповны и охотника с маминной родины (с Алтая) А. Уткина (*Мы в половине лета поехали на участок, уже устроились на работу* (аудиокассета 5); пример встречается также в иллюстрациях в «Полном церковно-славянском словаре»: Покровъ – «5) праздник 1-го октября, установлен в России в половине 12_в. в память того, как Андрей юродивый с учеником своим Епифанием в 902 г. видел Пресвятую Деву на воздухе, во Влахернском храме, во время всеобщего бдения» [4, с. 447]; в речи Агафьи Карповны: *Ат прастуды смарадешник пьем* (аудиокассета 7), у старообрядцев в Туве, переселившихся из Алтайского региона: *Черемошник-то кругом растет.*

Названные диалектные черты в устной речи К.И. и А.К. Лыковых отражают особенности языка старообрядцев Приенисейского региона – ближайшей к рассматриваемым языковым личностям коммуникативной системы.

Старообрядческие говоры Приенисейского региона имеют две основы: севернорусскую – Средний и Нижний Енисей, Приангарье (миграционные потоки шли по северу, преимущественно с Керженца); южнорусскую – юг Приенисейской Сибири (ссылные и переселенцы из южных регионов европейской части России продвигались по югу Сибири, через Алтай). Сосуществование диалектных особенностей двух систем – севернорусской и южнорусской – наблюдается в речи членов старообрядческой семьи Лыковых.

Таким образом, наблюдения над устной речью Агафьи Карповны и Карпа Иосифовича Лыковых выявили схожие и отличительные черты: к общим чертам относятся такие, как лексикализованные диалектизмы, произношение [шщ]

вместо “щ”, стяжение (усечение) окончаний прилагательных и местоимений, стяжение окончаний глаголов, использование окончания прилагательных -ай вместо -ый, -ий, «еканье» после мягких согласных, замена взрывного глухого звука [к] на фрикативный [х]; к отличительным чертам – «оканье» Карпа Иосифовича и «аканье» Агафьи Карповны, использование глагольного суффикса -ова- у Карпа Иосифовича и -ава- у Агафьи Карповны на месте литературного -ыва-, замена свистящих на шипящие у Карпа Иосифовича и шепелявость – замена шипящих на свистящие у Агафьи Карповны, форма глаголов прошедшего времени (у Агафьи Карповны), использование окончания существительных множественного числа родительного падежа -ох, -ах вместо -ов (у Агафьи Карповны), сохранение в говоре Агафьи Карповны (по записям речи и других детей Лыковых) материнских черт, лексических особенностей говоров Алтайского региона. В устной речи старообрядки присутствуют особенности старообрядческого говора юга Сибири, семейного диалекта и идиолекта.

Библиографический список

1. Белоусова Г.Г. Определение диалектной основы одного сибирского старообрядческого говора по данным лингвистической географии (на примере говора семьи Лыковых) // Тез. докл. конф. Ин-та русского языка АН СССР. Ужгород, 1984. С. 64–68.
2. Маркелов В.С. Живой островок русского языка // Советская Татария. 1991. 9 ноября.
3. Назаров И.П. Влияние длительной изоляции в саянской тайге на иммунный гомеостаз Лыковых // Гомеостаз и окружающая среда: матер. VII Всерос. симпозиума с межд. участием. Красноярск: КрасГМА, 1997. Т. 1. С. 183–188.
4. Полный церковно-славянский словарь: в 2 т. / сост. Г. Дьяченко. Репринтное воспроизведение с 1900 г. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 1998.
5. Слесарева Г.П. Звуковой портрет Агафьи Лыковой // Матер. Межд. съезда русистов в Красноярске. Красноярск: РИО КГПУ, 1997. Т.1. С. 173–174.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗДЕЛЬНОМ ПО ПОЛУ ОБУЧЕНИИ

Учащиеся младших классов, взаимодействие, агрессия, реакция на фрустрацию, статус в группе, раздельное обучение.

В статье описано исследование общения мальчиков и девочек, обусловленных спецификой ситуаций общения в раздельном (single sex) и традиционном смешанном обучении.

O.N. Finogenova

PECULIARITIES OF CHILDREN'S COMMUNICATION IN SEPARATE GENDER TRAINING

Elementary school student, interaction, gender distinction, single sex education, interaction, aggression, reaction to frustration, status in the group.

The article describes an investigation of the specificity of communication of boys and girls due to specific situations of communication in separate (single sex) and traditional blended learning.

В российское образование возвращается отдельное обучение мальчиков и девочек. Иногда такое однополюе обучение складывается само собой – в «женском» или «мужском» профессиональном образовании, в кадетских корпусах и т.д. В других случаях раздельное обучение вводится целенаправленно, обосновывается позитивное влияние такого обучения. Г.М. Бреслав и Б.И. Хасан в книге «Пол и образование» предполагают, что традиционная школа вредна развитию личности мальчика вследствие доминирования в школе женщин-педагогов и женских норм и ценностей – аккуратности, трудолюбия – в ущерб инициативе, активности и другим мужским качествам [1].

В исследованиях В.Д. Еремеевой и Т.Н. Хризман выявлены различия в функционировании нервной системы и, следовательно, познавательных процессов мальчиков и девочек [2]. Одним из выводов этих исследований может быть суждение о необходимости обучения мальчиков и девочек

по разным технологиям, педагогическим моделям, что требует разделения детей по полу.

В прессе и в сетях Интернет обсуждаются следствия однополого обучения. Мнения о влиянии раздельного обучения многообразны. Так, есть позитивные суждения о развитии личности воспитанников кадетских корпусов – дисциплинированных, обладающих сформированной гражданской позицией и т.д. Есть и негативные отзывы – о том, что мальчики, обучающиеся без девочек, грубы и бестактны, а «отдельные» девочки агрессивны и проявляют мужские черты. Исследований социального развития раздельного обучения немного. В данной статье представлены результаты исследования некоторых аспектов общения детей в раздельном («single sex») обучении.

В 2015 году на базе лицея № 103 «Гармония» г. Железнодорожска проводилось исследование общения младших школьников, обучающихся в раздельном и смешанном обучении. Участие принимали три третьих класса: 3А – смешанный, 3Д – девочки, обучающиеся отдельно, 3М – обучающиеся отдельно мальчики.

Исследовались различные аспекты общения младших школьников:

- статусно-ролевая позиция ребенка в классе;
- способ поведения во фрустрирующей ситуации;
- характеристики взаимодействия детей и т.д.

Здесь представлены результаты исследования по методике «Фильм-тест» Р. Жилия [3]. Методика предназначена для выявления особенностей отношения ребенка к социальному окружению – семье, сверстникам, контактной группе. Фильм-тест является проективной методикой, включает 42 задания-субтеста. Большая часть заданий – это рисунки социальных ситуаций, в которых ребенок должен обозначить свое место – среди родственников, участников образовательных событий, эпизодов групповой деятельности. В данной работе предметом анализа являлись ответы детей на задания второго, вербального типа – детей просили описать способ реакции на агрессивное поведение партнера.

Задание 25 фильм-теста: Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать; пожалуешься учителю; ударишь его; сделаешь ему замечание; не скажешь ничего?».

Задание 34: «Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать: будешь плакать; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов» и другие аналогичные задания. Дети могли не только выбрать один из вариантов ответов, но и сформулировать ответ.

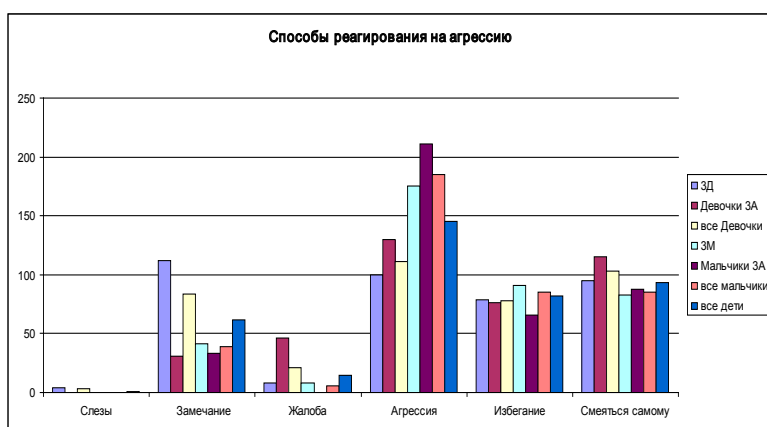


Рис. 1. Реакция на агрессию школьников младших классов

На первом месте для всех младшекласников реакция на агрессию – обзывать или бить обидчика. Такая реакция является адекватной для возраста. На первом месте по количеству детей, предпочитающих агрессию как ответную реакцию на агрессию, мальчики из класса смешанного обучения, следом – мальчики из класса отдельного обучения.

