

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Беларусь)
Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева (Кыргызстан)
НОУ «Университет-Маъмуна» (Узбекистан)

Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе

**Сборник трудов
V Международной научно-практической конференции**

29-30 ноября 2024 года

Рязань 2025

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19=411.2

Печатается по решению Учёного совета
факультета русской филологии и национальной культуры
РГУ имени С.А. Есенина

Рецензенты:

А.Д. Дейкина, д-р пед. наук, профессор, Почётный профессор
(Московский педагогический государственный университет),

И.А. Сотова, д-р пед. наук, профессор
(Ивановский государственный университет)

Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе: сб. трудов V Международной научно-практической конференции, 29–30 ноября 2024 г. / науч. ред. д-р пед. наук, проф. О.А. Скрябина; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань: ИП Коняхин, 2025. – 254 с.

ISBN 978-5-907811-93-5

В сборник вошли материалы докладов, прозвучавших на V международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе», проведенной в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина 29-30 ноября 2024 г.

В сборнике представлены научные статьи российских авторов из 15 регионов РФ, ученых из Беларуси, Китая, Ливана, Кыргызстана, Узбекистана. Материалы конференции содержат методологически значимые положения современной методики преподавания русского языка в школе и вузе, рассматриваемые в контексте научной школы аксиологической лингвометодики, теоретические и практические вопросы продуктивной организации обучения языку с использованием педагогических технологий, актуальные проблемы современной русистики и вопросы изучения языка и стиля художественного текста.

Сборник адресован широкому кругу читателей и исследователей: преподавателям вузов, филологам, учителям-словесникам, аспирантам, магистрантам, студентам.

филологическое образование, русский язык, речь, аксиологическая лингвометодика, технология, текст

Редакционная коллегия

О.А. Скрябина (отв. ред.) – д.п.н., профессор РГУ имени С.А. Есенина

Н.С. Редькина (зам. отв. ред.) – к.филол.н., доцент РГУ имени С.А. Есенина

Ю.А. Южакова - д.филол.н., профессор РГУ имени С.А. Есенина

М.В. Сомова - к.филол.н., доцент РГУ имени С.А. Есенина

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19=411.2

© Скрябина О.А., науч. ред., 2025

© Коллектив авторов, 2025

© Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Рязанский
государственный университет имени
С.А. Есенина», 2025

© Коняхин А.В., (Book jet), оформление, 2025

ISBN 978-5-907811-93-5

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание «В НАЧАЛЕ БЫЛО СЛОВО»

Рыбаков С.Ю. Библейская парадигма языковой культуры Дейкина А.Д.	6
Скрябина О.А. О потенциале метода наблюдения для формирования языковых навыков	9
Сидорова М.Ю. Рождение смысла: «Я вас любил» А.С. Пушкина	14

Аксиологическая лингвометодика:

проблемы теории и практики обучения русскому (родному) языку в школе и вузе

Попова В.И. Лингводидактический ресурс преподавания русского языка в условиях взаимовлияния языков и культур	21
Левушкина О.Н. Обучение речевому этикету: лингвокультурологический анализ обращений	24
Федосеева Л.Н. Этимологический компонент занятия по русскому языку в школе и вузе как фактор формирования у обучающихся критического мышления	34
Родионова И.О. Диалог с текстом как путь формирования понятий, закрепляющих традиционные ценности морали	37
Сунцова И.А. Аксиологический потенциал работы с текстами-мемуарами о выдающихся филологах в 10-11 классах на уроках русского языка Илигенова А.А.	40
Иванова Ю.В. Методический аспект использования текстов А.С. Пушкина на уроках русского языка в рамках аксиологического подхода	42
Мелёшкина О.О. Использование потенциала этимологического анализа на уроках русского языка	44
Поречный Д.А. Культуроведческий подход в изучении устаревшей лексики русского языка на материале устного народного творчества	48

Педагогические технологии и креативные методы и приемы обучения русскому (родному) языку

Корчагина Е.В. Уменьшительные формы русских личных имен в курсе РКИ	53
Богданова Е.С. Потенциал журнала «Мурзилка» в развитии речи младших школьников на уроках русского языка	55
Шеляпина И.И. Обобщение предметных знаний и умений учащихся при работе с языковым материалом, содержащим лексику тематической группы «воодушевление»	60
Комарова Е.Н. Психологические барьеры учителя русского языка на пути к реализации метода эвристической беседы на лингвистическую тему	66
Озерова Н.В. Квест-технологии на уроках русского языка как активная форма обучения	70
Кирсанова-Мартынова Е.М. Использование материалов курса «Разговоры о важном» на уроках русского языка	75
Ильюхина А.А. Организация работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, в рамках формирования индивидуальной образовательной траектории развития педагога	78
Ризаева Е.Г. Развитие познавательной активности обучающихся на уроках русского языка	81

Чумичёва А.Н. Использование интерактивных методов обучения на уроках русского языка в начальной школе	86
Павлова А.А. Обучение русскому языку на основе мнемотехники	91
Сидельникова В.А. Изучение фонетики и орфоэпии в школьном курсе русского языка на основе приемов современных педагогических технологий	94
Беседина Е.П., Репина Е.А. Методика обучения письменному тексту с использованием педагогических технологий	98
Гардашова С.М., Егошкина М.А. Реализация принципов А.В. Дудникова при изучении частей речи	102

***Аксиология методического наследия отечественных ученых
Традиция и новации в методике преподавания русского языка***

Гетманская Е.В. Организация основ регулярного филологического образования в России XVIII века: вклад И.И. Бецкого и А.Д. Байбакова	106
Лазарев Ю.В. Василий Алексеевич Воскресенский и его методическое наследие	109
Илюкина Л.В. Путь к профессиональному мастерству	113
Белкина Ю.А., Бычкова И.В. Реализация воспитательной функции текста в рамках урока русского языка: из опыта работы	117
Бычкова И.В. Характеристика уровня духовно-личностного развития учащихся на основе методики изучения ценностей личности Шварца как фактор пропедевтической подготовки к работе с текстом духовно-нравственной направленности на уроке русского языка	122
Васильева Н.В. Методический инструментарий культуроориентированной лингвометодики в обучении школьников русскому языку на современном этапе	126
Афонина Ю.В. Проблемное обучение как форма активизации познавательной Деятельности при изучении темы «Односоставные предложения»	130
Орешенкова Н.В. Методические аспекты организации работы по развитию связной речи школьников, имеющих нарушение слуха	134
Старостенко В.В. Средства выражения эмоций в русском языке и обучение им в средней школе	136
Мальченко А.О. Лингвоконцепт «Осень» на уроках русского языка в аспекте формирования культурной идентичности младших школьников	141

Актуальные проблемы современной русистики

Южакова Ю.А. Конструкции с именительным темы и их аналоги: Функциональный и структурно-семантический аспекты анализа	146
Каримов Х.К. Трансформации фразеологизмов с учётом системных особенностей лексического и фразеологического состава языка	150
Плешакова В.В. Отражение славяно-русской диглоссии в письмах духовных лиц второй половины XIX – первой половины XX вв.	153
Ли Гуаньяо Средства вербализации взаимодействия между категориями Времени и пространства в историческом тексте (на примере учебников по истории Китая)	160
Сун Кэлинь Языковая личность Конфуция в русской языковой картине мира (на материале данных основного корпуса Национального корпуса русского языка)	164
Половкова В.А. Модель коммуникации в деловом мессенджер-сообществе	168

Коваленко Д.Д. Мантры и молитвы как суггестивные речевые жанры: экстралингвистические особенности	117
Иконникова Д.А. Регионализмы в современном языке: отражение культуры и идентичности	175

***Современная языковая ситуация
и проблемы речевого развития учащихся и студентов***

Лунёва Л.П. Коммуникативная компетенция врача: проблемные аспекты и возможности их совершенствования	180
Чибухашвили В.А. Язык – национальный феномен и фактор самосознания русского народа	185
Болотовская Е.А. Национальный язык в условиях глобализации	189
Ларина И.Б. К вопросу о критериях успешности языкового образования	194
Джальмамбетова И.П. Нарушение нормы лексической сочетаемости как речевая ошибка	197
Тарелкина А.А. Влияние цифровых технологий на речевое развитие школьников	201

Язык и стиль художественного текста

Родионова И.Г., Балахонова Е.В. Метаоператоры в автобиографическом произведении М.Л. Матусовского «Семейный альбом»	206
Букаренко С.Г. Художественный текст как материал для формирования коммуникативных навыков	209
Шершнёва О.И. Прагматика аттрактивной функции знаков препинания Бородина Н.А.	214
Редькина Н.С. Колоративная лексика и ее функция символизации в лирике М.Ю. Лермонтова	219
Сердюкова Е.И. Книга пьес «Главные слова для любимой женщины» Анатолия Андреева: литература и психология есть мера всех вещей	225
Пахомова И.В. Образ Эвридики в стихотворениях М. Цветаевой 1923 г.	231
Сомова М.В. Идиостиль В. Крапивина: секрет успеха	234
Сахарчук В.Н., Ворон И.А. Онейропозитика рассказов А.П. Чехова	242
Лисовская Д.В., Ворон И.А. Интретекстуальное измерение поэмы «Облако в штанах» В. Маяковского	247

БИБЛЕЙСКАЯ ПАРАДИГМА ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ

© Рыбаков С.Ю., 2025

S.Yu. Rybakov

BIBLE PARADIGM OF LINGUISTIC CULTURE

Духовную природу языка раскрывает известное евангельское зачатие: «В начале было Слово..., и Бог был Слово» (Ин. 1). Совершенное Слово творило материальное бытие («...И стал свет...» (Быт. 1.3)), и именовало его, а это уже деяние «филологическое» («...И назвал Бог свет днем, а тьму ночью» (Быт. 1.5)). Люди, сотворенные по образу и подобию Божию, имеют дар слова. «Дар слова несомненно принадлежит к величайшим дарам. Им уподобляется человек Богу, имеющему Свое Слово. Слово человеческое, подобно Слову Божию, постоянно пребывает при отце своем и в отце своем – уме, будучи с ним едино и вместе отделяясь от него неотдельно. Слово человеческое ведомо одному уму, из которого оно постоянная рождается и тем выражает существование ума»¹. Следовательно, если Бог есть Дух, Бог есть Любовь, Бог есть Истина, то и человеческое слово обязано быть возвышено духом, проникнуто любовью, соотноситься с истиной, добром, подлинной красотой.

«Господь Бог образовал из земли всех животных полевых и всех птиц небесных, и привел к человеку, чтобы видеть, как он назовет их, и чтобы, как наречет человек всякую душу живую, так и было имя ей. И нарек человек имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым» (Быт.2:19,20). Так осуществился первый в истории опыт познания и описания мира человеком (в части биологии, зоологии, генетики и пр.). Раскрывая смысл сказанного, можно утверждать, что каждому предмету, объекту, явлению и процессу Бог при сотворении дает имя, а Адам до грехопадения, находясь в духе истины произносит эти имена, закрепляя их в своем сознании и в сознании его потомков. «Как образ и подобие Божие, человек наделен богоподобными свойствами и бесконечными стремлениями. Подобие это дано человеку только в возможности, есть только идеал, к которому человек может приблизиться путем раскрытия богодарованных сил и способностей своей природы. У первозданного человека это богоподобие было настолько полным, насколько это возможно человеческому естеству»².

Здесь (до грехопадения) язык выполняет заключительную функцию познания и отношения к познанному, формулу которой можно выразить следующим образом: «Господи! Дай мне познать предмет сей в свете Твоей истины!». Нам, живущим в состоянии после грехопадения прародителей, однако, полезно добавлять «и в меру мне полезного», чтобы не возгордиться полученными от Всещедрого Бога знаниями!

Здесь уже можно выделить четыре основные функции языка: язык выражает отношения человека с Богом, отношения с людьми, отношения к самому себе, отношения к природе.

¹ Брянчанинов И., свт. Избранные письма. Письма к монашествующим. Письмо № 51. Благодарность за посещение, рассуждения о человеческом слове в сравнении со Словом Божиим. – URL: <http://www.anb.nnov.ru/letters/letter.php?id=51>

² Георгий Тертышников, архимандрит. Святитель Феофан Затворник и его учение о спасении. / архимандрит Георгий Тертышников. – М.: Правило веры, 1999. – 569 с. – С. 198-199.

После грехопадения эти функции сильно повредились, поскольку человек утратил видение Бога и мира в свете Божественной Истины, из-за чего искажается и отношение к ним. А.С. Пушкину в стихотворении «Пророк» шестикрылый серафим «вырвал грешный мой язык, И празднословный и лукавый». Но как было сказано выше язык как орган тела, выполняет заключительную функцию, «ибо из сердца исходят злые помыслы, убийства, прелюбодеяния, любодеяния, кражи, лжесвидетельства, хуления – это оскверняет человека» (Матф.15:19,20).

Из сердца исходят помышления, оформляются умом, окрашиваются соответствующим духом и выражаются словами, произнесенными или не произнесенными. И здесь следует обратить внимание на то, что сердечный помысел как некий мыслеобраз имеет континуальную природу, в то время как его оформление в языке – дискретно. Перевести нечто непрерывное в цепочку дискретных форм является всегда трудной и неблагодарной задачей, практически непосильной для человека. Утраченная в грехопадении целостность самого человека раздробляет в его восприятии мир, дробит и мыслеобразы, отказывая им истинности. Язык действительно становится лукавым, поскольку он начинает нести в себе ложь о Боге, о людях, о самом себе и о природе. И это касается не только вербальных форм языка, это касается и искусств разных видов и направлений, а также и различных научных дисциплин.

Так в своей работе «Кризис искусства» Н. Бердяев писал: «Когда смотришь на картины Пикассо, то думаются трудные думы ... содрана кожа вещей, спали все одеяния, вся плоть, явленная в образах нетленной красоты, распалась <...> весь предметный, телесный мир расшатывается в своих основах <...> Материальные покровы мира начали разлагаться и распыляться и стали искать твердых субстанций, скрытых за этим размягчением. В своем искании геометрических форм предметов, скелета вещей, Пикассо пришел к каменному веку. Но это – призрачный каменный век. Тяжесть, скованность и твердость геометрических фигур Пикассо лишь кажущаяся. <...> Последний пласт материального мира, открывшийся Пикассо-художнику после срывания всех покровов, – призрачный, а не реальный. <...> Он, как ясновидящий, смотрит через все покровы, одежды, напластования, и там, в глубине материального мира, видит свои складные чудовища. Это – демонические гримасы скованных духов природы»¹.

Так на примере живописи, как одного из языков, который передает понимание человеком окружающего мира (на ряду с музыкой, архитектурой, литературой), Н. Бердяев показывает выходящие из сердца художника помыслы, возникающие от общения с миром падших духов.

Апостасийные процессы с особой силой стали проявляться в конце XIX – начале XXвв., и если у живописцев, типа Пикассо, они носили более интуитивный характер («я так вижу»), то у ряда российских литераторов разрушительные тенденции осмысливались и воплощались в конкретные программы. Так в рамках заявленных планов революционных преобразований футуристов начала XX в., летом 1913 в формате «Первого Всероссийского Съезда Баячей Будущего (поэтов-футуристов)», делегатами которого были А. Кручёных, К. Малевич, М. Матюшин, провозглашались задачи: «Уничтожить "чистый, ясный, честный, звучный Русский язык", оскропленный и сглаженный языками человеком от "критики и литературы". Уничтожить устаревшее движение мысли по закону причинности, беззубый здравый смысл, "симметричную логику", блуждание в голубых тенях символизма и дать личное творческое прозрение подлинного мира новых людей»².

В монографии В.Г. Костомарова «Языковой вкус эпохи»³ показана связь между языком и психологической установкой, доминирующей у значительной части народа. Но

¹ Бердяев Н.А. Кризис искусства. (Репринтное издание) / Н. А. Бердяев. – М.: СП Интерпринт, 1990. – 48 с.

² Первый всероссийский съезд баячей будущего. [Электронный ресурс] – URL: <http://blog.pirx.ru/2011/05/15/bayachi-budushego/>

³ Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. [Текст] / В.Г. Костомаров. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 247 с.