У девочек на первом месте также агрессия, девочки из класса смешанного обучения агрессивнее девочек отдельного класса. Девочки 3Д (отдельного обучения) более женственны – отличаются от всех остальных детей большим количеством «ябедных» ответов «пожалуюсь учителю или взрослому».

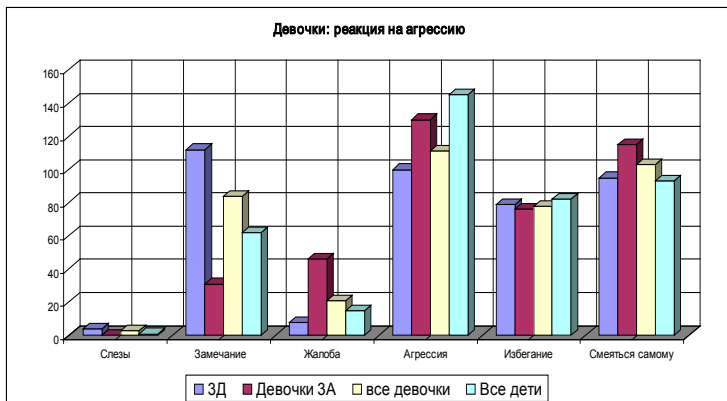


Рис. 2. Реакция на агрессию девочек

В исследовании получено значительное количество информации, далее в статье опишем результаты без привлечения графиков и таблиц.

Существенных различий мальчиков / девочек, взаимодействующих в однополом / смешанном обучении, не обнаружено. Все младшеклассники благополучны в общении – выбирают продуктивные способы взаимодействия, адекватно реагируют на фрустрацию, умеют взаимодействовать с товарищами. Можно отметить некоторые отличия групп.

Девочки в «single sex» обучении. Это самая неоднозначная группа. Девочки значительно отличаются от других детей самооценками статуса в группе. Многие девочки воспринимают себя как занимающую позицию «одинокий в группе». Эта позиция также дифференцирована на три – «одиночка, противопоставляющий себя группе» (позиция невмешательства, насмешки над другими), «одинокий с направленностью от группы» (не желает иметь с группой контактов) и «одинокий с ориентацией на группу» (хотел бы быть членом группы, интересующийся жизнью товарищей). «Раздельные девочки» чаще всего определяют себя как «одинокий, противостоящий». Также девочки очень часто считают себя лидерами группы. Интересно (не отме-

чалось в других исследованиях), что при ответах на определение реального и желательного статуса в классе девочки вдвое чаще считают себя реальными лидерами, чем хотели бы эту позицию занимать. Этот факт можно интерпретировать как неадекватность статусной самооценки девочек.

По уже описанной методике «реакция на фрустрацию» девочки отличаются тем, что ябедничают («пожалуюсь педагогу») или делают замечания.

Мальчики в «**single sex**» обучении. «Раздельные» мальчики по результатам тестов являются наиболее благополучной группой. Самая часто выбираемая позиция в группе – интеграция, ощущение своей принадлежности к ядру класса. Наиболее скромны в приписывании себе лидерской позиции втрое реже, чем мальчики смешанного класса. И в сравнении с «раздельными девочками» – вдвое чаще хотели бы быть лидерами, несмотря на то что редко оценивают себя как лидеров. Вопреки первоначальным гипотезам, «раздельные» мальчики менее агрессивны, чем мальчики «смешанные».

В заключение необходимо отметить некоторые шумовые факторы, которые затрудняют интерпретацию результатов исследования. Так, межличностное общение не является ведущей деятельностью младших школьников. Может быть, особенности общения будут более явными в следующих возрастных периодах.

Недостаточен объем выборки исследования, для более достоверных результатов необходимо исследование как минимум двух групп каждого типа.

Тем не менее считаем, что исследовать социально-коммуникативные последствия различных педагогических ситуаций необходимо, а настоящее исследование можно считать пилотным – обзорным, позволяющим сформировать гипотезы для следующих работ.

Библиографический список

1. Бреслов Г.М., Хасан Б.И. Пол и образование. Красноярск: КГУ, 1995. 156 с.

2. В.Д.Еремеева, Т.П.Хризман. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям ... родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, 2001. 78 с.
3. Методика Рене Жиля. Тест-фильм межличностных отношений. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?f> (дата обращения: 10.11 2015).

УДК 82.091

Чжао Сюе

РЕЦЕПЦИЯ РУССКОГО РЕАЛИЗМА В КИТАЕ: КЛАССИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ

Реализм, соцреализм, постреализм, Китай, рецепция.

В статье рассматриваются основные этапы рецепции русского реализма (классического реализма, соцреализма, постреализма) в Китае с начала XX века до настоящего времени. Определяются важные составляющие современной рецептивной ситуации.

Xue Zhao

RECEPTION OF RUSSIAN REALISM IN CHINA: CLASSIC AND MODERNITY

Realism, socialist realism, post-realism, China, reception.

The article considers the main stages of the reception of Russian realism (classical realism, socialist realism, post-realism) in China since the beginning of the twentieth century to the present. The key components of a modern receptive situation are identified.

Развитие китайской литературы XX века сопряжено с рецепцией зарубежной литературы. Несомненно, среди источников влияния самым значимым является русская литература: именно ей Китай обязан утверждением реалистического направления в китайской новой литературе после 1917 года.

По мнению китайского русиста Ван Цзечжи, «в разные периоды XX века рецепция русской литературы в Китае демонстрирует разную степень влияния и разные ценностные ориентиры, что непрерывно обновляет картину русской литературы, а также отражает требования обнов-

ляющейся действительности, динамику исторической традиции, социокультурной ситуации и психологии реципиента» [4, с. 13]. Изучение представления о русской литературе в его динамике на протяжении XX–XXI веков является одной из важнейших задач русистики в Китае. Эта динамика позволит выявить изменяющиеся рецептивные установки китайских читателей, которые бы объяснили порождение всего множества разнообразных интерпретаций и оценок произведений русской литературы (о рецептивных установках см.: [5]; о стратегиях интерпретации см.: [4]. В истории рецепции русской литературы в Китае выделяются несколько периодов.

Как известно, в 1919 году в Китае началось культурное движение («Движение 4 мая»), в процессе которого Китай ушел от феодальных культурных традиций и усвоил западную идеологию. Французская просветительная культура и европейская мысль вошли в рецептивный горизонт китайцев, однако ценностный выбор был сделан в сторону гуманистических идей русского реализма XIX века. Литературовед Чжоу Цзожэнь видит причину этого в том, что «китайская общеполитическая обстановка отличалась от западной, но была очень похожа на русскую, потому что процесс демократии в России и Китае начался позже, чем в Европе» [13, с. 276].

Какой представляется китайскому читателю русская литература в это время? Лу Синь, писатель-реалист, переводчик русской литературы XIX века, основоположник современной китайской реалистической литературы, создал своего рода формулу русского реализма, ставшую общепринятой в первые десятилетия XX века: русский реализм – это литература «для жизни» [9, с. 432]. Многие китайские писатели и ученые затем конкретизировали ее. Так, Чжоу Цзожэнь в 1930-е годы объяснил названную формулу следующим образом: «Русская литература XIX века – идеальная реалистическая литература. Суть литературы заключается в отражении и объяснении жизни. С точки зрения этого русская литература – это настоящая литература» [13, с. 274].

Почему именно эта формула появилась в данный период? Почему имела успех и оказалась продуктивной? В период Движения 4 мая китайские интеллигенты инициировали создание новой литературы с реальной социальной целью. Это была концепция участия литературы в переустройстве общества: литературное реформирование должно было привести к реформе социальной. Не находя необходимой идейной и эстетической опоры в старой китайской литературе, они обратились к зарубежному эстетическому опыту. Осознав большую разницу между китайской и западной культурой, они не только нашли в русской культуре духовную близость, но обнаружили в русской реалистической литературе и литературной критике необходимую эстетическую основу, объясняющую суть концепции литературы «для жизни». Характеристика «для жизни» в русской литературе XIX века способствовала «формированию сознания жизни в китайской новой литературе, а также стала движущей силой стимулирования развития китайской новой литературы к направлению “для жизни”» [3, с. 27].