дело в том, что сама психологическая доминанта отражает господствующее религиозное устремление народа, проявляющее себя в общекультурном поле, затрагивающем такие области культуры, как литература, живопись, музыка, архитектура, театр и кинематограф и пр. Очевидно, что революционный пафос футуристов (авангардистов и др.) начала XX в. и деструктивный постмодерн конца XX и начала XXI вв. представляют собой одно целое, лишь воспринимаемое пунктирно, в силу разной интенсивности своего проявления в пространстве-времени.

Нетрудно понять, что нигилистические доминанты в сознании определенной части общества идентично отражаются во всех областях культуры, что и фиксируется исследователями. Процесс хаотизации затрагивает все сознание, сознание в целом, раздробляет и расчленяет его структуру. «Нарушение, а часто и отказ от естественных связей, соотношений, пропорций, взаиморасположения, в искусстве авангарда, искусстве второй, альтернативной парадигмы, мне кажется, – пишет Е. Покровская, – аналогичны происходящему в синтаксисе русского языка процессу ослабления и распада связей, нарушению естественного совпадения, грамматических и интонационных границ предложения, широкому использованию грамматически не связанных структур. Таким образом, экстралингвистические факторы развития языка, в частности, синтаксиса XX века, не являются только социальными. Можно и нужно выделять лингвокультурологические, связанные с вовлеченностью языка в общекультурные парадигмы, ведь язык – это одна из форм культуры народа. И вектор языкового развития, как и других форм духовной культуры, определяются доминантной парадигмой культуры в данную эпоху»¹.

Говоря о проблемах языка, на уровне религиозной философии, следует указать на фундаментальную проблему, отраженную в теоремах Гёделя «о неполноте»: «Первая теорема утверждает, что если формальная арифметика непротиворечива, то в ней существует невыводимая и неопровержимая формула. Вторая теорема утверждает, что если формальная арифметика непротиворечива, то в ней невыводима формула, содержательно утверждающая непротиворечивость этой арифметики». Следует отметить, что язык арифметики (даже не математики во всем многообразии её языков!), является одним из простейших языков, но даже здесь имеется непреодолимая трудность, связанная с исходным утверждением. В целом проблема любого языка, в том числе и научного, связана с исходной неопределенностью всех фундаментальных понятий (категорий): пространства, времени, материи, жизни, разума. Человек помещен внутрь сотворенного Богом мира, и не может выйти за его границы, т.е. поставить пределы (определить), что есть, по сути, те категории, в которых он пытается описывать этот мир.

Возникающая от этого паника, – паника полной неопределенности сознания, утратившего Бога–Творца, – порождает стремления ко всякого рода упрощениям, извращениям, фантазиям, и часто приводит к духовным источникам богоборчества. Уже «к концу XIX века все большее и большее число простых людей начинает с беспокойством искать то, что могло бы заменить Бога, умершего в их сердцах»² – пишет иеромонах Серафим (Роуз).

Иное дело, язык Библии – Священного Писания. Это тот язык, которым Бог дает нам описание сотворенного Им мира в той полноте, какая доступна нашему уму. Надо понимать, что читать Библию может каждый, но понимать написанное дано не всем! Это связано с тем, что помыслы, исходящие из сердца злы (как свидетельствует о том сам Бог!), что ум, поврежденный грехом, злые помыслы оформляет в лукавые мысли и облекает в ложные слова. Неслучайно Иоанн Златоуст говорил: «Ничто не производит столько мрака, сколько ум человеческий, рассуждающий обо всем по земному и не принимающий озарения свыше. Земные помыслы заключают в себе много нечистоты. Потому и нужны нам струи небесные,

¹ Покровская Е.А. Этапы развития русского синтаксиса в лингвокультурологическом аспекте. [Электронный ресурс] / Е.А. Покровская. // Ростовская электронная газета, 2001, № 8. – URL: www.relga.rsu.ru/n62/rus62.htm

² Серафим (Роуз), иеромонах. Человек против Бога. / С. Роуз – М.: Российское Отделение Валаамского Общества Америки. 1995. – 96 с. – С.39.

чтобы, по уничтожении тины, дух наш, по мере своей чистоты, возносился горе и приобщался небесного учения. А это может быть тогда, когда мы покажем в себе и душу благомыслящую и жизнь правую: может ведь, истинно может помрачиться наш ум не только от неуместного любопытства, но и от развращенного образа жизни»¹. Струи небесные – это писания святых отцов, воспринятые Церковью как Священное Предание. И поэтому правильное понимание Библии возможно только в свете Священного Предания, т. е. в толкованиях святых отцов. Так писали свои толкования святители Иоанн Златоуст, Василий Великий, Феофан Затворник и множество других. Именно их, очищенные в духовных подвигах, помыслы, приходящие в духе Истины, просветили ум и облекли в благие слова верных отношений с Творцом, слова, прокладывающие путь ко спасению другим людям.

Ещё одной важной особенностью языка является проблема перевода с одного языка на другой, ибо всякий перевод есть толкование. Перевод Библии на какой-либо язык также является толкованием, а потому в свете сказанного не всякому переводу можно доверять. В этом смысле нам очень повезло, т.к. перевод с древних (арамейского и древнееврейского) текстов мы получили от святых солунских братьев Кирилла и Мефодия. Церковно-славянская Библия почти полностью соответствует Септуагинте – переводу на греческий 70-и толковников, среди которых, по преданию, был святой Симеон Богоприимец, проживший до Рождества Христова более трехсот лет.

Да поможет на благой и человеколюбивый Бог усваивать слова молитв и толкований святых отцов, что дает начало пути ко спасению!

Список литературы

1. Бердяев, Н.А. Кризис искусства. (Репринтное издание)] / Н. А. Бердяев. – М.: СП Интерпринт, 1990. – 48 с.
2. Брянчанинов И., свт. Избранные письма. Письма к монашествующим. Письмо № 51. Благодарность за посещение, рассуждения о человеческом слове в сравнении со Словом Божиим. <http://www.anb.nnov.ru/letters/letter.php?id=51>
3. Георгий Тертышников, архимандрит. Святитель Феофан Затворник и его учение о спасении. / архимандрит Георгий Тертышников. – М.: Правило веры, 1999. – 569 с. – С. 198-199.
4. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. / В.Г. Костомаров. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 247 с.
5. Первый всероссийский съезд баячей будущего. – URL: <http://blog.pirx.ru/2011/05/15/bayachi-buduschego/>
6. Покровская, Е.А. Этапы развития русского синтаксиса в лингвокультурологическом аспекте. [Электронный ресурс] / Е.А. Покровская. // Ростовская электронная газета, 2001, № 8. – URL: www.relga.rsu.ru/n62/rus62.htm
7. Святитель Иоанн Златоуст – Полное собрание творений. Том 8. Часть 1. – URL: <https://svyatye.com/chitat/Sviatitel-Ioann-Zlatoust-Polnoe-sobranie-tvorenii-Tom-8-Chast-1/25558/>
8. Серафим (Роуз), иеромонах. Человек против Бога. / С. Роуз – М.: Российское Отделение Валаамского Общества Америки. 1995. – 96 с. – С.39.

УДК 37.091.3

О.А. Скрыбина

О ПОТЕНЦИАЛЕ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ

В статье анализируется проблема использования потенциала метода наблюдения для достижения личностных и предметных целей изучения русского языка в современной школе.

¹ Святитель Иоанн Златоуст – Полное собрание творений. Том 8. Часть 1. – URL: <https://svyatye.com/chitat/Sviatitel-Ioann-Zlatoust-Polnoe-sobranie-tvorenii-Tom-8-Chast-1/25558/>

Доказывается актуальность поставленной проблемы, во-первых, в связи с наличием отрицательных тенденций, мешающих формированию языковых умений у современных школьников, являющихся основой для всех видов речевой деятельности на русском литературном языке; во-вторых, необходимостью дальнейшего теоретического освещения метода наблюдения, имеющего большой обучающий, воспитывающий и развивающий потенциал; в-третьих, выяснением условий практической реализации метода наблюдения в процессе изучения русского языка. На основе экскурса в историю вопроса делается вывод о продуктивности методических идей основоположников методической науки и лингвистов начала XX века относительно метода наблюдения как ведущего метода в изучении родного языка и его грамматики. В ходе анализа наблюдения как психологического феномена делается вывод о наличии в процессуальном развертывании данной познавательной деятельности таких составляющих, как когнитивная, коммуникативная, аксиологическая. В заключении статьи делается вывод о продуктивности метода наблюдения для обучения родному языку и доказывается необходимость опоры на фундаментальные основы методической традиции в поиске новых путей решения актуальных проблем современной методики.

метод наблюдения, русский язык, познавательная деятельность, когнитивность, коммуникативность, аксиологичность процесса

© Скрыбина О.А., 2025

O.A. Scriabina

ABOUT THE POTENTIAL OF THE OBSERVATION METHOD FOR THE FORMATION OF LANGUAGE SKILLS

The article analyzes the problem of using the potential of the observation method to achieve personal and objective goals of learning the Russian language in a modern school. The relevance of the problem is proved, firstly, due to the presence of negative trends that interfere with the formation of language skills in modern schoolchildren, which are the basis for all types of speech activity in the Russian literary language; secondly, the need for further theoretical coverage of the observation method, which has a great teaching, educating and developing potential; thirdly, clarifying the conditions for the practical implementation of the observation method in the process of learning the Russian language. Based on the excursion into the history of the issue, a conclusion is made about the productivity of the methodological ideas of the founders of methodological science and linguists of the early twentieth century regarding the observation method as the leading method in studying the native language and its grammar. In the course of analyzing observation as a psychological phenomenon, a conclusion is made about the presence of such components as cognitive, communicative, axiological in the procedural development of this cognitive activity. In conclusion, the article concludes about the productivity of the observation method for teaching the native language and proves the need to rely on the fundamental principles of the methodological tradition in the search for new ways to solve current problems of modern methodology.

observation method, Russian language, cognitive activity, cognition, communicativeness, axiological nature of the process

В сфере нашего внимания находится метод наблюдения, определение его сущности, значения и назначения для формирования языковых умений у современных школьников, что также предполагает возможность использования его потенциала для формирования правописных и речевых умений.

Актуальность метода наблюдения над языком в процессе его изучения в современной школе обусловлена следующим: во-первых, наличием отрицательных тенденций, мешающих формированию языковых умений у современных школьников, являющихся основой для всех видов речевой деятельности на русском литературном языке; во-вторых, необходимостью дальнейшего теоретического освещения метода наблюдения, имеющего большой обучающий, воспитывающий и развивающий потенциал; в-третьих, выяснением условий практической реализации метода наблюдения в процессе изучения русского языка.

Продолжение научного поиска побуждает исследователя изучать традицию и возрождать забытые продуктивные методические идеи, развивать их, адаптировать к условиям современной школы, учебной деятельности новых поколений школьников. Чтобы, опираясь на традицию и особенности национального своеобразия языка, современный учитель был способен достигнуть оптимальных результатов в обучении, развитии и воспитании новых поколений учащихся средствами родного русского языка. Наше понимание имеющихся в современной методике тенденций и освещение аксиологического потенциала традиции отражено в монографии «Традиции и тенденции в методике преподавания русского языка» (Рязань, 2024). С этих позиций будет рассматриваться метод наблюдения в нашей статье.

Метод наблюдения – это общенаучный метод эмпирического исследования и метод обучения родному русскому языку. История вопроса, касающаяся метода наблюдения, свидетельствует о том, что его родоначальниками были Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, определившие стратегию в обучении родному языку и особенно грамматике на основе реализации «индуктивной метОды», начинавшейся с наблюдения над языком. Краткий экскурс в историю этого вопроса представлен в книге А.В. Дудникова [Дудников 1977].¹ Целесообразность «индуктивной метОды», констатирует А.В. Дудников, доказывалась последователями Ф.И. Буслаева во второй половине XIX века и учеными в начале XX века. Преемники идеи ученого, следуя аргументам Ф.И. Буслаева о том, «индуктивная метОда» в обучении отечественному языку обеспечивает естественный путь познания от неизвестного к известному и приобщения неизвестного к известному, добавляли, что сама грамматика – наука эмпирическая, а индукция – основной метод мыслительной деятельности. По мнению А. Бунакова (1914), задачей грамматики являются наблюдения: «...наблюдать, классифицировать и обобщать явления языка как явления естественные, подчиняющиеся своим внутренним законам. Таким образом, грамматика есть наука опытная, эмпирическая», <... >, «метод изучения грамматики будет... по преимуществу индуктивный» [там же].² В процессе анализа двух способов изложения учебного материала (индуктивного и дедуктивного) П. Барышников (1917) утверждал, что индуктивный путь «труден для учителя, но очень удобен для учеников» [там же].³

В начале XX века приверженцами и сторонниками «индуктивной метОды», метода наблюдения при преподавании грамматики были А.А. Алферов, А. Бунаков, Г. Говоров П.О. Афанасьев, А.М. Пешковский, Д.Н. Овсянко-Куликовский. Это была новая методика, разработанная на индуктивной основе: «Наблюдения над языком, – констатирует А.В. Дудников, – как основная форма деятельности учащихся в учебном процессе, самостоятельное исследование ими языкового материала – вот что должно было составлять содержание уроков русского языка в представлении Д.Н. Куликовского, А.М. Пешковского» [там же].⁴ Безусловно, за индукцией должна следовать дедукция в качестве обобщения, вывода полученных эмпирическим путем результатов познавательной деятельности.

В 20-30 годы XX века, пишет Л.Б. Парубченко в предисловии к книге М.В. Панова «Лингвистика и преподавание русского языка в школе», сторонниками метода наблюдения как методологии в обучении русскому языку и его грамматике были А.М. Малаховский, А.М. Пешковский, Ф.Ф. Фортунатов. В лекции Ф.Ф. Фортунатова «О преподавании грамматики русского языка в средней школе» (1904) были изложены взгляды ученого относительно методики обучения русскому языку и его грамматике. О задачах изучения грамматики Ф.Ф. Фортунатов писал следующее: «Основная задача преподавания грамматики родного языка в средней школе <... > состоит в том, чтобы вызывать в учащихся сознательное отношение к явлениям, существующим в том языке, на котором они говорят

¹ Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М., Просвещение, 1977. С. 5-10.

² Там же, с. 9.

³ Там же, с. 9.

⁴ Там же, с. 10.

думают и говорят» [Фортунов 1957];¹ «чтобы учащиеся приобретали вместе с развитием умственных способностей известное количество знаний о человеке и окружающем его мире, тех знаний, которые ценны сами по себе и по тому, что они дают нашему уму» [там же].² Метод наблюдения в данном контексте рассматривался как основной способ достижения поставленных целей, заключался в том, «чтобы учащиеся под руководством преподавателя сами открывали и определяли явления родного языка: дело преподавателя останавливать внимание учеников на известных явлениях языка, помогать им производить требующиеся при этом изучении умственные действия отвлечения, обобщения, различения, а от преподавателя же ученики узнают названия, термины для рассматриваемых фактов» [там же].³ О методе наблюдения как ведущем в обучении родному языку писал В.А. Малаховский в статье «Как дети сами написали грамматику» (1924).

В определенной степени сторонниками и последователями заложенной методической традиции, в которой отдавалось предпочтение методу наблюдения в обучении родному языку, были А.В. Дудников, провозгласивший индукцию как ведущий метод обучения грамматике, А.В. Текучев, В.П. Озерская, Л.А. Тростенцова, Т.В. Напольнова, А.Ю. Купалова, М.В. Панов – последователь и ученик Ф.Ф. Фортунова.

Анализ метода наблюдения, есть основания полагать, предполагает необходимость выяснить процессуальные аспекты данного феномена. Мы исходим из предположения, согласно которому *когнитивность, аксиологичность и коммуникативность* – это доминанты в организации процессуальных аспектов активной познавательной деятельности учащихся при изучении родного языка на основе метода наблюдения. Опора на данные факторы в организации познавательной деятельности учащихся, их активизация, полагаем, будет способствовать эффективному достижению ожидаемых обществом целей изучения родного русского языка в современной школе.

Для выяснения сущности метода наблюдения обратимся к анализу наблюдения как психологического феномена, его взаимосвязи с восприятием, поскольку нас интересуют аспекты процессуального развертывания познавательной деятельности. Метод наблюдения – это общенаучный метод эмпирического исследования. Следует обратить внимание на то, что в психологическом определении наблюдения используется соотношение с восприятием (непреднамеренным и преднамеренным), используются определения «преднамеренное» и «непреднамеренное восприятие». Непреднамеренное восприятие – это неуправляемый компонент процесса, зависящий от непроизвольного внимания. Восприятие преднамеренное обусловлено поставленной задачей, *«характеризуется целенаправленностью, плановостью и систематичностью. В этом случае восприятие выступает как познавательная перцептивная деятельность (наблюдение). <...> В практической деятельности восприятие становится активным, целенаправленным процессом познания действительности»*.⁴

Таким образом, можно полагать, что наблюдение как способ организации системной познавательной целенаправленной деятельности на уроках русского языка представляет собой управляемый процесс восприятия. Это дает основания рассматривать преднамеренное восприятие: во-первых, как наблюдение, во-вторых, как важнейший компонент организации и реализации проблемной технологии.

«Наблюдение (англ. observation) – преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности».⁵ Психологами установлено, что качество наблюдения зависит от отношения к заданию и глубины его осознания, поскольку наблюдение как преднамеренное восприятие тесно связано с мышлением: *«Наблюдатель*

¹ Фортунов Ф.Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе [1904] // Фортунов Ф.Ф. Избранные труды. Т.2. М., 1957. С. 436.

² Там же, с. 433.

³ Там же, с. 437.

⁴ Большой психологический словарь [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. С. 71-72.

⁵ С. 279.

делает выводы, осмысливает факты, явления, высказывает гипотезы, требующие проверки. Таким образом, наблюдение предусматривает не только непосредственное восприятие информации, но и ее переработку».¹ Это дает основания для того, чтобы выделить **когнитивную составляющую в процессе наблюдения**.

Психологи подчеркивают и значение других факторов, обеспечивающих успешность наблюдения как мыслительной деятельности. К ним относят **двигательную активность наблюдателя**: «Оперируя предметами, человек лучше познает их свойства».² В данном контексте вспоминается методический прием предметных действий в процессе изучения русского языка, который представила Л.П. Федоренко, уточнив, что учащиеся работают с языковыми фактами, как с предметами. Безусловно, прием предметных действий является основополагающим при открытии нового знания на основе метода наблюдения.

В наблюдении существенное значение отводится **речи**, поскольку цели и задачи наблюдения, а также его результаты обозначаются словом, что подчеркивает **коммуникативную составляющую данного процесса**. Реализация метода наблюдения предполагает организацию проблемной беседы, в основе которой лежат проблемные вопросы, поставленные учителем в вербальной форме, и ответы учащихся на них, а также выведение способа действия и применение его в практической деятельности.

Следует обратить внимание на **аксиологическую составляющую процесса наблюдения**. Психологи констатируют следующее: «Наконец, большую роль играет установка человека, его отношение к наблюдению (Т.П. Зинченко.)».³

Таким образом, в ходе анализа наблюдения как психологического процесса было установлено следующее: 1) наблюдение – это преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности; 2) в процессе наблюдения выделяются доминирующие компоненты:

а) когнитивная составляющая, обеспечивающая восприятие и мыслительную переработку информации; б) двигательная активность наблюдателя на основе реализации приема предметных действий (работа с языковыми фактами, как с предметами; в) коммуникативная составляющая, обеспечивающая формы коммуникации учителя с учащимися в процессе проблемной беседы, постановки проблемных вопросов и ответов на них, при выведении способа действия и применения его; г) аксиологическая составляющая процесса наблюдения предполагает активную позицию, отношение, вовлеченность учащегося в перцептивную деятельность как «чувственно-исследовательскую деятельность».

Итак, в ходе анализа поставленной проблемы мы опирались на постулаты отечественной методической традиции относительно метода наблюдения, содержание которых прямо указывает на то, что метод наблюдения следует признать ведущим в преподавании отечественного языка уже в силу того, что он представляет собой естественный путь эмпирически организованного познания. Анализ психологических аспектов, лежащих в основе наблюдения, «познавательной перцептивной деятельности», доказывает, что в практической деятельности, обеспечивающей учащимся познавательную активность, развиваются психологические структуры личности, ее рационально-логические и эмоционально-волевые составляющие; формируется ценностное восприятие процесса познания родного языка и самого родного языка как непреходящей ценности. Таким образом, мы убеждены в том, что будущее методики как самостоятельной области научного знания, ее развитие и поиск нового, безусловно, должны опираться на фундаментальные основы отечественной методической традиции и представления о русском языке как национальном феномене, воплотившем в слове национальный характер, ментальность и языковую картину мира русского человека.

¹ Там же.

² Там же.

³ Там же.

Список источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Большой психологический словарь / Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
3. Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. Пособие для учителей. М., Просвещение, 1977. 304 с.
4. Малаховский В.А. Как дети сами писали грамматику// Сибирский педагогический журнал. 1924. №4.
5. Панов М.В. Лингвистика и преподавание русского языка в школе. М.: Фонд «Развитие фундаментальных лингвистических исследований», 2014. 272 с.
6. Парубченко Л.Б. Предисловие // Лингвистика и преподавание русского языка в школе. М.: Фонд «Развитие фундаментальных лингвистических исследований», 2014. С.10-29.
7. Скрыбина О.А. Традиции и тенденции в методике преподавания русского языка: монография. Рязань: И.П. Коняхин А. В. 2024. 266 с.
8. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов. М.: Просвещение, 1984. – 160с.
9. Фортунатов Ф.Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе [1904] // Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т.2. М., 1957.

УДК 811.161.1

М.Ю. Сидорова

РОЖДЕНИЕ СМЫСЛА: «Я ВАС ЛЮБИЛ» А.С. ПУШКИНА

В статье исследуется смыслопорождающий потенциал стихотворения А.С. Пушкина «Я вас любил», вокруг которого в русской культуре существует мощное интертекстуальное поле, в контексте общего понимания роли Пушкина как создателя системы русских национальных смыслов. Демонстрируется взаимосвязь между тремя направлениями «работы» Пушкина по созданию смысла «высокий (великий)» в русской картине мира: гармонизация трех языковых стихий (церковнославянской, народной и салонной), формирование отношения к поэту-творцу и понятию чести. Гениальная способность Пушкина придавать событиям смысл позволила ему создать тексты, которые сами по себе стали генераторами смыслов для русской культуры. Силовое поле интертекстуальности «Я вас любил» выводится как из значимости и уникальности «осмысленного» в стихотворении «события любви», так и из того факта, что отношение к этому произведению определяет в русской лингвокультуре место человека на ценностной шкале: «приобщенность» к данному тексту оценивается со знаком «плюс», незнание, неуважение, искажение, неуместное использование его – со знаком «минус».

А.С. Пушкин, «Я вас любил», интертекст, русская лингвокультура

© Сидорова М.Ю., 2025

M.Yu. Sidorova

THE BIRTH OF MEANING: «I LOVED YOU» BY A.S. PUSHKIN

The article explores the meaning-generating potential of A.S. Pushkin's poem «I Loved You», around which there is a powerful intertextual field in Russian culture, in the context of a common understanding of Pushkin's role as the creator of the system of Russian national meanings. The interrelation between the three directions of Pushkin's «work» on creating the meaning of «high (great)» in the Russian picture of the world is demonstrated: the harmonization of three linguistic elements (Church Slavonic, folk and salon), the formation of an attitude towards the poet-creator and the concept of honor. Pushkin's genius ability to give meaning to events allowed him to create texts that themselves became generators of meaning for Russian

culture. The force field of intertextuality «I loved you» is derived both from the significance and uniqueness of the «meaningful» events of love in the poem, and from the fact that the attitude to this work determines a person's place on the value scale in Russian linguoculture: «familiarity» with this text is assessed with a «plus» sign, ignorance, disrespect, distortion, inappropriate use of it – with a «minus» sign.

A.S. Pushkin, «I Loved You», intertext, Russian linguoculture

Если для «наивного» носителя русской лингвокультуры А.С. Пушкин является, как объясняют в школе, создателем русского литературного языка, то для специалиста ситуация более сложная. Еще Н.И. Греч в своих «Чтениях о русском языке» отдавал честь создания русского языка и русского слога совсем другим авторам, говоря о Н.М. Карамзине: «Слог его изумил всех читателей, подействовал на них, как удар электрический... Карамзин... угадал и употребил русское словосочинение... Он увидел и доказал на деле, что русскому языку, основанному на собственных своих, а не на древних началах, свойственна конструкция новых языков, простая, прямая, логическая... Ломоносов создал язык, Карамзину мы обязаны слогом русским...»¹. Здесь можно возразить, что Греч Пушкина не любил и не ценил, соответственно всячески принижал его заслуги. Однако это утверждение Греча среди других суждений пушкинских современников, обсуждавших заслуги Карамзина и Ломоносова в деле создания русского языка, акад. В.В. Виноградов вполне сочувственно цитирует в своей монографии, посвященной роли Пушкина в становлении русского национального языка².

Там же Виноградов убедительно доказывает, что роль Пушкина состояла в создании нового способа работы со смыслом, позволившего извлечь максимум из соединения трех языковых стихий – церковнославянской, салонной и народной: «Путь синтеза — объединение в структуре слова тех его значений и применений, бытовых и литературных, которые раньше были разобщены социальными дроблениями в среде «хорошего общества». Соответственно этой задаче Пушкин руководствовался пониманием слова как структуры логически стройной, очерченной точным кругом предметных значений и вместе с тем стилистически подвижной, семантически многопланной, многоликой по своим социально-характеристическим приметам и меняющей свои смыслы и свою экспрессию в зависимости от социально-языкового контекста. Новое понимание слова органически сочеталось с новыми формами синтаксиса и композиции»³.

Фактически это обозначает, что Пушкин создал «русский смысл», то есть национальный способ оперирования смыслами и национальную систему значимых смыслов. Семантико-стилистические преобразования, которым подверглись под пером Пушкина все три указанных языковых стихии, в первую очередь – церковнославянская, сыграли огромную роль в становлении одного из опорных смыслов русской национальной картины мира – «высокий (великий)», который в ней неразрывно связан, с одной стороны, с идеей простоты, искренности, естественности, с другой – с категорией добра и нравственной меры. Позже об этом скажет в «Войне и мире» Л.Н. Толстой, полемически высвечивая не только само содержание понятия, но и его специфичность для русского миропонимания: ... *Признание величия, неизмеримого мерой хорошего и дурного, есть только признание своей ничтожности и неизмеримой малости. Для нас, с данной нам Христом мерой хорошего и дурного, нет неизмеримого. И нет величия там, где нет простоты, добра и правды.* То же самое понимание «высокого (великого)» слышим мы в строчках советского поэта Б. Окуджавы *Человек стремится в простоту / через высоту. / Главные его учителя – / Небо и Земля.*

¹ Греч Н.И. Чтения о русском языке. Ч. 1. – СПб., 1840. – С. 124-138.

² Виноградов В.В. Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. – М.; Л.: Academia. – 1935. – С. 56.

³ Там же. – С. 454-455.

Чем же обусловлен успех Пушкина в деле создания «русского смысла», который становится общенациональным? Нам кажется возможным назвать две причины.

Первую традиционно обозначают как «гармония формы и содержания», но мы можем также охарактеризовать ее как **системность** творческого мышления. Пушкин одновременно создает разнообразие функций слов высокого стиля, открывает возможности для них выражать не только высокие, но гораздо более разнородные смыслы, демонстрирует потенциал их сочетаний с языковыми средствами других стилистических пластов и в то же время исследует сами смыслы, в первую очередь – важнейшие нравственные понятия, и связанные с ними модели поведения. Так, он раз и навсегда утверждает в русской культуре ценность моцартианского отношения к творчеству и образа творца – «живого, а не мумии», который к нему же первому, «скалозубому, нагловзорому», и был навеки прикреплен его последователями на русской поэтической ниве. Он пишет, начиная с «Бориса Годунова» и «Полтавы» до «Капитанской дочки», для нас историю становления русской чести (опять же нравственного понятия, которое не во всех национальных культурах является высшей ценностью). Не только как художник, но как исследователь он показывает нам тот колоссальный путь, который проходит русская нация от Басманова, для которого «заслужить бесчестье в род и род» не является главным аргументом при осмыслении дилеммы «верность или предательство», до Петра Гринева, именно честь бросающего на чашу весов как решающий противовес тройному искушению, которому подвергает его Пугачев: *Я колебался. Пугачев мрачно ждал моего ответа. Наконец (и еще ныне с самодовольствием поминаю эту минуту) чувство долга восторжествовало во мне над слабостью человеческою*. Важно, что в обоих случаях мы видим сомневающегося героя, обуреваемого «слабостями человеческими», но в первом еще не сформирован тот высший смысл, который определяет достойное решение и дает носителю этого смысла защиту от подлости. В связи с этим неудивителен и интерес Пушкина к фигуре Петра, который для него не только основатель нового российского государства, но и во многом создатель этого высшего смысла – чести.

Печально, что, как отмечает в своей работе «Зачем нужна русская литература?» М.М. Голубков, в школьном преподавании литературы (добавим: и других гуманитарных дисциплин) эта опорная составляющая русской национальной картины мира нередко подменяется абстрактным гуманизмом («человеческая жизнь превыше всего»), тем самым искажается идейный пафос шедевров русской литературы XIX–XX вв., также заложенный Пушкиным: «В ней содержались не только идеи о счастье, для которого создан человек, но утверждалась мысль об ответственном отношении человека к миру. Об ответственности личности за собственную честь, которая воистину дороже счастья и жизни, и национальную судьбу, за которую и жизнь положить не жалко»¹.

Вторым фактором того, что созданные Пушкиным смыслы настолько глубоко и широко пронизали всю нашу жизнь и русскую культуру и до сих пор, несмотря на активные попытки их разрушить извне и изнутри, определяют ценностную шкалу русского человека, является, безусловно, его поэтическая **гениальность** – способность создавать тексты, которые начинают работать как бесконечно смыслопорождающие системы. Словенский славист И. Верч, известный многими тонкими и глубокими работами в области русской литературы, отмечал удивительную способность Пушкина придавать событию смысл и создавать текстовые смысловые миры². Это теоретическое положение Верч реализовал не только в своем глубоком и проницательном анализе стихотворения Пушкина «Я вас любил», где он показал роль элементов разных языковых уровней и приемов построения текста в порождении смысла. Верч сам расширил границы этого смыслопорождения, выступив не как филолог-интерпретатор, а как автор, в своем «послетексте» под названием «Я ВАС ЛЮБИЛ

¹ Голубков М.М. Зачем нужна русская литература? – М., 2021.

² Верч И. Литературная этика как праксис художественного мышления. К теоретической постановке поэтического вопроса // Studia Russica. – 1987. – Вып. XI. – С. 167-196; Верч И. Как и на что переводима литературная этика у Пушкина // Studia Russica. – 1987. – Вып. XII. – С. 1-18.

или последний разговор с любимой (маленькая де[кон]струкция в одном действии)». Эта драматическая сценка, где стихотворение Пушкина распределено на реплики, которыми обмениваются «Он» и «Она», наглядно показывает непреодолимую зависимость «де[кон]струкции» от «конструкции», то есть от прецедентного текста, без присутствия которого в сознании адресатов «де[кон]струкция» бессмысленна и ее ценность близка нулю.