Под лозунгом «для жизни» многие выдающиеся китайские писатели (Лу Синь, Мао Дунь, Ху Ши, Чжоу Цзюнь) начали творческие поиски и исследования.

Следующий период рецепции русской литературы литературой китайской охватывает 1930–1950-е годы, годы копирования соцреалистической литературной практики. Однако было бы неверным обозначать соцреализм единственным эстетическим ориентиром для китайской литературы. Ряд китайских ученых и писателей сомневались в возможности приложения соцреализма к китайской почве. Так, поэт Не Ганьну считал, что требование ориентироваться на соцреализм игнорирует самобытный творческий процесс китайских писателей, а также разницу между реальностями советско-китайских народов» [10, с. 769]. В 1936 году известный китайский переводчик Гэн Цзичжи отрицательно оценивал советский соцреализм. По его мнению, мысли советских писателей развивались в одном направлении, возобладало так называемое социалистическое

реалистическое описание, критики оценивали все произведения по одной линейке. Этот путь неизбежно приведет литературу к смерти [6, с. 8]. По мнению Ван Цзечжи, «судьба соцреализма в Китае – барометр проверки отношения между китайской и советской литературой» [1, с. 143]. Ученый фиксирует здесь зависимость эстетической и политической оценки в их динамике. Действительно, по мере политического переустройства Китая соцреалистические ориентиры теряли свой статус символического капитала, а сама картина русской литературы переосмыслилась.

После 1950-х годов в результате установления социалистического строя в Китае китайская литература признает высокий статус и определяющую роль соцреализма, а также провозглашает соцреализм самым продуктивным принципом творчества и критики. Литературовед Чжоу Ян по приглашению советской газеты «Красное знамя» написал в 1952 году статью «Соцреализм – путь вперед для китайской литературы», в которой отметил, что соцреализм уже стал знаменем прогрессивных писателей всего мира, китайская народная литература движется именно под этим знаменем» [15, с.191]. С 1949 по 1958 год соцреализм в Китае не только обладал абсолютным непоколебимым статусом, но и был объясняем как направление, к которому новая китайская литература (в том числе литература «4 мая») постоянно стремилась.

С 1958 года китайская литература вступает в новый период – период поиска себя. В результате разрыва советско-китайских отношений русская версия соцреализма заменяется другим ориентиром – «соединение революционного реализма с революционным романтизмом» (Мао Цзедун). Китайские ученые не отрицали ценность соцреализма. Чжоу Ян писал: «Соцреализм является новым развитием творческого метода, он наследовал реализм и романтизм, нам нельзя вырезать историю» [15, с. 271].

После культурной революции (1967–1977) китайские ученые попытались открыть новый период китайской литературы, одновременно переосмыслить историю рецеп-

ции литературного опыта других стран, особенно рецепции русской литературы. Современные китайские ученые, с одной стороны, подтверждали ценность русского реализма XIX века для китайской новой литературы (1919–1949) и современной китайской литературы. Одновременно многие ученые осознали ошибки в восприятии русского реализма. Китайский филолог Вэнь Жуминь справедливо считает, что «китайские ученые видели социальный утилитаризм как основной элемент реализма и слишком подчеркивали функцию воспитания, их понимание реализма ограничивается функцией политического воспитания, на самом деле это препятствует углубленному восприятию духа русского реализма» [3, с. 27]. Вэнь считает, что американские и европейские литературоведы понимают реализм как литературу воспитания, но в то же время тесно соединяют этот фактор с обращенностью реализма к социальной действительности. Однако китайские апологеты реализма акцентировали лишь факторы воспитания и игнорировали базовую эстетическую установку – объективно отражать реальность. Формула Лу Синя – литература «для жизни» – была подвергнута критическому переосмыслению, ученые признали ее упрощающую логику. Обозначилась тенденция более широкого толкования понятия «для жизни»: изображение реальной жизни, ее социальных противоречий. По мнению Вэнь, именно реализм способен объективно отражать социальную действительность.

Влияние соцреализма в Китае теперь склонны считать глубоким, но разрушительным. Отрицательная оценка соцреализма в Китае 1980-х годов единоголосная. Считается, что он не только привел к расширению ультралевой линии и культа личности, но и закрыл китайскую литературу от литературы мировой. Так, например, китайский ученый Ян Чуньши считает, что «из-за соцреализма множество видов модернистской литературы, таких как символизм, литература потока сознания, фантастика, долгое время не могли войти в китайскую литературу, критиковались» [16, с. 14]. Единственно возможным способом

сблизиться с мировой литературой он считает разрушение замкнутой системы соцреализма. Китайский ученый Ли Люэцзив в 1988 году высказал мысль о том, что соцреализм не является исключительным творческим методом, но только одним из литературных направлений [7, с. 35]. В 1990-х годах китайские ученые активно обсуждают проблему соцреализма как историко-литературную, пытаются объективно анализировать причину его «гибели». Так, У Гочжан в 1995 году опубликовал статью «Политизированием уничтожится особенность самой литературы», в которой он видит причину конца соцреалистической литературы в ее политизированности, замене сложной объективной реальности фантастической реальностью [11, с. 20]. В XXI веке соцреализм как объект научных дискуссий становится неактуальным.

Опыт копиистской рецепции русского соцреализма осознается китайцами как ошибочный. Этот опыт и осознание его последствий является немаловажным рецептивным условием, определяющим интерпретацию и оценку современной русской литературы китайским читателем. Эту установку можно условно назвать «страх влияния» (по аналогии с концепцией Х. Блума). По мнению Ван Цзечжи, «китайские читатели и ученые потеряли доверие к русской литературе» [1, с. 63]. В поле рецептивных установок современного китайского читателя есть и еще один немаловажный компонент – осознание огромной лакуны в представлении о русской литературе: в своем стремлении создать китайскую версию реализма, а затем соцреализма китайский читатель (профессиональный в том числе) упустил значимое явление в русской культуре – литературу Серебряного века. Только на рубеже XX–XXI веков китайское литературоведение осознало необходимость заполнения этой лакуны.

Современную китайскую русистику интересует также постреализм как новейший феномен русской литературы. Большинство китайских ученых и литературных критиков положительно оценивают это явление, они склонны видеть в нем могучую силу развития современной русской

литературы, более того, считают, что с этой новой культурной концепцией реалистическая литература непрерывно идет к богатству и новым достижениям. Так, Чжоу Чичао считает, что русская постреалистическая литература характеризуется диалогичностью и открытостью, она обладает не только своей философией, но и своей специфической тактикой описания. Более того, русские постреалистические писатели способны художественно отражать реальность. Они способны интересно рассказывать истории [14, с. 46]. Некоторые писатели заметили феномен возвращения традиционного реализма в постреализме. Например, китайский русист Чжан Цзяньхуа в 2011 году опубликовал статью «Сохранить классику: русская реалистическая литература в постсоветском периоде». По мнению автора, «сохранение классики проявляется во вмешательстве литературы в историю и реальную жизнь, в связи литературы с общественными проблемами <...>, а также в возвращении концепции “литература как человекознание”» [12, с. 15–16]. Мнение Ван Шуфу: «Хотя русская постреалистическая литература отличается от традиционного реализма, но база и основание постреализма, т. е. гуманизм и реальность, – это продолжение и развитие традиционного реализма» [2, с. 34].

Пережив искания литературы авангарда 1980-х годов прошлого века, китайская литература XXI века прекратила стремление к созданию новых литературных стилей. Развитие и обновление новейшей китайской реалистической литературы заключается в том, что по мере смешивания модернизма и постмодернизма писатели постепенно обращают внимание на изменение повествовательной стратегии, возникают документальный реализм, обыденный реализм, романтический реализм, басенный реализм, культурный реализм, модернистский реализм. Китайские ученые положительно оценивают плюрализм в китайской новой реалистической прозе и оптимистично смотрят на ее будущее. Некоторые из них (Тан Сюечжи, Сай Синшуй, Го Ляньдун) предвидят, что в ближайшие пятьдесят лет глав-

ным направлением китайской литературы все-таки будет реализм.