Стихотворение «Я вас любил», действительно, может служить образцом текста, в котором обретение событием смысла через его вербализацию проявляется в полной мере. Это подтверждается как значительным количеством исследований, посвященных данному произведению, так и наличием в русской поэзии широкого круга послетекстов «Я вас любил». У А.К. Жолковского, например, согласно критериям, им избранным, в «силовое поле интертекстуальности» пушкинского стихотворения входят 85 поэтических текстов, включая «Собаке Качалова» С. Есенина и два «Подражания Пушкину» Н. Огарева (Люблю народ, любовь моя не может / Прийти в испуг отнюдь ни перед кем...» и «Я всех любил, любовь еще, быть может, / В моей крови угасла не совсем...») ¹.

Источником столь мощного силового интертекстуального поля является не только «осмысливаемое событие» любви, нашедшее в стихотворении Пушкина уникальное в своем совершенстве языковое выражение. Уникальность проявляется уже в том, что Пушкин, в текстах которого (по данным Лексикографированного корпуса языка А.С. Пушкина, созданного на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова под руководством проф. О.В. Кукушкиной) глагол *любить* употребляется 654 раза (против 38 употреблений *ненавидеть*), взял в руки перо, чтобы положить на бумагу последовательность слов *я вас любил*, единственный раз в жизни – в этом стихотворении. И написал эти слова три раза. Отличающаяся на одну грамматическую форму последовательность *я вас люблю* написана поэтом 10 раз в 7 текстах (также по данным Лексикографированного корпуса), включая ставшие прецедентными примеры *Я вас люблю любовью брата; Я вас люблю (к чему лукавить?); Я вас люблю, - хоть я бешусь*, интертекстуальное поле которых, однако, не сравнимо с *Я вас любил*. Здесь играет роль все: и прошедшее время глагола, на идеальность которого обращал внимание И. Бродский («... Нет более естественного начала для стихотворения, чем пушкинское «Я вас любил...»»), и недоговорённость (см. ниже цитату из В. Шкловского), и широкая семантическая парадигма *любить*, включающая не только его очевидные смысловые связи и оппозиции с *ревновать*, *разлюбить*, *нравиться* и *увлечься*, но и с *жалеть*, *терпеть* и под., которым столь много внимания посвятила русская психологическая проза. В русской поэзии послетексты «Я вас любил» вырастают из переосмысления не только лексико-грамматического состава этой ключевой синтагмы, но даже из знаков препинания: *Я вас любил. Любовь еще – быть может. / Но ей не быть. <...> Я – Вас любил. Любовь – еще быть может... / не вас, не к вам* (В. Соснора); *Я мог бы вам сказать – я вас любил, трудней сказать – любовь еще, быть может...* (Ю. Левитанский); *Я вас любил. Люблю. И буду впредь. / Не дай Вам бог любимой быть другими!* (Т. Кибиров) и т.п.

Мы же хотим обратить внимание на один из «лучей» смыслопорождения «Я вас любил», который, как нам представляется, пока не был отмечен исследователями и имеет непосредственное отношение к проблематике, освещенной в начале статьи (Пушкин как создатель «русского смысла»). Стихотворение «Я вас любил», будучи, можно так сказать, «хрестоматийным», выступает в русской лингвокультуре как ценностный камертон, по которому замеряется нравственная и/или культурная состоятельность личности. Человек, который не понимает, не ценит, искажает этот текст, не отдает ему должное, не демонстрирует своего «единства» с ним, получает оценку «минус».

Самым известным примером включения такого ценностного камертона служит отповедь В. Шкловского «моему другу Роману» (Р. Якобсону), охарактеризовавшему «Я вас

¹ Жолковский А.К. Интертекстуальное потомство «Я вас любил...» Пушкина. – 1996. <https://dornsife.usc.edu/alexander-zholkovsky/bib168/> (дата обращения: 12.11.2024).

любил» как «выпуклый образец безобразной поэзии» – стихи, в лексике которых «нет ни одного живого тропа, и мертвая, вошедшая в словарный обиход метафора – «любовь угасла», разумеется, не в счет»¹. Дав волю всей своей склонности к «поверке алгеброй гармонии», Якобсон старательно подсчитал, что в стихотворении из 47 слов всего 29 флективных, а «из них 14, то есть почти половина, приходится на местоимения, 10 на глаголы и только 5 остальных на существительные отвлеченного, умозрительного характера»; «во всем произведении нет ни одного прилагательного, тогда как число наречий достигает десяти»; местоимение «я» использовано 4 раза (всегда в начале строки), а «вас», «вам» – 6 раз. Отметил также «установку на прошедшее время в развитии лирической темы послания», вопреки которой, однако, «ничто не показано завершенным», не обошел вниманием «творительный производителя действия» (sic!) – *другим*. И констатировал возможность двух интерпретаций последнего стиха: «Он может быть понят как заклинательная развязка послания, но с другой стороны, окаменевшее речение «дай вам бог»... может интерпретироваться как своего рода «нереальное наклонение», означающее, что без сверхъестественного вмешательства другую такую любовь героине встретить едва ли еще приведется»². В. Шкловский в ответ на это деликатно и обобщенно-лично назвал «друга Романа» «собирателем бабочек» и вывел дискуссию, что важно для нас, на уровень противопоставления двух подходов к искусству в целом: «Для меня искусство – это спор, спор сознания, осознания мира. Искусство диалогично, жизненно. Оно, если его остановить, завянет. Человеческие сердца натянуты как тетива. И тот, кто не хочет с этой тетивы спустить стрелу, когда он думает, что слово только слово и текст только текст, тот прежде всего не художник, не оруженосец. Он собиратель бабочек»³. Если для Якобсона «Я вас любил» – поэзия без образов, «набор слов», то для Шкловского «это история о любви бескорыстной и огромной, в каждой строке она утверждает, что сегодняшняя любовь больше, чем вчерашняя любовь». Тут же предьявляет свой «послетекст» на «Я вас любил», сопровождая его крайне значимым указанием на органичность и даже некоторую «мистичность» его смыслопорождения из первоисточника: «Вот теперь, разъяснив вопрос хотя бы самому себе, приведу конспект записи, которую обнаружил утром на столике, где стоят лекарства на ночь. Серая исписанная картонка, а ночь была сложной: Описание непрощедшей, действенной любви к прошедшей, снятой, убранной. Эта любовь рождает бинарность. Утверждения – отрицания даются в смене. Развязка: – другой тебя любит меньше. Я люблю больше. Я еще угрожаю. Бинарность вторжения – это отрицание, равное утверждению. Ревность любит быть нежной. Но если? – вопрос равен угрозе. Угрозе нежностью. Быть жестоким очень легко, надо только не любить»⁴.

Таким образом, первым ценностным критерием, который создает для нас «Я вас любил», является способность видеть в этом стихотворении «историю любви», а не «набор слов». «Послетексты» «Я вас любил» в русской поэзии отражают первый (здесь первое место занимает И. Бродский) либо второй подход, равно как и филологические изыскания.

Второй ценностный критерий, порождаемый пушкинским стихотворением: умение это стихотворение правильно (и с точки зрения точного воспроизведения текста, и с точки зрения интонационно-выразительной, и с точки зрения уместности) читать, петь, цитировать «поднимает» человека на ценностной шкале (не только культурной, но и нравственной), противоположное – понижает. Быть невеждой или невежей относительно «Я вас любил» в русской культуре недопустимо. В Национальном корпусе русского языка, содержащем 62 текста и 87 примеров использования синтагмы *я вас любил*, большая часть которых связана со стихотворением Пушкина, обращают на себя внимание следующие примеры: – *Ну-ка сядь на стул и послушай стих, который давно, давно сочинен, – сказал я поэту и начал читать*

¹ Якобсон Р. Поэзия грамматики и грамматика поэзии // Семиотика. Антология. – М. – 2001. – С. 533.

² Там же.

³ Шкловский В. Перечитывая свою старую книгу... // Вопросы литературы. – 1983. – № 11. – С. 138-155. <https://voplit.ru/article/perechityvaya-svoyu-staruyu-knigu/> (дата обращения: 12.11.2024).

⁴ Там же.

завет и молитву великого поэта: *Я вас любил; любовь еще, быть может, В душе моей угасла не совсем; Но пусть она вас больше не тревожит; Я не хочу печалить вас ничем....* [Виктор Астафьев. Затеси (1999) // «Новый Мир», 2000]; – *Смотри прямо, перед собой. Читай вот так: Я вас любил: любовь еще, быть может, В душе моей... Вот так. Это вдохновенно надо читать* [Булат Окуджава. Новенький как с иголки (1962)].

Можно утверждать, что отношение к «Я вас любил» вполне четко делит наше общество на две группы. Первая – для которой это «завет и молитва», которую надо читать «вдохновенно». Отношение второй выражено в следующих примерах из газетного подкорпуса НКРЯ: *Гораздо интереснее, как популярные стихи и песни «работают» в нашей жизни. «Я вас любил» – это уже настолько канон, что многократно канон, даже как цитата. «Я вас любил. Любовь еще/ (возможно, что просто боль)/ сверлит мои мозги», – написал **поверх Пушкина** Иосиф Бродский... [Слова не выкинешь. «Русский репортер», 2015]; *Камера зачем-то слишком пристально вглядывается до боли знакомые лица отечественной богемы. Слишком много «их» личности, «их» глаз в ущерб Пушкину и его стихам. Под вопросом также – стоит ли читать стихи поэта, ставшие уже **попсовыми** вроде «Я вас любил»* [Дарья Пронина. Московский комсомолец, 09.10.1997]. В последнем случае автор статьи, казалось бы, хочет защитить Пушкина от «отечественной богемы», но определение стихотворения «Я вас любил» как **попсового** ее выдает.*

Цитировать и петь «Я вас любил» неправильно и с ложными (нечестными) коммуникативными намерениями русская лингвокультура запрещает. См., например, сцену А.П. Чехова «Свадьба», романы А. Степанова «В последнюю очередь» (1984), И. Адамацкого «Утешитель» (2001). Рамки статьи позволяют привести только один пример: *Только теперь Новиков заметил, что Зарудин поет. Молодой офицер пел старинный романс: Я вас любил, любовь моя, быть может, В моей груди угасла не совсем. Пел он недурно, но так, как поют люди мало развитые: заменяя выражение криком и замиранием голоса. И пение Зарудина показалось чрезвычайно неприятным Новикову. – Это что же, собственного сочинения? – спросил он с непривычным чувством злобы и раздражения.* [М.П. Арцыбашев. Санин (1902)].

Ценностный заряд «Я вас любил» так силен, что стихотворение само задает границы допустимого интертекстуального обращения с ним. Обыгрывание его «всем-известности» в контексте современных реалий в «пирожках» (а) – да, помещение его на знамя «отмены культуры» и нарочито снижающий пересказ в СМИ (б) – нет. Почему? Потому что в первом случае сохраняется формула «великое + простота», во втором – первый компонент этой формулы снимается.

(а) *я вас любил подумал пушкин / включил планшет открыл блокнот / любил любовь ещё быть может / загуглил вроде не боян; я вас любил любовь быть может /не говорите так олег / я гуглила всё это байрон / или прилепин но не вы*

(б) *Экономь время, не читай попусту! Краткий обзор русской и мировой литературной классики, подготовленный для деловых и шибко занятых людей, с тем чтобы они при случае могли сойти за этих, за начитанных... В своем стихотворении "Я вас любил..." Пушкин как бы пишет одной своей знакомой, что, вот, раньше ты мне очень нравилась. И сейчас, наверно, тоже, но не уверен. Да и ладно, говорит Пушкин в своем стихотворении, как говорится, не хочешь — не надо... Но, пишет Пушкин в стихах, ты еще пожалеешь и поймешь, что такого искреннего, нежного и нормального пацана, ну типа вот как я, фиг найдешь.* [Экономь время, не читай попусту! // Московский комсомолец, 12.07.1997].

По одну сторону границы с авторами подобных последнему «послетекстов» рискуют оказаться и школьные учителя и «репетиторы к сочинению», которые сознательно приучают молодых носителей русской лингвокультуры относиться к «Я вас любил» как к «универсальным стихам, которые пригодятся по нескольким темам», «которые на слуху, короткие и емкие», и филологи, которые в качестве цели анализа этого стихотворения выдвигают «моделирование когнитивной матрицы поэта». Задача отечественной

филологии – в интерпретации ключевых текстов культуры всегда быть на светлой стороне, на стороне величия, простоты, добра и правды.

Список источников

1. Виноградов В.В. Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. – М.; Л.: Academia. – 1935. – 457 с.
2. Верч И. Литературная этика как праксис художественного мышления. К теоретической постановке поэтического вопроса // *Studia Russica*. – 1987. – Вып. XI. – С. 167-196.
3. Верч И. Как и на что переводима литературная этика у Пушкина // *Studia Russica*. – 1987. – Вып. XII. – С. 1-18.
4. Голубков М.М. Зачем нужна русская литература? – М., 2021.
5. Греч Н.И. Чтения о русском языке. Ч. 1. – СПб., 1840.
6. Жолковский А. К. Разбор стихотворения Пушкина «Я вас любил...» // *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. – 1977. – № 3. – С. 252-263.
7. Жолковский А. К. «Я вас любил...» Бродского: интертексты, инварианты, тематика и структура // *Поэтика Бродского*. Ред. Л. В. Лосев. – Tenaflly, N.J.: Эрмитаж. – 1986. – С. 38-62.
8. Жолковский А.К. Интертекстуальное потомство «Я вас любил...» Пушкина. – 1996. <https://dornsife.usc.edu/alexander-zholkovsky/bib168/> (дата обращения: 12.11.2024).
9. Шкловский В. Перечитывая свою старую книгу... // *Вопросы литературы*. – 1983. – № 11. – С. 138-155. <https://voplit.ru/article/perechityvaya-svoyu-staruyu-knigu/> (дата обращения: 12.11.2024).
10. Якобсон Р. Поэзия грамматики и грамматика поэзии // *Семиотика. Антология*. – М. – 2001. – С. 525-548.

Аксиологическая лингвометодика: проблемы теории и практики обучения русскому (родному) языку в школе и вузе

УДК 378.147

В.И. Попова

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Статья посвящена обоснованию лингводидактического ресурса преподавания русского языка в условиях взаимовлияния языков и культур, акцентирующего использование системы языка, закономерностей функционирования языка в речи. Особое внимание уделяется реализации лингводидактических подходов и принципов воспитания гражданина не только определенного государства, но и многонационального сообщества, ответственного за решение возникающих проблем в условиях глобализации и высокого уровня информатизации.

Логика действий учителя и учащихся состоит в том, чтобы актуализировать ценности педагогической профессии, которые обеспечивают взаимодействие между людьми, понимание самого себя и других. Содержательные доминанты преподавания русского языка направлены прежде всего на реализацию коммуникативной функции русского языка, обеспечивающей взаимодействие представителей социума(ов); создание поликультурной среды, способствующей взаимодействию народов и культур. Акцентируется внимание обучающихся на познание русского языка как государственного языка РФ, а также родного языка и родной культуры с позиций поликультурности и общечеловеческих ценностей, что способствует развитию Человека в жизни и профессии.

лингводидактический ресурс преподавания русского языка, взаимовлияние языков и культур

© Попова В.И., 2025

V.I. Popova

A LINGUODIDACTIC RESOURCE FOR TEACHING RUSSIAN IN THE CONTEXT OF THE MUTUAL INFLUENCE OF LANGUAGES AND CULTURES

The article is devoted to the substantiation of the linguodidactic resource of teaching the Russian language in the context of the mutual influence of languages and cultures, emphasizing the use of the language system, the patterns of language functioning in speech. Special attention is paid to the implementation of linguistic and didactic approaches and principles of educating a citizen not only of a certain state, but also of a multinational community responsible for solving emerging problems in the context of globalization and a high level of informatization.

The logic of the actions of the teacher and students is to actualize the values of the teaching profession, which ensure interaction between people, understanding of oneself and others. Russian language teaching content dominants are aimed primarily at the implementation of the communicative function of the Russian language, which ensures the interaction of representatives of society(s).

linguodidactic resource for teaching the Russian language, the mutual influence of languages and cultures

В целях обоснования лингводидактического ресурса преподавания русского языка в том числе в системе подготовки студента педагогического вуза необходимо акцентировать

внимание на ценности педагогической профессии на современном этапе развития, обеспечивающей взаимодействие между людьми, понимание самого себя и других.

Другое важное обстоятельство – это связь методики преподавания русского языка с другими науками: философией (методологической основой познания мира и человека); психологией (базиса восприятия, осмысления и транслирования информации, развития навыков правописания и речи); дидактикой (основополагающих закономерностей, подходов и принципов преподавания русского языка); языкознанием (конкретизирующим содержание школьного курса русского языка).

Обоснованным и перспективным, на наш взгляд, является экскурс в лингводидактическую составляющую методики преподавания русского языка, что позволяет вслед за М.Т. Барановым, Е.А. Быстровой, Г.Г. Городиловой, Е.И. Никитиной, А.В. Текучевым, Н.М. Шанским раскрыть не только общие вопросы методики преподавания русского языка, но и обосновать принципы, методы и формы изучения разделов школьного курса русского языка (фонетики, лексики, грамматики, орфографии, пунктуации), выявить особенности речевого развития обучающихся, в том числе представителей разных национальностей ¹.

В этой связи особую значимость приобретает, по мнению А.Д. Дейкиной, ценностно-смысловая направленность изучения русского языка в современных условиях высокого уровня информатизации. Так возникает необходимость обоснования нравственных, духовных, коммуникативных основ преподавания русского языка в поликультурной среде: воспитание обучающихся средствами русского языка в соответствии с общественными нормами поведения; ориентация на духовные традиции народа(ов); обеспечение взаимодействия на основе познания родной культуры и многообразия культур ².

Следует учитывать необходимость воспитания языковой ответственности педагога и обучающихся в условиях высокого уровня информатизации, то есть воспитание культуры речи отдельного человека, речевой деятельности в коммуникативно-осмысленном и ценностно-ориентированном аспектах. Не менее важно приобрести навыки личностной самооценки, восприятия другого, по сути «услышать» другую точку зрения ³.

Таким образом, необходимо культуросообразное, гуманистическое обоснование преподавания русского языка, приобретения этико-нормативного уровня владения устной и письменной речью, которая окрашивается не только чувствами, но и настроением, отношением к другим людям.

Лингводидактический ресурс преподавания русского языка включает культурологическую составляющую, которая обеспечивает не только изучение и формирование культурных потребностей обучающихся и различных групп населения, но и повышение их культурно-образовательного уровня ⁴.

В этой связи принцип поликультурности способствует осмыслению воспитания обучающихся средствами русского языка как конкретно-исторического явления, связанного с социокультурным состоянием общества, а также с этно-конфессиональными особенностями страны и региона. При этом принцип эстетической обусловленности

¹ См: История в очерках о педагогах и методистах русского языка XX века: монография / В.Д. Янченко; науч. ред.: А.Д. Дейкина. - Москва: Прометей, 2006 - 327 с.

Научные основы методики преподавания русского языка.: учебное пособие / авт.-сост. А.Д Дейкина, В.Д. Янченко. – Москва: МПГУ, 2019 - 34 с.

² См: Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019 - 212 с.

³ См: Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004 – 240 с.

⁴ См: Попова В.И. Коммуникативно-смысловой ресурс подготовки студента педвуза в глобальном образовательном пространстве - Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса Золотые Имена Высшей школы. Т.2: сборник научных статей участников VI Национальной научно-практической сессии 17.11-22.12.2023 г. Министерство науки и высшего образования РФ \ коллектив авторов; под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой – М.: Образование. Пресс, 2023. С.186-191.

обеспечивает эстетическое познание действительности (многонационального социума в том числе) в текстоориентированной деятельности ¹.

К примеру, понимание (интеллектуальное и психическое напряжение) - умение слушающего и читающего проникнуть в глубинные смыслы содержания текста, микротекста, медиатекста. В условиях расширения взаимодействия педагог-ученик, ученик-ученик перспективным является использование различных видов анализа текста: комплексного, лингвистического, языкового, герменевтического, поскольку каждый из них выводит и педагога, и обучающегося в ситуации действий со словом, словосочетанием, предложением и текстом.

Кроме того, в пространстве диалога и полилога важно использование текстов культуры для выявления взаимовлияния языков и культур; особенно важно использование слова (слова учителя в том числе) для воспитания личности как субъекта своей национальной и общемировой культуры; необходимо преодоление коммуникативных барьеров для ценностно-ориентированного понимания смыслов жизни и деятельности.

Следует выделить регионально-культурные, регионально-эстетические и регионально-языковые составляющие: познание мира и самого себя в многонациональном социуме; изучение этнического многообразия региона; освоение роли историка, лингвиста, этнографа, культуролога.

Посредством слова происходит осмысление общечеловеческих ценностей, что означает накопление знаний о морали и моральных ценностях, выработку нравственных представлений об этических нормах уважения, доброжелательности и доверия в многонациональном социуме.

Было бы целесообразным использовать ситуации как способ педагогического взаимодействия, в котором закрепляется интерес воспитанника к окружающему миру, другим людям и самому себе. Необходимо учитывать и функции ситуации: информационная, когнитивная, коммуникативная, смыслообразующая.

Особую значимость приобретает изучение языковой ситуации в регионе как совокупности языковых образований, обслуживающих определенный социум в границах территориального объединения или государства. Важна в заявленном контексте и популяризация знаний о родном крае, а также интерпретация музейных ценностей как события (событием может оказаться текст культуры, его анализ и интерпретация).

Таким образом, обоснование лингводидактического ресурса преподавания русского языка позволяет выстроить не только логику познания обучающимися языковых явлений в школьном курсе русского языка, но и использовать возможности функционирования языка в речи. В целях обеспечения взаимодействия в многонациональном социуме необходима текстовая деятельность обучающихся не только в моделируемых ситуациях урока и внеурочной деятельности, но и в речевой практике (в нестандартных условиях) ².

Список источников

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019 - 212 с.
2. История в очерках о педагогах и методистах русского языка XX века: монография / В.Д. Янченко; науч. ред.: А.Д. Дейкина. - Москва: Прометей, 2006 - 327 с.
3. Научные основы методики преподавания русского языка.: учебное пособие/авт.-сост. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. – Москва: МПГУ, 2019 -34 с.

¹ См: Попова В.И. Использование ситуационно-развивающих практик как пространства культуры в подготовке студентов педвуза - Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 83. – Ч. 4. – С. 47-49.

² См: Попова В.И. Смысловые ориентиры текстовой организации подготовки студента педвуза. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70 – ЧЗ. С 119-121.

4. «Методическое обеспечение обучения русскому языку в средней школе» / В.И. Попова- 2022. - 68 с. URL:<https://lib.rucont.ru/efd/786422>.
5. «Методическое обеспечение обучения русскому языку в средней школе (Рабочая тетрадь)»/ В.И. Попова. – 2022. -58 с. URL:<https://lib.rucont.ru/efd/786423>.
6. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004 – 240 с.
7. Попова В.И. Смысловые ориентиры текстовой организации подготовки студента педвуза. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70 – ЧЗ. С. 119-121.
8. Попова В.И. Коммуникативно-смысловой ресурс подготовки студента педвуза в глобальном образовательном пространстве - Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса Золотые Имена Высшей школы. Т.2: сборник научных статей участников VI Национальной научно-практической сессии 17.11-22.12.2023 г. Министерство науки и высшего образования РФ \ коллектив авторов; под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой – М.: Образование. Пресс, 2023. С.186-191.
9. Попова В.И. Использование ситуационно-развивающих практик как пространства культуры в подготовке студентов педвуза - Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 83. – Ч. 4. – С. 47-49.
10. Щуркова Н.Е. Педагогика высокого полета / под ред. проф. Н.Е. Щурковой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

УДК 372.881.161.1

О.Н. Левушкина

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЩЕНИЙ

Статья посвящена разработке логики лингвокультурологического анализа компонентов речевого этикета на примере обращений. В статье раскрывается лингвокультурологический потенциал элементов речевого этикета и, в частности, обращений. Предложено проводить лингвокультурологический анализ обращений в три этапа: во-первых, определение вида обращения на основе сферы его функционирования и способов его выражения; во-вторых, выявление функций, которые выполняет обращение в данном контексте, в зависимости от сферы функционирования и в связи со способами выражения; в третьих, в случае метафоричности и/или интертекстуальности обращения выявляются их дополнительные смысловые наращения путем культурологического комментария. Приведены примеры лингвокультурологического анализа обращений из писем А.С. Пушкина. Подчеркивается важная роль обучения лингвокультурологическому анализу в процессе обучения русскому языку как родному и как иностранному.

речевой этикет, обращение, лингвокультурологический анализ, лингвокультурологический потенциал, обучение русскому языку

Левушкина О.Н., 2025

O.N. Levushkina

TEACHING SPEECH ETIQUETTE: LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF APPEALS

This article is devoted to the development of the logic of linguistic and cultural analysis of the components of speech etiquette on the example of appeals. The article reveals the linguistic and cultural potential of the elements of speech etiquette and, in particular, appeals. It is proposed to carry out a linguoculturological analysis of appeals in three stages: firstly, determining the type of appeal based on the scope of its functioning and ways of its expression; secondly, identifying the functions that the appeal performs in this context, depending on the scope of functioning and in connection with the ways of

expression; thirdly, in the case of metaphorical and/or intertextuality of the appeal, their additional semantic extensions are revealed by cultural commentary. Examples of linguistic and cultural analysis of appeals from letters of A.S. Pushkin are given. The important role of teaching linguocultural analysis in the process of teaching Russian as a native and as a foreign language is emphasized.

speech etiquette, address, linguoculturological analysis, linguoculturological potential, teaching the Russian language

ВВЕДЕНИЕ

Речевой этикет играет большую роль в формировании языковой личности обучающегося, поскольку несет яркий отпечаток культуры социума, в котором он формировался. В современной культууроориентированной и личностно ориентированной парадигме образования необходимо актуализировать обучение речевому этикету как важной составляющей лингвокультуры носителей языка.

Речевой этикет определяют как «совокупность принятых обществом правил речевого поведения в соответствующих сферах и ситуациях общения. Речевое поведение регулируется социальной иерархией, национальной культурой и этикетом, ритуалом, воспитанностью языковой личности, постоянной практикой, контролируемой сознанием»¹. Непосредственная связь речевого этикета с культурой народа – носителя языка проявляется в том, что речевой этикет – «важная часть культуры поведения и общения, продукт культурной деятельности человека»².

Речевой этикет находится в сфере особого внимания лингвокультурологов, поскольку фиксирует в сознании носителя языка в виде определенных культурных стереотипов канонические ситуативные ритуалы общения: приветствие и прощание, обращение и извинение и др. в деловом и разговорном, фольклорном и религиозном дискурсах, в официально-деловых и публицистических, поэтических и прозаических художественных текстах. В.А. Маслова относит область речевого этикета наряду с безэквивалентной лексикой, мифологизированными языковыми единицами, паремиологическим и фразеологическим фондами языка, эталонами, стереотипами, символами, метафорами и речевым поведением к «культуроёмким единицам языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания»³. В.В. Лунева рассматривает формулы речевого этикета как культурные стереотипы, «особым образом мотивированные знаки культуры»⁴, в которых закодированы нормы общения и которые «представляют собой сложное соединение социального и индивидуального, освященное национальной традицией»⁵. По мнению исследователя, «культурные стереотипы реализуются в виде устойчивых этикетных формул»⁶, употребление которых «обеспечивает положительное речевое воздействие на коммуникантов и гармонизирует их поведение»⁷.

Исследователи говорят о том, что «единицы речевого этикета отражают постоянные социальные признаки участников общения: их возраст, степень образованности, воспитанности, место рождения, воспитания и жительства, пол, а также переменные

¹ См.: Дускаева Л.Р., Протопопова О.В. Речевой этикет // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Л.М. Алексеева и др.]; Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С.354.

² См.: там же, С. 357.

³ См.: Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 36; Маслова В.А. Лингвокультурологический анализ: учебник для вуза / В.А. Маслова, У.М. Бахтикирева. М.: Издательство Юрайт, 2022. С. 13.

⁴ См.: Лунева В. В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект Специальность 10.02.19 - теория языка Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону. 2011. С. 3.

⁵ См.: там же.

⁶ См.: там же.

⁷ См.: там же.

социальные роли (товарищ, пациент, клиент, милиционер и др.)»¹. Французский стилист Ш. Балли называл это свойство этикетных речевых формул «социальным символизмом», отмечая, что они «впитывают в себя запах, присущий той среде и тем обстоятельствам, в которых они обычно употребляются», что «им удастся символизировать, вызывать в сознании представление об этой группе с ее образом жизни или формами деятельности»². Естественно, что новые социокультурные условия и новые коммуникационные технологии «влияют на семантику и функционирование этикетных формул»³. Все приведенные сведения говорят о том, что все компоненты речевого этикета обладают лингвокультурологическим потенциалом и для его выявления могут быть интерпретированы с помощью лингвокультурологического анализа.

ОБСУЖДЕНИЕ

Остановимся на одном из компонентов речевого этикета – обращении. Обращение – неотъемлемый элемент речевого этикета. Обращение – это «слово или сочетание слов, называющее лицо (реже предмет), которому адресована речь. Обращениями служат собственные имена людей, названия лиц по степени родства, по положению в обществе, по профессии, занятию, должности, званию, по национальному или возрастному признаку, по взаимоотношениям людей и т.д.; названия или клички животных; названия предметов или явлений неживой природы, обычно в этом случае олицетворяемых; географические наименования и т.д.»⁴. Обращение как значимый компонент речевого этикета описано, например, в работах Н.И. Формановской, А.А. Акишиной, В.Е. Гольдина и др.⁵. Исследователи подчеркивают прежде всего коммуникативную сущность обращений (Ф.И. Формановская, В.Е. Гольдин, А.А. Шмаков, И.В. Щербинина и др.) Как отмечает Н. И. Формановская, «в коммуникативных процессах обращение — одна из частотных единиц общения, а именно адресации, несущая важнейшую контактоустанавливающую функцию»⁶.

Обращения – наиболее социализированные этикетные формулы, фиксирующие культурные коды, коррелирующие с изменениями в социуме (социальные изменения, произошедшие после 1917 года, обусловили смену общеупотребительного до революции обращения «господа» на другое общеупотребительное и социально маркированное – «товарищи»), в социальном статусе человека (если человека в СССР называли не товарищем, а гражданином, значит, подчеркивали меру социальной ответственности за совершенный им проступок), в отношениях говорящих (смена официального обращения (например, по имени и отчеству) на личное (просто имя) свидетельствует об изменении отношений на более близкие) и др. Данные особенности обращений как элементов лингвокультуры В.Е. Гольдин комментирует следующим образом: «При ломке общественного уклада, когда возникают новые социальные отношения, регулятивы не могут не меняться, ведь многие из них призваны отражать саму структуру общества, состав его социальных ролей. На политической арене появляются новые общественные типы, новые социальные слои делают хранителями норм поведения. Идет укрепление новых обращений, и вокруг них нередко разворачивается

¹ См.: Дускаева Л.Р., Протопопова О.В. Речевой этикет // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Л.М. Алексеева и др.]; Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 354.

² Там же.

³ Лунова В.В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект Специальность 10.02.19 - теория языка Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону. 2011. С. 4.

⁴ См.: Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. М.: Просвещение. 1976.

⁵ См.: Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. М.: Русский язык, 1983. 181 с.; Гольдин В. Е. Речь и этикет. М.: Просвещение, 1983. 109 с.; Формановская Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении). М.: Знание, 1982. 156 с. и др.

⁶ См.: Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М.: Ин-т рус., 1998. С. 83.

упорная борьба. Обращения могут становиться символами социальных движений, обозначением общественных идеалов»¹. Подчеркнем, что исследователи говорят, с одной стороны, о богатом лексико-семантическом поле русских обращений, с другой – о том, что сегодня наиболее востребованные обращения к незнакомому человеку в литературном русском языке отсутствуют: обращения с наименованием гендерного признака – «мужчина» и «женщина» – считаются просторечными. Ученые называют данное явление «этикетной лакуной»².