Суть прогресса в литературе состоит в расширении эстетических и идейных возможностей литературы, создающихся в результате «эстетического накопления», накопления всяческого опыта литературы и расширения ее «памяти» [3, с. 378]. Рецепция русской литературы в Китае прошла этап эстетического накопления и рецептивного слома. В XXI веке китайские русисты более внимательно относятся к современной русской литературе. И положительный, и отрицательный опыт рецепции русской литературы безусловно определяет выбор и стратегии понимания современной русской литературы китайскими читателями.

Библиографический список

1. Ван Цзечжи. Рецепция русской литературы и ее современная интерпретация в контексте китайской литературы XX века. Пекин: Изд-во Пекинского пед. ун-та, 2010. 322 с.
2. Ван Шуфу. Современный русский реализм // Русская литература и искусство. 2011. № 1. С. 29–38.
3. Вэнь Жуминь. Изменение реализма в новой литературе. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 1988. 282 с.
4. Говорухина Ю.А. История критики как смена тексто(смысло) порождающих моделей // Эстетическая и массовая коммуникация: вопросы теории и практики: кол. монография / под ред. Н.В. Ковтун и Е.Е. Анисимовой. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. С. 134–153.
5. Говорухина Ю.А. Литературно-критический дискурс как открытая система // Филология: Вестник ТГУ. 2010. Вып. 2. С. 58–67.
6. Гэн Цзичжи. Вспоминание о русско-советской литературной ситуации 1935 года // Литература. 1936. № 2. С. 8–11.
7. Ли Люцзи. Соцреализм – не отдельный творческий метод // Научный журнал Чжун Чжоу. 1988. № 5. С. 70–73.
8. Лихачев Д.С. Раздумья о России. СПб.: Logos, 1999. 672 с.
9. Лу Синь. Сб. соч. Пекин: Изд-во народной литературы, 1981. 618 с.
10. Не Ганьну. Новая китайская литература. Шанхай: Изд-во Шанхайского литературоведения, 1987. 866 с.

11. У Гочжан. Политизированием уничтожится особенность самой литературы // Научный журнал Суйхуайского педагогического института. 1995. № 3. С. 20–25.
12. Чжан Цзянхуа. Сохранить классику (русская реалистическая литература в постсоветский период) // Русская литература и искусство. 2011. № 1. С. 11–19.
13. Чжоу Цзожэнь. Сб. соч. Пекин: Пекинское яньшанское изд-во, 2006. 288 с.
14. Чжоу Чичао. Постреализм: литературное направление и искусственная форма // Журнал Манчжун. 2013. № 9. С. 45–46.
15. Чжоу Ян. Сб. соч. Пекин: Изд-во народной литературы, 1984. 535 с.
16. Ян Чуньши. Критика соцреализма // Литературоведение и критика. 1989. № 2. С. 4–16.

УДК 37.01

Ю.В. Шароглазова

ЭФЕМИЗМЫ-СЛОВСОЧЕТАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.П. АСТАФЬЕВА¹

Художественный текст, В.П. Астафьев, эфемизмы, тематика, табуированная лексика.

Статья посвящена эфемизации речи, причинам использования эфемизмов в речи и особенностям использования эфемизмов В.П. Астафьевым в своих произведениях.

Y.V. Sharoglazova

EUPHEMISMS IN THE WORKS OF V.P. ASTAFIEV

Literary text, V.P. Astafiev, euphemisms, subjects, taboo vocabulary.

The article is devoted to speech euphemisms, reason for using euphemisms in speech and peculiarities of using euphemisms by V.P. Astafiev in his works.

Эфемизация – широко распространенное явление во всех живых естественных языках. В нем проявляется общество людей как организованный социум. Ю.М. Лотман писал: «С чего начинается культура? Исторически – с огра-

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 16-14-24006.

ничений» [16, с. 5]. «Конечно, чем дальше, тем культура требует больших отказов, больших стеснений, она облагораживает чувства и превращает просто человека в интеллигентного человека» [17, с. 563]. С культурой связана основная цель употребления эвфемизмов – стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. Эвфемизмы (от греч. *euphemismos* – «хорошо» и *phemi* – «говорю») – более мягкие слова или выражения вместо грубых, непристойных или нецензурных. По мнению Е.П. Сеничкиной, «к эвфемизмам – смягчающим словам и сочетаниям слов говорящий прибегает всякий раз, когда предполагает, что тема разговора может обидеть, причинить боль или смутить собеседника» [21, с. 3]. Но это не всегда так.

Более специфической – в социальном смысле – является другая цель их употребления – маскировка действительности. Третья цель, преследуемая говорящими при употреблении эвфемизмов, заключается в стремлении сообщить нечто адресату таким образом, чтобы это было понятно только ему. Разумеется, такого рода зашифрованность сообщения относительна, и очень скоро она становится мнимой, если подобные сообщения содержатся не в частной переписке, а публикуются и тем самым делаются доступными для интерпретации каждому читающему или слушающему.

Классификаций эвфемизмов существует несколько. На основе стилистического разграничения они, как и слова, могут относиться к различным функциональным стилям литературного языка, разным стратам национального языка, иметь различную коннотацию (эмоционально-экспрессивную оценочность). Их можно разделить на фиксированные в литературном языке (в словарях ЛЯ), т. е. в какой-то степени – языковые (хотя само явление носит речевой, текстовый характер), широко известные в городской просторечной речи, и окказионально-авторские.

Можно их классифицировать по понятийно-тематическому признаку. С точки зрения семантики они подразделяются на особые группы (понятийные классы, идеогра-

фические классы, тематические группы и т.д.). Идеальной считается понятийный универсум, разработанный немецкими романистами Р. Халлигом и В. фон Вартбургом [24]. Он включает в себя более 70 смысловых, или тематических, групп. Достоинством этой системы является ее «приспособляемость к описанию лексики практически любого временного среза и любой культурной традиции» [18, с. 26; 22–23]. Понятийный универсум отдельного языка, с одной стороны, представляет лексические универсалии, с другой – реализует когнитивный аспект национального языка или его фрагмента. В центре универсума стоит человек: 1. Человек как живое существо. 2. Человек как общественное существо 3. Социальная организация и социальные институты. Такая классификация позволяет выделить универсалии, с другой стороны, на базе отдельного языка – показать специфику национальной картины мира. Применительно к художественному тексту такая классификация может показать картину мира художника слова.

Эвфемизации подвергаются отдельные табуированные обществом слова и отдельные сферы жизни человека; это выделение нежелательного денотата, который соотносится с предметом или явлением, характеризующимся негативной оценкой или негативной коннотацией [22, с. 6]. По мнению Л.П. Крысина, «по всей видимости, лишь определенные объекты, реалии, сферы человеческой деятельности и человеческих отношений могут вызывать подобную оценку – другие с этой точки зрения «нейтральны»; поэтому эвфемизации подвергается не всякая речь, а речь, связанная с определенными темами и сферами деятельности» [15, с. 30].

В 2007 году нами был издан «Словарь фразеологизмов, паремий и иных устойчивых сочетаний в произведениях В.П. Астафьева» [23]. Материалы словаря содержат и примеры использования устойчивых словосочетаний в качестве эвфемизмов. Задача настоящей статьи – проследить особенности их употребления писателем. В работе используются следующие методы: описательный с приемом сплошной выборки единиц из текста словаря; сравнительный, основан-

ный на сопоставлении выбранного фактического материала с данными словарей литературного языка [22] и НКРЯ (Национального корпуса русского языка) [19], а также с выводами, сделанными нами при рассмотрении функционирования паремий в текстах автора. Научная новизна проявляется в уточнении идиостиля В.П. Астафьева и в некоторых неординарных наблюдениях над особенностями использования эвфемизмов в языке художественной литературы.