Обращения являются объектами исследования прежде всего лингвистики, они изучаются с точки зрения их статуса предикативности, полупредикативности или вводности, распространенности и нераспространенности, категорий модальности, времени, лица, числа, исследуется интонация обращений (звательная, восклицательная, интонация вводности и др.), способы выражения оценочной характеристики объекта речи, образности обращений (метафоры, метонимии, перифразы и др.) и др.

Для лингвокультурологов обращение является важной составляющей лингвокультуры, «языковой единицей, содержащей культурную информацию»³. Изучение обращения с точки зрения лингвокультурологии чаще всего предполагает выявление его лингвокультурологического потенциала посредством проведения лингвокультурологического анализа, а значит, «установление того, как «работают» механизмы, включающие культуру в значение языкового знака»⁴, выявление всей совокупности культурных смыслов, заключенных в данном обращении как конкретном языковом явлении.

Лингвокультурологический анализ элементов речевого этикета, в том числе и обращений, заключается в раскодировании, постижении культурных смыслов – «совокупности экстралингвистических факторов, связанных с обозначаемой денотативной ситуацией»⁵, выраженных в языке, с помощью языка. То есть необходимо раскодировать ту самую «привязанную к стереотипным ситуациям функционально-семантическую микросистему языковых единиц, социально заданных и национально-специфических, регулирующих правила речевого поведения»⁶, которую исследователи называют речевым этикетом. Лингвокультурологический анализ обращений может способствовать выявлению закодированных в них культурологически обусловленных и лингвистически выраженных социальных установок.

Отметим, что при проведении лингвокультурологического анализа обращения важно определить сферу его употребления (официальную, деловую или личную, неформальную), а также выявить способ выражения обращения: прямое наименование имени, должности или степени родства адресата; иносказательное обращение посредством выражения отношения говорящего к адресату (например, Е.А. Непомнящих, анализируя обращения к возлюбленным, предлагает выделять 1) обращения, образованные от имен собственных, 2) обращения-сравнения, 3) атрибутивные обращения, 4) прозвища, 5) обращения-звукоподражания⁷.

¹ См.: Гольдин В.Е. Речь и этикет. М.: Просвещение, 1983. С. 86.

² См.: Лунева В.В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект Специальность 10.02.19 - теория языка Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону. 2011. С. 15.

³ См.: Маслова В.А. Лингвокультурологический анализ: учебник для вуза / В.А. Маслова, У.М. Бахтикиреева. М.: Издательство Юрайт, 2022. С. 5.

⁴ См.: там же.

⁵ См.: Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. Москва: Флинта, Наука, 2010. С. 93.

⁶ См.: Лунева В.В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект Специальность 10.02.19 - теория языка Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону. 2011. С. 3.

⁷ См.: Непомнящих Е.А. Обращения к возлюбленным в современной молодежной среде// Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2018. № 3. С. 89-91.

Функционально-семантическая заданность этикетных формул определяется общей социально-исторической и конкретной ситуацией общения, коммуникативным намерением адресанта. Исследователи называют комплекс функций речевого этикета: регулятивная, опознавательная, идентификационная, коммуникативная, этическая, включая камуфлирующую, и эстетическая¹. Если обратимся к функционально-семантической характеристике обращений, то обнаружим, что обращение зародилось как «фигура речи — средство повышения эффективности и украшенности речи, а также как начальная часть композиции речи»². Ученые подчеркивают доминирующую коммуникативную роль обращений. Так, Н.И. Формановская справедливо называет обращение одним из средств «речевого действия», подчеркивает, что обращение способствует осуществлению коммуникации в самом широком смысле слова: установлению и поддержанию речевого контакта с собеседником, регулированию позиций партнеров речи в зависимости от их социальных ролей и личных взаимоотношений³. В связи с этим современные исследователи выделяют среди функций обращений группу коммуникативных функций: «Основными коммуникативными функциями обращения считаются контактоустанавливающая, характеризующая, призывная (апеллятивная), т.е. привлечение внимания, установление и поддержание речевого контакта»⁴.

Мнение ученых о количестве и наименовании функций обращений в речи различно. Например, Б.К. Фирдевс называет и описывает семь функций: номинативную (выделение адресата); вокативную (привлечение внимания); социально-регулятивную, или этикетную (обозначение статуса коммуникантов, степени их близости, характера их взаимоотношений); эмоционально-экспрессивную (выражение эмоций); оценочно-характеризующую (квалификация адресата); дискурсивную (обеспечение формальной и смысловой связности частей дискурса); дейктическую (уточнение, указание на адресата)⁵. Ж.Е. Сейтжанов предлагает выделять девять функций обращений: номинативную; функцию привлечения внимания собеседника к сообщению, побуждение собеседника слушать, которая, как правило, сопровождает номинативную; функцию оценки адресата (положительная или отрицательная оценка адресата речи или нейтральное к нему отношение); перлокутивную функцию (функцию влияния на адресата для достижения цели); функцию идентификаций; дейктическую (указательную) функцию; функцию выражения вежливости; эмотивную функцию (функция выражения эмоции); регулятивную функцию (обращение регулирует коммуникантов в процессе коммуникации)⁶. В любом случае в лингвистических исследованиях подчеркивается полифункциональность обращений: они выполняют в речи одновременно несколько функций. Как отмечает Ж.Е. Сейтжанов, «образуется синкретизм функций»⁷.

Роль овладения лингвокультурологическим анализом компонентов речевого этикета, в том числе обращений, на занятиях по русскому языку велика: «обучая русскому языку и помогая постигать необъятный масштаб и объем культурных смыслов, заложенных в языке и

¹ См.: Лунева В. В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект Специальность 10.02.19 - теория языка Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону. 2011. С. 3.

² См.: Багна Ибрахим Типы и функции русского обращения как именования адресата в разных видах словесности: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2004. С. 7.

³ См.: Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М.: Ин-т рус., 1998. С. 111.

⁴ См.: Багна Ибрахим Типы и функции русского обращения как именования адресата в разных видах словесности: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2004. С. 7; Лунева В. В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект Специальность 10.02.19 - теория языка Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону. 2011.

⁵ См.: Фирдевс Б.К. Обращение в современном русском языке: виды и функции // Вестник ВГУ. СЕРИЯ: ФИЛОЛОГИЯ. ЖУРНАЛИСТИКА. 2017. № 4. С. 74.

⁶ См.: Сейтжанов Ж.Е. О статусе, формах и функциях обращения // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 17 (271). Филология. Искусствоведение. Вып. 66. С. 118.

⁷ См.: там же, с. 119.

посредством языка, формировать их мировоззрение, картину мира, систему ценностей»¹, преподаватель не только обучает русскому языку и совершенствует речевые умения обучающихся, но и способствует «постижению ими базовых ценностей, отраженных как в ключевых концептах так и в текстах русской культуры, формированию их языковой личности»².

Рассмотрим обращения Александра Сергеевича Пушкина в письмах к брату – Льву Сергеевичу Пушкину. Как отмечают ученые, «в имени человек пытается закрепить результат познания объекта, свое отношение к нему»³. Конечно, обращения к брату относятся к личным, неофициальным, семейным. Любовное, иногда ироничное отношение к младшему брату, выполнявшему различные поручения поэта, отражается в его обращениях: «милый брат» (24.09.1820, Кишинев), «Лев» (27.07.1821, Кишинев), «мой милый» (24.01.1822, Кишинев), «милый» (21.07.1822, Кишинев), «моя прелесть» (октябрь 1822, Кишинев), «благоразумный Лёвонька» (30.01.1823, Кишинев), «душа моя» (январь 1823, Кишинев; 25.08.1823, Одесса), «брат» (декабрь 1824, Михайловское; 14.03.2025, Тригорское), «Мой Лайон» (декабрь 1824, Михайловское)⁴. Трогательное отношение к брату аккумулировано в стихотворении, посвященном брату:

Брат милый, отроком расстался ты со мной —
В разлуке протекли медлительные годы;
Теперь ты юноша — и полною душой
Цветешь для радостей, для света, для свободы⁵.

Отметим, что большинство обращений выполняет номинативную (называет адресата), вокативную, социально-регулятивную (показывает степень близости братьев, любовь и заботу друг о друге), эмоционально-экспрессивную (выражение эмоций: если изучать письма А.С. Пушкина к брату, можно заметить, что в более ранних письмах обращения к брату легкие и игривые, в более поздних – более сдержанные), оценочно-характеризующую функции (например, «благоразумный Лёвонька»). А вот обращение «мой Лайон» может потребовать небольшого культурологического комментария: это имя брата в английской транскрипции. Оно подчеркивает стремление автора к игре слов, его знание языков (что традиционно для представителей дворянской культуры), увлечение английской литературой. Это же наименование брата А.С. Пушкин употребляет в известном стихотворном письме Д.И. Вульф из Михайловской ссылки:

Здравствуй, Вульф, приятель мой!
Приезжай сюда зимой
Да Языкова поэта
Затащи ко мне с собой
Погулять верхом порой,
Пострелять из пистолета.
Лайон, мой курчавый брат
(Не михайловский приказчик),
Привезет нам, право, клад...
Что? - бутылок полный ящик,
Запируем уж, молчи! (20.09.1824)⁶.

¹ См.: Левушкина О.Н. Лингвокультурологический анализ как основа ценностно ориентированного урока русского языка // Русский язык в школе. 2023. № 84 (3). С. 14.

² См.: там же, с. 15.

³ См.: Занадворова А.В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 296.

⁴ См.: Пушкин А.С. Письма / Под редакцией и с примечаниями В.Л. Модзалевского. Том I. 1815-1825. Труды Пушкинского дома Академии наук СССР. Москва – Ленинград. Государственное издательство. 1926.

⁵ URL: <https://www.culture.ru/poems/4666/l-pushkinu> (дата обращения: 28.07.2023)

⁶ См.: Пушкин А.С. Письма / Под редакцией и с примечаниями В.Л. Модзалевского. Том I. 1815-1825. Труды Пушкинского дома Академии наук СССР. Москва – Ленинград. Государственное издательство. 1926.

Пушкин, играя словами, рифмует обращения: «Брат Лёв и брат Плетнёв» (15 марта 1826)¹ в шуточном письме сразу к двум адресатам.

Также интересны обращения в письмах А.С. Пушкина к Н.Н. Гончаровой. Их уместно назвать филонимами – «ласковыми именами, употребляемыми при обращении к любимым»². Если в письмах к Гончаровой-невесте автор употребляет обращения в соответствии с правилами приличия, свидетельствующие о соблюдении социальной дистанции: «Ma bien chère, ma bien aimable Наталья Николаевна» («Моя дорогая, моя милая Наталья Николаевна») (9.09.1830 г. Болдино), «Милостивая государыня, Наталья Николаевна» (около 29.10.1830 г. Болдино), то в письмах к жене обращения становятся теплыми, душевными и разговорными: «мой ангел» (21.08.1833 г.; 2.09.1833 г.) «ангел мой Таша» (21.08.1833 г.; 2.09.1833 г.), «душка моя» (19.04.1834 г. Петербург), «ангел кротости и красоты» (2.10.1835 г. Михайловское), «царица моя» (4.05.1836 г. Москва)³ и др. Е.А. Непомнящих, изучая в целом обращения возлюбленных друг к другу, относит подобные обращения к обращениям-сравнениям и атрибутивным обращениям⁴. Но самое употребительное обращение Пушкина к Н.Н. Пушкиной – *женка*: «Здравствуй, женка, мой ангел» (8.12.1831 г. Москва), «жена моя милая, женка мой ангел» (30 апреля 1834 г. Петербург), «милая моя женка» (2.10.1835 г. Михайловское) и др.⁵ Эти обращения в классификации Е.А. Непомнящих относятся к наименованиям родства и брачных отношений⁶. Как отмечают исследователи, «в быту происходит снижение порога вежливости, многие этикетные формулы редуцируются или вообще не используются»⁷, и «обращения, используемые в рамках семейного дискурса, характеризуются преобладанием в них оценочно-характеризующей и номинативной функций и в гораздо меньшей степени функции этикетно-регулятивной»⁸.

В письмах, когда поэт за что-то выговаривает жене, используется более спокойное, более холодное обращение *друг* как «прием речевого отчуждения»⁹, «дисгармоничный “дистанционный” регулятив»¹⁰: «Милый мой друг» (16.12.1831 г., Москва), «Милый друг мой» (2.10.1833 г., Болдино), «Вчера получил я, мой друг, два от тебя письма. Спасибо; но я хочу немножко тебя пожурить...» (30.10.1833 г. Болдино); «Что это, мой друг, с тобою делается? вот уж девятый день, как не имею о тебе известия» (3.06.1834 г., Петербург)¹¹.

Таким образом, обращения в письмах А.С. Пушкина к Н.Н. Гончаровой выполняют номинативную, вокативную, социально-регулятивную функции (демонстрируют наличие или отсутствие социальной дистанции), эмоционально-экспрессивную (выражение душевного расположения, душевного отношения или беспокойства), оценочно-характеризующую функции («ангел», «царица», «красавица моя» и др.).

¹ См.: там же.

² См.: Эпштейн М.Н. Любовные имена: введение в эротонику // Октябрь. 2006. № 7. С. 153.

³ Пушкин А.С. Письма к жене. Академия наук СССР. Литературные памятники. Ленинград. Издательство «Наука», 1986.

⁴ Непомнящих Е. А. Обращения к возлюбленным в современной молодежной среде// Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2018. № 3. С. 91.

⁵ См.: Пушкин А.С. Письма к жене. Академия наук СССР. Литературные памятники. Ленинград. Издательство «Наука», 1986. 268 с.

⁶ См.: Непомнящих Е. А. Обращения к возлюбленным в современной молодежной среде// Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2018. № 3. С. 91.

⁷ См.: Байкулова А.Н. Речевое общение в семье: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / А.Н. Байкулова ; Саратов. гос. ун-т. Саратов, 2006. С. 7.

⁸ См.: Голикова В.В. Функции обращения в семейном дискурсе // Теория языка и межкультурная коммуникация: межвуз. сб. науч. трудов. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. № 1 (5). С. 38–45.

⁹ См.: Байкулова А.Н. Семейная беседа // Хорошая речь / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 159.

¹⁰ См.: Нестерова Т. В. Прагматика обращений-антропонимов в семейной сфере: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Т. В. Нестерова ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 1999. С. 307.

¹¹ См.: Пушкин А.С. Письма к жене. Академия наук СССР. Литературные памятники. Ленинград. Издательство «Наука», 1986.

Обращения в письмах А.С. Пушкина могут более ярко демонстрировать социально-регулятивную и эмоционально-экспрессивную функции в письмах. Например, официальное обращение к издателю журнала «Московский телеграф» Н. А. Полевому: «Милостивый Государь!» (2.08.1825 г. Михайловское) ¹; дипломатически вежливое – к издателю и критику Н.И. Гнедичу: «Благодарю вас, любезный и почтенный, за то что вспомнили вы Бессарабского Пустынника» (13.05.1823 г. Кишинев) ²; к старшему мудрейшему другу и учителю, высокопоставленному В.А. Жуковскому: «милый, почтенный друг» (29.11.1824 г. Михайловское) ³. Другие, более простые и душевные обращения А.С. Пушкин использует в письмах к друзьям: «милый Бестужев» (А.А. Бестужеву. 13.06.1823 г. Кишинев), «мой Дельвиг», «душа моя» (А.А. Дельвигу. 16.11.1823 г. Одесса) и др. ⁴.

Элементы культурологического анализа для понимания обращений становятся необходимыми в том случае, когда они метафоричны, выражены перифразами или свидетельствуют об интертекстуальных связях. Например, А.С. Пушкин называет А.А. Дельвига в письме из Кишинева (23.03.1821 г.) «Друг Дельвиг, мой парнасский брат» ⁵. Парнас – «(греч. Parnas(s)os) – горный массив в Фокиде (Сред. Греция), считающийся местом пребывания Аполлона и муз. <...> В иносказательном смысле Парнас – это мир поэтов и поэзии» ⁶. Следовательно, перифраза «парнасский брат» подчеркивает братские отношения двух поэтов, единство поэтического мира, который ими создавался в поэтических произведениях.

Более сложные культурные смыслы закодированы в обращениях А.С. Пушкина к одному из самых близких друзей – Петру Андреевичу Вяземскому: «милый Асмодей» (14.10.1823 г. Одесса), «милый и почтенный Асмодей» (4.11.1823) ⁷, а в письме, отправленном около 24 сентября 1824 г., называет его «сатирик и поэт любовный наш Аристип и Асмодей» ⁸. Асмодеем П.А. Вяземского называли в литературном обществе «Арзамас». Д.П. Ивинский в комментариях к письмам А.С. Пушкина пишет о П.А. Вяземском: «Галломан, модник, претендовавший на скрупулезное знание «туалетного уложения...», игрок, «прокипятивший в карты около полумиллиона», наносивший яростные удары по литературным репутациям «халдеев “Беседы”» ⁹. Либеральные взгляды П.А. Вяземского также отразились в обращении к нему Пушкина – «милый Европеец» ¹⁰. Об употреблении второго имени – древнегреческого философа Аристиппа, ученика Сократа и основателя гедонистического направления философии – исследователи пишут следующее: «Одновременное отождествление его с Аристиппом откровенно парадоксально: если Асмодей культивирует страсти, то Аристипп их ограничивает, стремясь к разумному блаженству. «Аристипп и Асмодей» – эпиграмматически лапидарное указание на два «полюса» личности Вяземского, вряд ли соотносимое чересчур прямолинейно с противопоставлением его «эпикурства» и «гераклитства» ¹¹. Таким образом, прецедентные имена, употребленные в роли обращений «сворачивают», аккумулируют большой комплекс

¹ См.: Пушкин А.С. Письма / Под редакцией и с примечаниями В.Л. Модзалевского. Том I. 1815-1825. Труды Пушкинского дома Академии наук СССР. Москва – Ленинград. Государственное издательство. 1926.

² См.: там же.

³ См.: там же.

⁴ См.: там же.

⁵ См.: там же.

⁶ См.: Лисовый И.А., Ревяко К.А. Античный мир в терминах, именах и названиях: Словарь-справочник по истории и культуре Древней Греции и Рима / Науч. ред. А.И. Немировский. 3-е изд. Мн: Беларусь, 2001.

⁷ См.: Пушкин А.С. Письма / Под редакцией и с примечаниями В.Л. Модзалевского. Том I. 1815-1825. Труды Пушкинского дома Академии наук СССР. Москва – Ленинград. Государственное издательство. 1926.

⁸ См.: там же.

⁹ См.: Ивинский Д.П. Вяземский и «Арзамас»: Из комментария к письмам А.С. Пушкина // Литературный факт. 2016. № 1–2. С. 210.

¹⁰ Пушкин А.С. Письма / Под редакцией и с примечаниями В.Л. Модзалевского. Том I. 1815-1825. Труды Пушкинского дома Академии наук СССР. Москва – Ленинград. Государственное издательство. 1926.

¹¹ См.: Ивинский Д.П. Вяземский и «Арзамас»: Из комментария к письмам А.С. Пушкина // Литературный факт. 2016. № 1–2. С. 210.

смыслов, понятный тому кругу людей, в котором они употребляются, кодируют информацию.

Опираясь на изложенные сведения, сформулируем логику лингвокультурологического анализа обращений. Итак, лингвокультурологический анализ обращений подразумевает, как минимум, три этапа: во-первых, определение вида обращения на основе сферы его функционирования (официальной или личной) и способов его выражения (прямая номинация по имени, указание на степень родства или роль в семейных отношениях; сравнение; атрибуция; прозвище; звукоподражание и др.); во-вторых, выявление функций, которые выполняет обращение в данном контексте, в зависимости от сферы функционирования и в связи со способами выражения (номинативную (выделение адресата); вокативную (привлечение внимания); социально-регулятивную, или этикетную (обозначение статуса коммуникантов, степени их близости, характера их взаимоотношений); эмоционально-экспрессивную (выражение эмоций); оценочно-характеризующую (квалификация адресата); дейктическую (уточнение, указание на адресата) ¹; в-третьих, в случае метафоричности и/или интертекстуальности обращения выявляются их дополнительные смысловые наращения путем культурологического комментария.

ВЫВОДЫ

Представленная логика лингвокультурологического анализа обращений позволяет выявлять непосредственную взаимосвязь культурных стереотипов, речевых формул и правил поведения, позволяет осмысливать наличие и отсутствие социальной дистанции между адресантом и адресатом, особенности социальных отношений коммуникантов, эмоциональную насыщенность и оценочность в отношении адресата, восстанавливать реалии жизни. На основе лингвокультурологического анализа обращений возможно составление социального портрета говорящего: его возраста и образованности, воспитанности, пола и места рождения, той социальной роли, в которой он выступает в данном речевом акте.

Лингвокультурологический анализ элементов речевого этикета в целом дает возможность в процессе исследования языка постигать их «социальный символизм», осмысливать формулы речевого этикета как «слитки» культуры, учит определять в них отпечаток культуры определенного социума, а значит, более глубоко постигать лингвокультуру носителей языка. Использование разработанной модели лингвокультурологического анализа компонентов речевого этикета в процессе обучения русскому языку как родному и как иностранному дает возможность обучающимся более эффективно осваивать семантику и функционирование этикетных формул.

Список источников

1. Акишина А.А., Формановская Н.Н. Русский речевой этикет. М.: Русский язык, 1983. 181 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. Москва: Флинта, Наука, 2010. 224 с.
3. Багна Ибрахим Типы и функции русского обращения как именованного адресата в разных видах словесности: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2004. 28 с.
4. Байкулова А.Н. Речевое общение в семье: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / А.Н. Байкулова; Саратов. гос. ун-т. Саратов, 2006. 20 с.
5. Байкулова А.Н. Семейная беседа // Хорошая речь / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 151–163.
6. Голикова В.В. Функции обращения в семейном дискурсе // Теория языка и межкультурная коммуникация: межвуз. сб. науч. трудов. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. № 1 (5). С. 38–45.
7. Гольдин В.Е. Речь и этикет. М.: Просвещение, 1983. 109 с.

¹ См.: Фирдевс Б.К. Обращение в современном русском языке: виды и функции // Вестник ВГУ. СЕРИЯ: ФИЛОЛОГИЯ. ЖУРНАЛИСТИКА. 2017. № 4. С. 74.

8. Дускаева Л.Р., Протопопова О.В. Речевой этикет // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Л.М. Алексеева и др.]; Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С.354-358.
9. Занадворова А.В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 277-340.
10. Ивинский Д.П. Вяземский и «Арзамас»: Из комментария к письмам А.С. Пушкина // Литературный факт. 2016. № 1–2. С. 199-214.
11. Левушкина О.Н. Лингвокультурологический анализ как основа ценностно ориентированного урока русского языка // Русский язык в школе. 2023. № 84 (3). С. 7-16.
12. Лисовый И.А., Ревяко К.А. Античный мир в терминах, именах и названиях: Словарь-справочник по истории и культуре Древней Греции и Рима / Науч. ред. А.И. Немировский. 3-е изд. Мн: Беларусь, 2001. URL: <https://znachenie-slova.ru> (дата обращения: 27.07.2023).
13. Лунева В.В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект Специальность 10.02.19 - теория языка Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону. 2011. 20 с.
14. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с. URL: http://library.navoiy-uni.uz/files/maslova_va_lingvokulturologiia.pdf (дата обращения: 27.07.2023).
15. Маслова В.А. Лингвокультурологический анализ: учебник для вуза / В.А. Маслова, У.М. Бахтикиреева. М.: Юрайт, 2022. 245 с.
16. Непомнящих Е.А. Обращения к возлюбленным в современной молодежной среде // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2018. № 3. С. 87-92.
17. Нестерова Т.В. Прагматика обращений-антропонимов в семейной сфере: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Т.В. Нестерова; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 1999. 395 с.
18. Пушкин А.С. Письма / Под редакцией и с примечаниями В.Л. Модзалевского. Том I. 1815-1825. Труды Пушкинского дома Академии наук СССР. Москва – Ленинград. Государственное издательство. 1926. URL: https://imwerden.de/pdf/pushkin_pisma_tom1_1815-1825_1926_reprint_1989__ocr.pdf (дата обращения: 26.07.2023)
19. Пушкин А.С. Письма к жене. Академия наук СССР. Литературные памятники. Ленинград. Издательство «Наука», 1986. 268 с. URL: http://imwerden.de/pdf/pushkin_pisma_k_zhene_1986__ocr.pdf (Дата обращения: 26.07.2023)
20. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. М.: Просвещение. 1976. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/915/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 23.07.2023)
21. Сейтжанов Ж.Е. О статусе, формах и функциях обращения // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 17 (271). Филология. Искусствоведение. Вып. 66. С. 117-119.
22. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М.: Ин-т рус., 1998. 291 с.
23. Формановская Н.И. Обращение с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода // Специализированный вестник КрасГУ. 2000. Вып. 11. С. 83-88.
24. Формановская Н.И. Вы сказали: «Здравствуй!» (Речевой этикет в нашем общении). М.: Знание, 1982. 156 с.
25. Фирдевс Б.К. Обращение в современном русском языке: виды и функции // Вестник ВГУ. СЕРИЯ: ФИЛОЛОГИЯ. ЖУРНАЛИСТИКА. 2017. № 4. С. 74-76.
26. Эпштейн М.Н. Любовные имена: введение в эротонику // Октябрь. 2006. № 7. С. 153-173.

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье представлен взгляд на этимологию как элемент дидактики. С опорой на конкретные виды заданий рассматривается возможность интеграции этимологического компонента в процесс обучения русскому языку для формирования критического мышления. Данный процесс проиллюстрирован языковыми примерами.

этимологический компонент, критическое мышление, занятия по русскому языку

© Федосеева Л.Н., 2025

L.N. Fedoseyeva

THE ETYMOLOGICAL COMPONENT OF RUSSIAN LANGUAGE CLASSES AT SCHOOL AND UNIVERSITY AS A FACTOR IN THE GORMATION OF STUDENTS CRITICAL THINKING

The article presents a view on etymology as an element of didactics. Based on specific types of tasks, the possibility of integrating an etymological component into the process of teaching the Russian language for the formation of critical thinking is being considered. This process is illustrated with language examples.

etymological component, critical thinking, Russian language classes

Этимология (от греч. ἐτυμολογία, где ἔτυμον – истина, λόγος – суждение, учение) – это наука о происхождении и истории слов. Она помогает понять первоначальное значение слова, изменения в значении с течением времени, «проясняет хотя и скрытые «пылью веков», но реально существующие словообразовательные и семантические связи между словами»¹.

Введение этимологического компонента в занятия по русскому языку может быть осуществлено различными способами. Например, преподаватель может рассказать о происхождении слов, предложить провести интересные лингвистические исследования, использовать игры и упражнения для более эффективного запоминания материала.

Этимологический анализ – «это выяснение ранее существовавшего морфологического строения слова, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени появления слова, установление способа его образования от соответствующей производящей основы»². На занятиях по русскому языку такой вид учебной деятельности служит различным целям:

- расширению словарного запаса (помогает понять значения слов, ввести их в лексикон);
- пониманию исторического контекста (даёт представление об истории языка и общества, в котором он развивался);
- улучшению письменных и устных навыков общения (влияет на орфографию, даёт представление о связях между словами и их значениями, улучшая речевую коммуникацию);

¹ Ковалёв В.И. Об использовании этимологии на уроках русского языка. – №14. – 2006. – URL: <https://rus.1sept.ru/> (дата обращения: 29.11.2024).

² Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1976. – 543 с.

- повышению мотивации (может быть интересным и увлекательным);
- установлению межпредметных связей (связан с историей, культурой и другими дисциплинами);
- уважению к языковому разнообразию (показывает, что слова часто заимствуются из других языков);
- обогащению речи (позволяет учащимся использовать слова более точно и выразительно);
- развитию эрудиции (расширяет круг знаний);
- культурной идентичности (будит чувство принадлежности к конкретной культуре);
- формированию критического мышления (требуется от учащихся анализировать слова и делать выводы).

Остановимся более подробно на последнем аспекте с вариантами заданий и привлечением языкового материала.

1. *Слова современного русского языка часто связаны с устаревшими, при этом наследуя и несколько трансформируя их значения. Какой архаизм породил современное слово?*

Слово «мошенник» происходит от древнерусского «мошна», что означает кошелек или мешочек для денег, который в прошлом символизировал богатство. Изначально этот термин использовался для обозначения человека, который обманывал других, чтобы опустошить их кошельки. Со временем значение слова расширилось: теперь «мошенник» относится к любому, кто сознательно обманывает ради собственной выгоды, включая как мелкие махинации, так и крупные аферы. Тем не менее, историческая связь с деньгами сохраняется, подчёркивая, что люди всегда стремились защитить свои материальные ценности от тех, кто ищет лёгкой наживы.

2. *В языке-источнике слово обозначало одно, в русском – другое, но второе значение производно от первого. Как эту связь можно объяснить?*

Слово «паразит» произошло от греческого «сотрапезник» (παράσιτος, где παρά – «при, со», а ситос – «пища, хлеб»), обозначая человека, который посещал пиры и обеды, не внося свой вклад в стоимость трапезы. Он развлекал богатых хозяев лестью и шутками. Со временем слово приобрело негативный оттенок: стало обозначать человека, живущего за чужой счёт. Позднее термин перешёл в биологию, описывая организмы, которые живут в других, нанося вред последним. Сегодня слово «паразит» используется как в прямом, биологическом, так и в переносном смысле, обозначая любые формы «паразитизма».

3. *Многие древнерусские по происхождению слова связаны с особенностями жизни наших предков. Как сформировались значения таких слов?*

В русском языке названия приёмов пищи имеют исторические корни. «Завтрак» происходит от древнерусского «заутро» (утром), означая «еду после утра». «Обед» образовано от «обедати» (есть), обозначая основной приём пищи днём. Изначально «обед» мог быть любым приёмом пищи, но позже закрепился за дневным. «Ужин» связан с древнерусским «узь» (юг), указывая на время приёма пищи, когда солнце достигает южной точки на небе. Исторически ужин сдвинулся на более позднее время, ассоциируясь с вечером и трапезой в конце дня.

4. *Значение заимствованного слова противоречит смыслу корня в русском языке. Как это можно объяснить?*

Название «кислород» имеет греческие корни и образовано от слов «оксис» (кислый) и «генос» (рождающий), что в дословном переводе означает «рождающий кислоты». Это связано с тем, что в конце XVIII века, когда кислород был открыт, химик А. Лавуазье ошибочно полагал, что кислоты образуются только с помощью этого элемента. Учёный заметил, что кислород играет ключевую роль в процессах горения и окисления, и пришёл к выводу, что этот элемент отвечает за образование кислот, поскольку многие из них содержат кислород. Позднее выяснилось, что это не всегда так (например, в случае с соляной кислотой, состоящей из водорода и хлора), но название уже прижилось. В начале XIX века

слово «кислород» благодаря М.В. Ломоносову, который ввёл его в русский язык, заменило предыдущее «кислотвор». Для обозначения воздействия кислорода на различные вещества стало использоваться слово «окисление». Следовательно, название «кислород» свидетельствует о раннем научном заблуждении, хотя сам элемент не всегда связан с кислотами.

5. *Значение русского слова со временем кардинально (от положительного до резко отрицательного) изменилось относительно первоначального. Почему это произошло?*

Слово «урод» в современном контексте воспринимается как оскорбление, однако изначально оно имело другое значение. В прежние времена «уродом» называли первенца в семье, который становился «у рода». Он не только наследовал дом и имущество родителей, но и отвечал за заботу о них и сохранение семейных традиций. Считалось, что первенец, получая божественное покровительство, был защищён от бед.