Почему в роли эвфемизмов выступают не только отдельные слова, но и словосочетания? Ответ на этот вопрос требует специального исследования. Рассмотрение эвфемизмов – словосочетаний мы начнем с тематического их распределения. Л.П. Крысин пишет, что все, связанное со смертью, выражается посредством эвфемизма, если эта тема близка говорящему. В.П. Астафьев, пишущий о войне, где он потерял своих товарищей и где смерть не раз представляла перед его глазами, воспринимает ее очень остро и лично. Для него это не просто близкая тема, это то, что живет внутри него самого, поэтому писателю сразу трудно произнести это страшные слова – *смерть, умер: Булдаков тих, вытянулся, всхлипывающий, переливчатый стон вырвался из его груди. «Воистину испустил дух» – эта мысль стронула и заторопила другие мысли в голове Лемке (Лемке) [9, с. 687]. Начальство здесь в двух лицах представлено – медицинский лейтенант и чуть живой сержант – не сегодня завтра **концы отдаст** (солдат) [3, с. 259]. Таким же страшным словом Астафьев видит *убить*: Командира роты, как скоро выяснилось, меткий немецкий пулеметчик **уложил в картошку на вечный покой...** (автор) [9, с. 680]. *Иные солдаты, ткнувшись в землю, оставались кусать траву, убило их, значит* (автор) [9, с. 680]. Этот авторский эвфемизм особо выразителен, создает воспринимаемую чувствами страшную картину.*

Однако тема смерти не единственная, о которой В.П. Астафьев не желает (не может?) говорить прямо. Это также разные виды наказания: от заключения, до побоев. *Лиды: «Слов-то, слов каких набралась! Смерть: «В местах не столь отдаленных...» [11, с. 559]. В-третьих: вот в третьих-то*

и весь эвондъ – за убийство рыбинспектора могут и к стенке **приклонить**, либо такой срок отвалют, что мертвому завидовать станешь (автор) [6, с. 146]. Тетя Уля настроилась на длинный и громкий разговор: «У меня ноги не казенные и руки тоже! – и громыхнула кастрюлями. – Ходют, бродют, а я вертись тут, жарься... Дала б я вам кушанье, будь вы мои дети, за то, что женщину безвинно страдать заставили. **Березовой кашей бы попотчевала...**» (тетя Уля) [2, с. 405].

– Ходют, бродют, а я вертись тут, жарься!.. Будь мои дети, дала бы я им...

– И тем не ме...

– **Березовой каши дала бы!..**» (тетя Уля) [10, с. 677].

Эвфемизируется и тема пьянства. Спиртное называется «специальный запас горючего», «горькое зелье»; «под большими газами» вместо «пьяный»: На теплоходах, самоходах, катерах, автомашинах, самолетах и вертолетах и на прочем водном и воздушном транспорте догадливые люди возят **«специальный запас горючего»**, выменивают на него в летнюю пору рыбу, дичину, мясо, зимой – орех, шкурки; расчет всюду натуральный, единица обмена – бутылка (автор) [5, с. 125]. Таким же стилистом, равным тебе, был на Руси Гоша Семенов, да сгубил он себя **горьким зельем...** (автор) [13, с. 203]. И хотя закон об алкоголизме вступил в полную силу, все точки со спиртным закрыты, местный милиционер лично проверил, точно ли они заперты, все равно много народу **под большим «газом»** (автор) [7, с. 121].

На Руси всегда запретом было самоубийство. Слова «ловкого», народного нет. Да и само дело опять же страшное: «Людочка и Стрекач, не оставившие после себя никаких записок, имуществ, ценностей и свидетелей, прошли в регистрационном журнале УВД по линии самоубийств, беспричинно, попросту говоря, – сдуру, **наложивших на себя руки**» (автор) [8, с. 428]. Еще раз ранена будет Нелька Зыкова, в ее отсутствие **наложит на себя руки**, повесится на чердаке безвестной хаты, Нелькина верная подруга Фая» (автор) [9, с. 743]. «...уж так ли туго приходится одноштучным интеллигентным мальчикам в нашей дорогой действительности, особенно в армии, что они порой **накладывают на себя руки**» (автор) [12, с. 334].

Из произведений Виктора Петровича видно, что он терпимо относился к русским людям. Ну не очень умные были иные. Даже для характеристики отрицательных героев он не использовал бранные слова. Вместо «дурак» – «без царя в голове», «медлителен умом», «голова садовая»; вместо «нерасторопен» – «не скор на руку», вместо «уголовники» – «головы отпетые». Про своих героев автор пишет: *В сущности, при всеобщем образовании, порой и «высшем», но без Бога в сердце и без царя в голове, народ наш остался еще более невежественным, чем это было в царской безграмотной России* (автор) [6, с. 31]. *Архип – выходец из кержаков, хотя медлителен умом и на руку не скор, но работящ, бережлив, по возможности на свое не выпьет* (автор) [5, с. 31]. *Ты понимаешь, что городишь, голова садовая? Человек обезножил на воде, а ты его обратно хочешь притянуть.* (Андрей Никифорович) [1, с. 100]. *Неподалеку от лесоучастка был поселок алмазников. Рабочие туда наберенованы были со всего бела света, попадались голловы вовсе отпетые, недавно отбывшие наказание в тюрьмах и колониях* (автор) [4, с. 306]. Эвфемизации подвергаются и нецензурные слова и выражения: *Кто тут главный, в душу вас и в печенки? Подходи!* (Егор Романович) [3, с. 306]. *Дрыхнешь, в душу тебя и в печенки, а тут ребята прибыли, голодные, с искусства* (автор) – *Ясным ли днем* [3, с. 363]. – ... *Гуска, Апронька, Маря! Хватит дрыхнуть! Вставайте! Экие кобылищи! Солнце на обед. -- Вот ведь нечистый дух!* – *заворчала в кладовке тетка Мария. – Поднимется ни свет ни заря и никому спать не дает* (тетка Мария) [4. С. 182). *Бойцы отпустить тыловиков с передовой не спешили, разжигали в них панику байками о том, как тут много противника кругом и как он, нечистый дух, любит и умеет ударять врасплох* (автор) [4, с. 11]. «Механизм появления эвфемизма в литературе не описан. Однако ясно, что, например, для эвфемизации мата используют в основном слова, начинающиеся на ту же букву. Так можно объяснить употребление слов *хер* (название буквы старославянского алфавита) и *хрен* (название огородного растения) для обозначения мужского полового органа, а также: *елки-палки, елки-моталки, бля, блин* в современ-

ном молодежном жаргоне и т.п. Такого же происхождения, очевидно, и выражение *Е-К-Л-М-Н* в устах Акима в романе В.П. Астафьева «Царь-рыба»: «Стоял я в плавках на мысу Карасинка, не отрывая взора от удочек, и услышал: “Е-ка-лэ-мэ-нэ! Это скоко продуктов ты, пана, изводишь?! Вот так пузо! Тихий узас!”» [20, с. 208]. Известно, что в последних произведениях В.П. Астафьев использует иногда прямую матерную речь. Так, в романе «Прокляты и убиты» читаем: *Поэт нашелся, еп твою мать!* [14, с. 191]; *Весь мир – бардак, все люди – бляди* [14, с. 74]; *Командир обращается к нам как к людям, а они жопы отвесили, губы расквасили!* [14, с. 200].

Итак, в эвфемизмах – словосочетаниях представлены такие темы: **смерть, наказание, пьянство, самоубийство, глупость, брань**. Невеселые темы. Как и взгляд на жизнь В.П. Астафьева.

Проверим, отмечены ли сочетания во «Фразеологическом словаре русского языка» А.И. Молоткова [22] и НКРЯ [19]: *испустить дух* – НКРЯ 72 документа, 86 вхождений, пик 1825 г. Молотков, разг.; *на вечный покой* – НКРЯ 70 д., 30 вх., пик 1852 г. Молотков есть; *отдать концы* – НКРЯ 10 д., 15 вх., пик 1975г. Молотков, прост.; *остаться кусать траву* – нет; *места не столь отдаленные* = «приговор к расстрелу» – НКРЯ 44 д., 52 вх., пик 1876 г. Молотков есть другое значение; *к стенке прислонить* – НКРЯ 2 д., 2 вх.: это Астафьев, этот же пример, и М. Шолохов. Молотков – нет. Есть «поставить (ставить) к стене (стенке)»; *березовой каши дать, березовой кашей потчевать* – нет. Есть «березовая каша» – «розги», Молотков, устар.; *горькое зелье* – нет. Молотков есть «пить горькую»; *под большим газом* – НКРЯ 1 д., 1 вх.: это Астафьев, этот же пример; *накладывать на себя руки* – НКРЯ 1 д., 1 вх.: это Ю.П. Анненков (Б. Темирязов) «Повесть о пустяках» 1934 г. Есть «наложить на себя руки» – НКРЯ 50 д., 54 вх., пик 1875 г. Молотков есть «накладывать на себя руки», прост.; *голова садовая* – НКРЯ 16 д., 18 вх., пик 1968 г. Молотков прост.; *медлительный умом* – НКРЯ 1 д., 1 вх.: это Астафьев, этот же пример; *на руку не скор* – «тугодум, нерасторопен» – нет. Есть «скор на руку» – др. значение; *в душу*

тебя и в печенки – нет; *нечистый дух* – НКРЯ 67 д., 92 вх., пик 1875 г. Молотков – нет.

Итак, 5 эфемизмов есть в других художественных текстах и в Словаре литературного языка (*испустить дух, на вечный покой, отдать концы, голова садовая, нечистый дух*). Шесть – трансформированы автором: *к стенке прислонить, березовой каши дать, березовой кашей потчевать, горькое зелье, под большим газом, накладывать на себя руки*. В двух изменены значения: *на руку не скор, места не столь отдаленные*. Четыре можно считать собственно авторскими: *медлительный умом, остаться кусать траву, в душу тебя и в печенки, е-к-л-м-н*. Таким образом, мы отмечаем значительную самостоятельность писателя в пользовании эфемизмами, что совпадает с нашими выводами относительно использования паремий.

В стилистическом плане все сочетания можно отнести к народно-разговорной речи. Отмеченные нами использования их в тексте персонажами произведений и автором не показывают каких-либо различий: В.П. Астафьев создает образ автора, близкого к народу. Некоторые герои произведений писателя кочуют из текста в текст. Заметим, что любимое выражение тетки Ульяны о березовой каше встречается в нескольких рассказах В.П. Астафьева, то есть эфемизм в этом случае играет роль индивидуального характерологического средства. Почти все сочетания можно рассматривать как устаревшие (или устаревающие): пик их использования в основном приходится на XIX век.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. До будущей весны // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 1. С. 95–110.
1. Астафьев В.П. Кража // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 2. С. 259–485.
2. Астафьев В.П. Восьмой побег // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 3. С. 305–330.
3. Астафьев В.П. Сашка Лебедев // Собр. Соч.: в 15 т. Т 3. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. С. 256–286.
4. Астафьев В.П. У золотой карги // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 6: Царь-рыба. С. 133–155.

5. Астафьев В.П. Дамка // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 6: Царь-рыба. С. 110–132.
6. Астафьев В.П. Бойе // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 6: Царь-рыба. С. 8–40.
7. Астафьев В.П. Людочка // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 9. С. 390–428.
8. Астафьев В.П. Прокляты и убиты // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. Т. 10. 768 с.
9. Астафьев В.П. Веселый солдат // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1998. Т. 13. С. 8–355.
10. Астафьев В.П. Смерть – Прости меня (драма в двух действиях) // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1998. Т. 13. С. 546–567.
11. Астафьев В.П. Трещина // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1998. Т. 13. С. 660–687.
12. Астафьев В.П. Письма, 1961–1989 гг. // Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1998. Т. 14. 480 с.
13. Астафьев В.П. Письма, 1990–1997гг. Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1998. Т. 15. 510 с.
14. Астафьев В.П. Прокляты и убиты // Новый мир. 1992. № 11. С. 175–257.
15. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. Берлин, 1994. № 1–2. С. 28–49.
16. Лотман Ю.Н. Искусство дает опыт неслучившегося // Новая газета. 2002. 4–6 марта. С.5. URL: <http://vikent.ru/autor/788/> (дата обращения: 14.04.2015).
17. Лотман Ю.М. Культура и интеллигентность: цикл лекций Лекция 2. Цит. по: Психология личности / под ред. Ю.Б. Гишпенрейтер и др.. М.: Аст, Астрель, 2009. С.563. URL: <http://vikent.ru/enc/2955/> (дата обращения: 14.04.2015).
18. Луков В.Д. Проблемы отражения лексической семантики в идеографическом словаре : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1998. 261 с.
19. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (дата обращения: 14.04.2015).
20. Самогик Л.Г. Лексика современного русского языка: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 496 с.
21. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.

22. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М.: Советская энциклопедия, 1967. 544 с.
23. Шароглазова Ю.В. Словарь фразеологизмов, паремий и иных устойчивых сочетаний в произведениях В.П. Астафьева / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 488с.
24. Hallig R., Wartburg W. Begriffssystem als Grundlage für die Lexicographie. Berlin: Akademie-Verlag, 1963.

УДК 378.016:811'246.2(062)

Н.В. Шульдешова

МНОГОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ ПЛАТФОРМА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

Многоязычие, многоязычная компетенция, языковое сознание, чувство языка.

Залог успеха межкультурной коммуникации – в создании эффективной базы обучения многоязычию. Формирование многоязычной компетенции – основное звено на пути коммуникативного процесса.

N.V. Shuldesheva

MULTILINGUAL COMPETENCE AS A COMMUNICATIVE PLATFORM IN LANGUAGE TEACHING

Multilingualism, multilingual competence, language awareness, language sense.

The success of intercultural communication is in creating an effective training base of multilingualism. Formation of the multilingual competence is the main phase in the communicative process.

Среди российских вузов наметилась стабильная тенденция внедрения многоязычия в образовательную сферу. Массовый характер роста социального спроса на опытных специалистов, владеющих многоязычной компетенцией, вызван возникающими условиями многоязычия в обществе.

Социальное многоязычие мотивирует поиск оптимального решения этой проблемы на профессиональной

платформе обучения родному и иностранным языкам. Обеспечение согласованной и конструктивной взаимосвязи между учебной и профессиональной деятельностью станет залогом целеустремленности обучения и преподавания, поможет в формировании успешной личности молодого преподавателя.

Традиционна для нас форма последовательного обучения иностранным языкам в условиях усвоения и формирования навыков чтения, письма и говорения. Альтернативен путь обучения многоязычию посредством одновременного преподавания нескольких языков, особенно групп родственных языков.

Цель статьи – сконцентрировать внимание на вопросе формирования многоязычной компетенции будущих специалистов. Поставленные задачи:

- проанализировать тенденцию развития многоязычия в российской образовательной сфере;
- констатировать существующую ситуацию по данному вопросу;
- выявить субъективные и объективные причины недостаточно высокого уровня многоязычной компетенции будущих специалистов.

В ходе проведенного научно-методического анализа можно констатировать:

- спрос на специалистов со знанием нескольких иностранных языков, которые способны к саморазвитию, готовы самостоятельно изучать новые языки и совершенствовать уровень владения иностранными языками;
- объективную потребность эффективного и профессионального преподавания иностранных языков, в том числе многоязычия;
- значимость многоязычия в процессе коммуникации, для извлечения необходимой информации из оригинальной, специализированной иностранной литературы для профессионально-ориентированной жизнедеятельности и повышения квалификации;
- общую тенденцию мировых образовательных учреж-

дений, направленную на обучение нескольким языкам.

Существует ряд субъективных и объективных причин недостаточно высокого уровня многоязычной компетенции будущих российских специалистов, чему способствуют такие факторы, как:

- недостаточная разработка конструктивных положений многоязычия в вузах;

- дефицит часов, отводимых для изучения нескольких языков;

- не в полной мере сформированная теоретическая, практическая, методическая, методологическая и др. базы для формирования многоязычной компетенции у будущих специалистов с учетом необходимых требований;

- учебные лингвистические дисциплины не выполняют в полном объеме задачи формирования и совершенствования профессиональной многоязычной компетенции молодых кадров.

Термин «многоязычная компетенция» характеризуется не только стандартным набором знаний, умений и навыков по языкам. Многоязычная компетенция многогранна и раскрывается в познании системы знаний о языках, то есть конструктивными принципами функционирования того или иного языка, умением находить сходства и различия языковых структур, умением пользоваться речевыми алгоритмами и т.д. Помимо этого, многоязычная компетенция содержит многокомпонентную составляющую компетенций, которыми оперирует будущий специалист. Многоязычная компетенция способствует саморазвитию, осознанному подходу к изучению родного языка, самостоятельному овладению новыми языками, помогает в иноязычном общении.

Эта ключевая компетенция необходима для успешной и продуктивной жизни в обществе, в обучении иностранным языкам, а также родному языку. Родной язык – это фундаментальная предпосылка для развития личности и активного гражданства, социальной сплоченности и способности к социальной занятости. Учитывая перспектив-

ную социальную значимость многоязычной компетенции, глобализацию развития общества, которая сопровождается постоянным увеличением знаний, необходимо подчеркнуть актуальность данного вида компетенции. В свою очередь, уровень ее сформированности будет влиять на коммуникативную успешность в многоязыковом пространстве разных жизненных периодов: в детстве, подростковом, взрослом возрасте. Многоязычная компетенция отражает социальный портрет личности.

Иногда многоязычную компетенцию называют «чувством языка», особой способностью изучения нескольких языков. На самом деле ее обладатель опирается на социальные языковые компетенции, что формирует понимание специфики строения и организации многих языков. Не обязательно владеть несколькими языками в равной степени, уровень коммуникативной компетенции одного языка может быть выше в устном общении, чем грамматические знания другого языка, и т.п. Многоязычная компетенция, как и жизненный опыт человека, не застывает в изначальной форме и напрямую зависит от внешних условий.

Сегодняшние тенденции обучения родному и иностранным языкам затрагивают вопросы содержания обучения, что требует изменения концепций преподавания и изучения родного и иностранных языков. Повторимся в том, что для личности с развитой многоязычной компетенцией важно сформировать умение анализировать, сравнивать, комбинировать, выделять специфические сходства и отличия разных языков, а не только владеть несколькими языками. Современное содержание обучения многоязычию должно соответствовать новейшим достижениям и в смежных областях наук, связанных с психологией, педагогикой, методикой, лингвистикой и др.

Великий русский ученый в области психологии П.Я. Гальперин разработал теорию языкового сознания. По его мнению, «различение языкового сознания иностранного и родного языка от содержания замысла, представленного в когнитивном сознании, полностью изменяет подход к по-

ниманию процесса формирования речевых умений и служит основой новых обучающих технологий». [1, с. 105]. Такой осознанный подход объективно отразит формы и категории определенного языка, поможет сравнить и отличить от аналогичных компонентов родного языка. Станут понятными структура и система языка. Для формирования языкового сознания необходима общая картина языковых категорий и их значений, где отражаются характерные лингвистические особенности или нормативные элементы, подчеркивается обязательность такого выбора.

Каждый язык неповторим, специфичен, с определенными лингвистическими особенностями и строго позиционирован по отношению к другим языкам как структурированным системам, что выделяет его в системе языковых универсалий. Для формирования многоязычной базы рецептивной деятельности современные ученые-лингвисты проводят теоретические и практические исследования, выделяя общие и специфические принципы в разных языках.

К основным аспектам формирования многоязычной компетенции относятся:

- наличие рецептивного компонента при формировании многоязычной компетенции;
- наличие знаний, умений и навыков устной и письменной речевой деятельности по нескольким языкам;
- осознанный подход к использованию речевых алгоритмов определенного языка, его функционированию в языковой системе;
- логичное построение метакогнитивных стратегий в процессе обучения языкам для развития когнитивных способностей;
- мотивация и способность к самостоятельному изучению новых языков [2, с. 6].

Делая вывод, отметим, что для повышения уровня многоязычной компетенции необходимо стремление будущих специалистов к достижению определенных целей в процессе изучения родного и иностранных языков, формирование теоретической базы необходимых знаний, умений

и навыков, практическое использование речевых алгоритмов в процессе многоязычного обучения. Ведь язык играет фундаментальную, значимую роль для развития общества, так как непосредственно влияет на мышление и восприятие мира человечеством; является необходимым условием для преподавания и обучения, незаменим в качестве основы коммуникационных процессов приобретения и использования профессиональных компетенций в диалоге культур, в умении представить свою страну, культуру, историю, свой язык.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я. Новые возможности обучения, в частности иностранным языкам // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. М.: МГУ, 1971. 320 с.
2. Шульдешова Н.В. Профессиональная компетентность в сфере обучения и преподавания иностранных языков: матер. Межд. науч.-прак. интернет-конф., 28 апреля – 30 мая 2014 г. Орел: Госуниверситет – УНПК, 2014. 306 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБАКУЛОВ Равшанбек Ахматович – старший преподаватель кафедры английского языка, Кыргызско-Узбекский университет (Ош, Республика Кыргызстан);
e-mail: rabakulov@gmail.com

АВЕРИНА Ирина Андреевна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. Астафьева;
e-mail: kulakova-nv@yandex.ru

АВЕРЬЯНОВА Анна Александровна – студентка ИМФИ, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

АГАПОВА Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: swagapova@gmail.com

АЛИЕВА Тарлан Икрам кызы – психолог, школа № 19 (Мингечаур, Азербайджан); e-mail tarlan73@yandex.ru

АНТОНОВ Владимир Петрович – доцент кафедры стилистики русского языка и журналистики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан);
e-mail: antonov_vp58@mail.ru

АФОНИНА Анна Данииловна – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ann17@mail.ru

БАБАК Татьяна Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tpbabak@gmail.com

БАЛТАБАЕВА Жаналик Клышевна – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан);
e-mail: Baltabaevazhanalik@mail.ru

БАРАХОВИЧ Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

БЕКАСОВА Елена Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный педагогический университет; e-mail: bekasova@mail.ru

БЕЛЕКОВА К.К – старший преподаватель кафедры английского языка, Кыргызско-Узбекский университет (Ош, Республика Кыргызстан); e-mail: rabakulov@gmail.com

БЕРНЯЦКИЙ Илья Александрович – студент направления обучения Журналистика, Хакаский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: bernyackiy@mail.ru

БОЙКО Евдокия Семеновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. Астафьева; e-mail: boikoes@mail.ru

БОЯРИНЦЕВА Ксения Владимировна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. Астафьева; e-mail: horrible_person@mail.ru

БРОДЕЦКАЯ Елена Леонидовна – учитель русского языка и литературы, МАОУ «Гимназия № 2» г. Красноярск; e-mail: elena-schkola@mail.ru

БУРКА Анастасия Федоровна – студентка филологического факультета, Оренбургский государственный университет; e-mail: burkanastasija@mail.ru

БУЧИЛОВА Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет; e-mail: ibuchilova@yandex.ru

БУШЕВ Александр Борисович – доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тверской государственный университет; e-mail: alex.bouchev@list.ru

ВЕККЕССЕР Анна Александровна – учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением отдельных предметов им. акад. Ю.А. Овчинникова» г. Красноярск; e-mail: vekkesser2012@yandex.ru

ВЕККЕССЕР Мария Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, зав. учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; e-mail: vekkesser2012@yandex.ru

ВОЛЬФ Олеся Александровна – аспирант кафедры стилистики русского языка и журналистики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: oles-sya@mail.ru

ГАЛУСТЬЯН Лаура Суреновна – студентка кафедры русского языка, РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: laura.galustyan@mail.ru

ГЛУХИХ Надежда Ивановна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pariluks@yandex.ru

ГОЛУБЕВА Марина Вячеславовна – студентка филологического факультета, Оренбургский государственный педагогический университет; e-mail: marina_golubeva_95_95@mail.ru

ГРИШИНА Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: grishina65@inbox.ru

ДЖУРАЕВ А.А. – старший преподаватель кафедры английского языка, Кыргызско-Узбекский университет (Ош, Республика Кыргызстан); e-mail: rabakulov@gmail.com

ЗАХАРОВА Викторя Андреевна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: horrible_person@mail.ru

ЗАХАРОВА Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова; e-mail: zaharova2007@yandex.ru

ИВАНОВА Анастасия Юрьевна – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Sun01081991@mail.ru

ИККЕС Регина Андреевна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: brrtcz@mail.ru

ИЛЬЯШЕНКО Сания Галимуловна – зам. директора по методической работе, Минусинский педагогический колледж им. А.С. Пушкина; e-mail: saniy_il64@mail.ru

КОСТЮНЬКИНА Алена Александровна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kostyunkina@list.ru

КУЗМИЧЕВА Надежда Валерьевна – воспитатель I категории, МБДОУ № 4 г. Красноярск; e-mail: kuzmicheva.kuzmichev@yandex.ru

КУЛАКОВА Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kulakova-nv@yandex.ru

ЛУЗИНА Людмила Анатольевна – студентка института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lyudmila.luzina@mail.ru

ЛУКЪЯНОВА Виктория Александровна – студентка ИМФИ, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

МАСИЧ Галина Николаевна – и.о. зав. кафедрой дисциплин гуманитарного цикла и методик их преподавания, Красноярский краевой институт повышения квалификации и переподготовки педагогических работников образования; e-mail: masich@kipk.ru

МАСЛОВА Ирина Юрьевна – воспитатель, МБДОУ № 4 г. Красноярск; e-mail: vip.maslova1985@mail.ru

МЕЛЬНИК Ксения Николаевна – студентка факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: melnikkseni96@yandex.ru

МИРОНОВА Екатерина Александровна – аспирант кафедры языкознания и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный университет; e-mail: bekasova@mail.ru

НОСОВА Елена Павловна – аспирант кафедры русского языка, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);
e-mail: vdcher@yandex.ru

ОЗОЛИНА Ирина Арнольдовна – старший преподаватель кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ireneozolina@gmail.com

ОКИШЕВА Дина Алексеевна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: kulakova-nv@yandex.ru

ОНГАРБАЕВА Алия Тынысовна – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков Нового экономического университета им. Турара Рыскулова (Алматы, Казахстан); e-mail: aliyaong@mail.ru

ПАВЛОВ Сергей Владимирович – кандидат технических наук, научный руководитель холдинга One-To-One Group (Красноярск); e-mail: melamaster@gmail.com

ПАДЕРИНА Лариса Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры гражданского права и филологии, Ачинский филиал Красноярского государственного аграрного университета; учитель, МАОУ «Школа № 17 с углубленным изучением английского языка» г. Ачинска;
e-mail: l.paderina@yandex.ru

ПАЧИНА Анастасия Николаевна – магистрант института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан);
e-mail: stasya_nick@mail.ru

ПИОТРОВСКАЯ Лариса Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);
e-mail: larisa11799@yandex.ru

ПУДАЛЕВА Ольга Олеговна – студентка факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: pudaleva@gmail.com

РЕВЕНКО Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.revenko@mail.ru

САМОТЕСОВА Ксения Тимофеевна – студентка, Ачинский филиал Красноярского государственного аграрного университета; e-mail: l.paderina@yandex.ru

САМОТИК Людмила Григорьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: samotiklg@mail.ru

СЕМЕНЕЦ Ольга Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: osemenets@mail.ru

СМОЛИНА Анджелла Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: angelic2009@mail.ru

СОСНОВСКАЯ Светлана Сергеевна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Donka2391@yandex.ru

СТОЛЯРОВА Ирина Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: stolirina@gmail.com

СУЛИМЕНКО Надежда Евгеньевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: sulimenko_39@mail.ru

ТЕБЯКИНА Екатерина Александровна – тренер, выпускница института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Katrin_et@mail.ru

ТИМОШЕВА Анна Борисовна – старший преподаватель кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: annatimosheva@mail.ru

ТОЛСТОВА Галина Александровна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Красноярский краевой краеведческий музей; e-mail: tgakras@bk.ru

ТУРГИНЕКОВ Егор Викторович – студент, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: Alexmoonlight102@gmail.com

ТЮТИНА Светлана Анатольевна – магистрант кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тверской государственный университет; e-mail: tuitina.svetlana@yandex.ru

ФИНОГЕНОВА Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики детства, иностранных языков, информатики и частных методик, Железнодорожный филиал КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Finogenova1971@mail.ru

ЧЖАО СЮЕ – аспирант кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: zhaoxue1207@gmail.com

ШАРОВАТОВА Евгения Олеговна – студентка факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: boikoes@mail.ru

ШАРОГЛАЗОВА Юлия Викторовна – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kaktus-f@mail.ru

ШУЛЬДЕШОВА Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный институт культуры; e-mail: fnatalja@yandex.ru

Научные руководители работ студентов, магистрантов, аспирантов

БЕКАСОВА Елена Николаевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языкознания и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный педагогический университет; e-mail: bekasova@mail.ru (статьи Бурка А.Ф., Голубевой М.В.)

ВАХРУШЕВ Сергей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева (статья Пудалевой О.О., Мельник К.Н.)

ГОВОРУХИНА Юлия Анатольевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: yulia_govoruhina@list.ru (статья Сюэ Чжао)

ГРИШИНА Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики КГПУ им. В.П. Астафьева (статья Шушеначевой О.А.)

ЗАВЬЯЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы, зам. директора по научной и инновационной работе института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@mail.ru (статья Лузиной Л.А., Тебякиной Е.А.)

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: osetrova@yandex.ru (статья Ивановой А.Ю.)

ПАДЕРИНА Лариса Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры гражданского права и филологии, Ачинский филиал Красноярского государственного аграрного университета; e-mail: l.paderina@yandex.ru (статья Самотесовой К.Т.)

ПЕКАРСКАЯ Ирина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой стилистики русского языка и журналистики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: pecar-61@mail.ru (статьи Пачиной А.Н., Вольф О.А.)

САМОТИК Людмила Григорьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева (статьи Шаро-глазовой Ю.В.; Бояринцевой К.В., Захаровой В.А., Иккес Р.А., Костюнькиной А.А.; Кузмичевой Н.В., Масловой И.Ю.)

СЕРГЕЕВА Елена Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: kafedral2009@yandex.ru (статья Галустьян Л.С.)

ЧЕРНЯК Валентина Даниловна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: vdcher@yandex.ru (статья Носовой Е.П.)

Доклады, прочитанные на конференции без публикации

БЕБРИШ Надежда Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Колоративы в поэзии И. Рождественского

БОГУЧАРСКАЯ Евгения Владимировна – учитель русского языка и литературы, МБОУ СШ № 27 г. Красноярск. Коммуникативные особенности переписки учителя и ученика в социальной сети «ВКонтакте»

ВАН Ди – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева, рук. О.А. Гришина, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики. Система школьного образования в современном Китае

ГРИШИНА Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Обучение выразительному чтению на занятиях по русскому языку как иностранному: интонационный аспект

ЖАНАЛИНА Лаззат Кабылдашевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы института филологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, академик Международной академии информатизации. Тезаурусно-ориентированное моделирование русского языка в школьном учебнике (статья сдана в Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева)

КОНДУБАЕВА Мариям Рамазановна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет им. Абая. Интегральная технология развития лингвокоммуникативной компетенции будущих филологов в магистратуре (статья сдана в Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева)

КОНДУБАЕВА Мариям Рамазановна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет им. Абая. Роль учебников русского языка в формировании коммуникативной компетенции учащихся 5–6 классов

МИЛЛЕР Мэтью (США) – студент-стажер, КГПУ им. В.П. Астафьева, рук. О.А. Гришина, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики. Русская диалектная лексика в современном американском селе

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Коммуникативные компетенции в поле РКИ (русский язык как иностранный)

ПАК Чжон Кван – кандидат политических наук, профессор, Корейский национальный университет транспорта. Влияние геополитической ситуации на изучение русского языка за рубежом

РОЖЕ Люка Жан – студент института восточных языков (INALCO) (Франция); стажер, КГПУ им. В.П. Астафьева, рук. О.А. Гришина, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики. Особенности системы образования в современной Франции

СПИРИДОНОВА Галина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева. Студенческая олимпиада по риторике: опыт и перспективы

СЮЙ Цюнь – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева, рук. О.А. Гришина, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики. Влияние геополитической ситуации на изучение русского языка в Китае

СЮЙ Цюнь – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева, рук. О.А. Гришина, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики. Обучение чтению на занятиях по русскому языку как иностранному

ХАН Чжон Ман – кандидат экономических наук, профессор кафедры руссковедения, Paí Chai университет. Перспективы развития молодежного предпринимательства в современной Корее: корейско-русский аспект

ЧЖАН Ливэй – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева, рук. О.А. Гришина, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики. Проблемы обучения русскому этикету китайских студентов на занятиях по русскому языку как иностранному

ЯНЬ Сяоцзюань – магистрант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева, рук. О.А. Гришина, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка. Вербальное воспитание детей в Китае и России: сходство и различие

ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
история и перспективы развития

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы Международной
научно-практической конференции

Красноярск, 13–14 ноября 2015 г.

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 12.01.16.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 25,25