Кроме того, в древности слово «урод» также означало красоту: выражение «родился уродом» указывало на привлекательную внешность. Это значение сохранилось в некоторых современных славянских языках, например в украинском, где «врода» означает «красота». Таким образом, изначально это слово не имело негативного оттенка.

Со временем значение лексемы изменилось. Сначала оно стало ассоциироваться с необычностью или святостью, но при переходе от язычества к христианству истинное значение стало забываться. В конце концов это слово стало использоваться для описания людей с физическими или психическими дефектами, а также со странным поведением, так появились «юродивые» – Божьи люди с отклонениями. Постепенно оно стало применяться к тем, кого считали ненормальными или неадекватными. Так изначально положительное значение слова трансформировалось в резко отрицательное, отражая изменения в общественном восприятии и культурных нормах.

Итак, изучение этимологии на занятиях по русскому языку способствует развитию критического мышления. Анализируя происхождение слов, обучающиеся исследуют историю и значение лексем, сравнивают разные версии, изучают фонетические и смысловые изменения, а также влияние общества и культуры на язык. Это помогает осознать, как слова отражают ценности и традиции социума. В результате обучающиеся развивают способность анализировать и оценивать языковую информацию в контексте культурных и исторических процессов.

Кроме того, этимология пробуждает у обучающихся естественный интерес к языку. Они стремятся узнать больше о значении и происхождении слов, что развивает исследовательские навыки и умение оценивать достоверность источников информации. Сравнение слов в разных языках помогает понять взаимовлияние культур.

Таким образом, интеграция этимологического компонента в занятия по русскому языку в школе и вузе является важным и полезным дидактическим элементом, который не только способствует расширению у обучающихся лингвистических знаний и развитию коммуникативных навыков, но и формирует у них умение критически мыслить, анализировать и оценивать информацию, что очень важно в современном мире.

Список литературы

1. Ковалёв В.И. Об использовании этимологии на уроках русского языка. – №14. – 2006. – URL: <https://rus.1sept.ru/> (дата обращения: 29.11.2024).
2. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1976. – 543 с.

ДИАЛОГ С ТЕКСТОМ КАК ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ, ЗАКРЕПЛЯЮЩИХ ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ МОРАЛИ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования понятий, закрепляющих традиционные ценности морали. Представлен практический опыт работы с текстом русской народной сказки на уроке в 5 классе.

традиционные ценности морали, диалог с текстом, язык, культура

© Родионова И.О., 2025

I.O. Rodionova,

DIALOGUE WITH THE TEXT AS A WAY OF FORMING CONCEPTS, CONSOLIDATING THE TRADITIONAL VALUES OF MORALITY

The article is devoted to the actual problem of the formation of concepts that consolidate the traditional values of morality. The practical experience of working with the text of a Russian folk tale in a 5th grade lesson is presented.

traditional values of morality, dialogue with text, language, culture

В системе образования на современном этапе происходят принципиальные изменения, связанные с практикой преподавания русского языка. Ф.И. Буслаев отмечал: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося». Потому формирование понятий, закрепляющих традиционные ценности морали, поиск ценностных ориентиров, позволяющих глубже понять мир, осознать свою национальную идентичность, прежде всего происходит на уроках русского языка. Нельзя не вспомнить слова А.Д. Дейкиной: «Конструктивным для лингвистического образования и духовно-нравственного воспитания является сопряжение языка и культуры, что может значительно увеличить потенциал учебных занятий и открыть новое в области знаний»¹. «Транспонирование проблемы ценностей в сферу образования и методики обучения родному языку заставляет задуматься над тем, что есть благо для воспитания личности, какова роль изучения родного языка в этом сложнейшем процессе и как его организовать, чтобы образование стало истинно национально ориентированным», – считает О.А. Скрябина².

Текст выступает как явление языка, в котором находят своё отражение смыслы действительности. Формирование понятий, связанных с ценностями морали, связано с понятием «концепт». Концепт, по определению Ю.С. Степанова, – основная ячейка культуры в ментальном мире человека³. Концепты, необходимые для написания сочинения-рассуждения задания 13.3 в КИМах ОГЭ: взаимопомощь, дружба, доверие, взаимопонимание, доброта, любовь к родителям, материнская любовь и связанные с ними

¹ Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография/ А.Д. Дейкина. – Москва: МПГУ, 2019. – 212 с. – С. 101.

² Скрябина О.А. О константе в современной методике преподавания русского языка. – Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2023. Том 27, № 1. – С. 158.

³ Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. И доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с. – С. 43.

понятия труд, дом. Начинать формирование названных понятий следует с самого раннего возраста. Именно о работе с этими понятиями на уроках в 5 классе хотелось бы рассказать.

Диалог с текстом как метод изучения текста опирается на все виды речевой деятельности, поэтому считаем целесообразным организовать работу на уроке с учётом использования слушания, говорения, чтения, письма. Для этого следует подбирать такой текст, анализ которого будет интересным и обсуждение которого позволит поговорить о ценностных ориентирах.

По нашему глубокому убеждению, такую возможность даёт работа со сказками. Предлагаем варианты заданий к сказке «Чудесная водица». Предваряют знакомство с текстом предтекстовые задания:

1. Знакомство с лексикой.

Согласие –

1. утвердительный ответ на что-либо, разрешение;
2. взаимная договоренность, соглашение;
3. единомыслие, единогодушие.

Молодость – это период между детством и зрелостью, период большой энергии, выбора профессии, создания семьи.

2. Найдите в корень слова:

Старый – проживший долго, достигший старости.

Старость – период жизни человека, в который происходит ослабление сил человека.

Старик – мужчина, достигший старости.

Старуха – женщина, достигшая старости.

3. Назовите ассоциации к слову «дом» (уют, тепло, доброта, понимание, комфорт) (возможно сознание кластера)

4. Знакомимся со словами.

Устаревшее слово:

супротив – против, в ответ

затеять – предпринять, замыслить, задумать,

поведать – рассказать,

расшуметься – сделать, произвести, создать шум,

греметь – издавать грохот, громкий звук,

хлебнуть – набрать в рот,

подивиться – удивиться,

соседка – женщина, которая живет или сидит рядом, вблизи.

5. Прочитайте сказку и ответьте на вопросы:

Чудесная водица

Жили-были муж с женой. В молодости они жили дружно, мирно, не было между ними ссор. А в старости будто кто их подменил: спорят и спорят друг с другом. Старик скажет слово, старуха — два, да и начнётся перебранка. А разбираться начнут — никто вроде не виноват.

— Что же это мы с тобой, старуха? — промолвит старик.

— Да я-то что, это всё ты, старый!

— Как я? А не ты? С языком-то своим острым?

— Не я, а ты!

— Ты, а не я!

И снова ссора затевается. Что делать? Как быть? Как жить под одной крышей дальше? Пошла старуха к соседке, да и поведала ей про свою беду. А та ей и говорит:

— Не печалься, я твоему горю помогу. Есть у меня чудесная водица. Как старик расшумится, ты хлебни этой водицы, да не глотай. Держи во рту, пока не успокоится. И всё у вас наладится.

Взяла старуха бутылочку с водой и пошла домой. Только она дверь открыла, как старик сразу начал кричать:

— Где ты пропадала? Что делала? Давным-давно пора самовар ставить, чай пить, а тебя нет!

Только хотела старуха ответить ему, но вспомнила про чудесную воду: набрала её в рот, да стала во рту держать. Видит старик, что старуха не отвечает, и сам замолчал. Обрадовалась старуха: «Видно, эта водица-то и правда чудесная!»

Убрала она бутылочку с чудесной водицей, самовар стала ставить.

— Что гремишь? — закричал старик. — Самовар — и тот поставить не можешь!

Хотела старуха ему ответить, да вспомнила совет соседки и опять набрала в рот водицы. Видит старик, что старуха ни словечка ему супротив не отвечает, подивился и... замолчал.

И с тех пор стали жить они, как в молодые годы — тихо, да мирно. А только начнёт старик кричать, старуха сейчас — за чудесную водицу.

Вот ведь сила в ней какая!

6. **Вспомните значения слова «согласие».** В каком из них, по вашему мнению, можно использовать его в сказке «Чудесная водица»?

7. **Работа с понятиями.**

Найдите в тексте сказки синонимы к слову «несчастье» (горе, беда)

Что означает выражение «воды в рот набрать»?

Какой язык называют острым?

8. **Ответьте на вопросы (Проверяется умение вести диалог)**

1. Как жили муж с женой в молодости?
2. Почему, состарившись, они стали часто ссориться?
3. Можно ли спорить, но не ссориться? В каких случаях спор переходит в ссору?
4. Что означает выражение «острый язык»?
5. Кому старуха рассказала о своей беде?
6. Какое средство от ссор предложила соседка?
7. Помогла ли старикам чудесная водица?
8. Как ты думаешь, действительно ли водица была волшебной?
9. Почему старики перестали ссориться?
10. Чему нас учит сказка?

9. **Общение**

- Во время обсуждения сказки обратите внимание детей, что старики ссорились по пустякам. Поясните ребятам, что, несмотря на возраст и жизненный опыт, старики разучились уступать друг другу.
- Предложите детям постановку психологических этюдов на тему «Поссорились — помирились». Выясните, что такое ссора и как её избежать. Попросите ребят изобразить деда и бабушку сначала во время ссоры, когда они не уступают друг другу, а затем в момент, когда бабушка молча выслушивает упрёки деда и они примиряются.

10. **Словарная работа**

- Расскажите детям, что мир в доме держится на *терпении, уважении и взаимопонимании*. Обсудите с детьми значение этих слов.
- **Что поможет быть семье счастливой?**

Выберите слова, называющие понятия, необходимые для семейного счастья:

Забота, поддержка, грубость, взаимопонимание, равнодушие, доверие, скрытность, злопамятность, тепло, доброта, согласие, понимание, нетерпеливость.

(Проверяются навыки ассоциативного мышления, творческое воображение, умение устанавливать связи между понятиями)

11. **Письменное задание (5 – 8 предложений, может быть домашним):**

Выберите пословицу, подходящую к данной сказке, обоснуйте свою точку зрения:

Вся семья вместе – так и душа на месте

Лучший клад, когда в доме лад.

Любят того, кто не обидит никого.

Если много браниться, мира в семье не добиться.

Вариативное (дополнительное) задание: нарисуйте бутылочку с чудесной водицей, а затем пофантазируйте, придумывая водице новые волшебные свойства.

Таким образом, диалог с текстом позволит обеспечить формирование понятий, закрепляющих традиционные ценности морали. Чтение художественного текста поможет развить эстетические чувства, эмоциональный интеллект. Безусловно, от класса к классу должны усваиваться всё более сложные концепты, и работа с ними расширит культурный диапазон личности.

Список источников

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. – Москва: МПГУ, 2019. – 212 с.
2. Скрыбина О.А. О константе в современной методике преподавания русского языка. – Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2023. Том 27, № 1.
3. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. И доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.

УДК 372.881.161.1

И.А. Сунцова

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ-МЕМУАРАМИ О ВЫДАЮЩИХСЯ ФИЛОЛОГАХ В 10-11 КЛАССАХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу формирования ценностной позиции по отношению к русскому языку на основе работы с текстами-мемуарами о выдающихся филологах на уроках русского в 10-11 классах в ходе творческой текстовой деятельности.

методика обучения русскому языку, аксиологический подход, методика работы с текстами-мемуарами

© Сунцова И. А., 2025

I.A. Suntsova

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF WORK WITH TEXTS-MEMOIRS ABOUT OUTSTANDING PHILOLOGISTS IN 10-11 GRADES AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

The article is devoted to the issue of formation of a value position in relation to the Russian language on the basis of work with texts-memoirs about outstanding philologists in Russian lessons in 10-11 grades in the course of creative textual activity.

methodology of teaching Russian language, axiological approach, methodology of work with memoir texts

Как правило, именно педагогические и методические труды отражают аксиологические концентры развивающегося национального и гражданского общества, поэтому особенно интересно обращаться к воспоминаниям педагогов и филологов, в которых воссоздается культурная эпоха, тип мышления ученого. Изучение мира ученого через его труды позволяет развиваться обучающимся как личностно, так и профессионально. Погружение в текст, описывающий ученого, повествующий о нем, способствует формированию у обучающегося национальной аксиосистемы, исторического сознания – значимой части становления умеющей критически мыслить личности.

Обращение к истории особенно актуально в настоящее время, так как продвижение инноваций в сфере образования требует обращения к отечественным корням, так же, как и идея национального саморазвития имеет потребность опоры на традиции народа, поэтому востребована идея изучения культурного наследия, например, в форме текстов-воспоминаний о филологах.

В русле аксиологического подхода в ходе работы над текстами-воспоминаниями достигается цель формирования ценностных ориентиров обучающихся путем выполнения ряда задач:

1. погружение личности обучающегося в текстовое поле как сферу национальных культурных кодов,
2. формирование умения построения диалога с текстом (по Т.М. Пахновой),
3. развитие умений и навыков лингвокультурологического анализа центрального концепта текста (по О.Н. Левушкиной),
4. формирование развитой языковой личности, способной к творческой деятельности.

Важны метапредметные результаты, которые достигаются в ходе работы с текстами-воспоминаниями. Одним из них является развитие критического мышления, которое формируется вследствие восприятия авторского способа мировоззрения, изложения материала. Задания, направленные на изложение первичного текста, а затем на его репродуктивное, аналитическое осмысление, помогают создавать в том числе свой собственный речевой портрет.

Также соприкосновение с эмоциями известных ученых позволяет построить свою аксиологическую систему, то есть сформировать иерархию собственных ценностей как на основе личностных, так и на основе профессиональных мнений автора.

Эффективнее всего это достигается с помощью структурированной творческой работы, построенной на следующих этапах, которые мы рассмотрим с опорой на «Воспоминания...» Е.А. Масальской¹ об А.А. Шахматове.

На первом уроке по прохождению определенной синтаксической темы изучается параллельно биография одного из виднейших ученых-синтаксистов – А.А. Шахматова. Для этого избираются тексты-миниатюры, иллюстрирующие становление А.А. Шахматова как ученого. Текст-воспоминание обязательно разбирается на уроке с целью формирования у обучающихся как личностного, профессионального, так и речевого портрета ученого.

На дом задается написание эссе, в котором был бы аксиологически и лингвокультурологически рассмотрен образ ученого. Главной целью сочинения является структурированное отображение разобранного текста-воспоминания. К эссе дается дополнительное задание, направленное на отработку знаний, умений и навыков в сфере деятельности ученого. Например, в данном случае дается задание на составление в тексте эссе как минимум одного предложения, посвященного разнообразию синтаксических конструкций и т.д.

На уроке проверка эссе проходит вместе с проверкой личностной компетенции. Один обучающийся выступает перед остальными, зачитывая эссе. После прочтения и выражения преподавателем оценок по содержанию работы дается возможность докладчику побыть в роли учителя. Выступающий диктует свое одно предложение, посвященное именно разнообразным синтаксическим конструкциям. Остальные записывают за докладчиком. Далее выступающий вызывает одного из учеников к доске для синтаксического разбора.

При таком подходе вырабатывается личностная и профессиональная компетенции, сливающиеся у обучающегося в сформированную систему ценностей.

Список источников

1. Масальская Е. А. Повесть о брате моем А.А. Шахматове. Ч. 1-3. 1929 г.

¹ Масальская, Е. А. Повесть о брате моем А.А. Шахматове. Ч. 1-3. 1929 г.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ А.С. ПУШКИНА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается проблема обобщения знаний обучающихся по русскому языку на материале поэтических текстов А.С. Пушкина. Одновременно материал позволяет формировать исследовательские навыки, воспитывать думающего читателя, патриотическую личность, любящую как Россию в целом, так и свою малую Родину, и, как результат, прививать аксиологическую значимость родного языка.

русский язык, методика, аксиологический подход, А.С. Пушкин

© Иванова Ю.В., 2025

Y.V. Ivanova

Scientific supervisor – Yuzhakova Yu.A.

THE METHODOLOGICAL ASPECT OF USING A.S. PUSHKIN'S TEXTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF AN AXIOLOGICAL APPROACH

The article deals with the problem of generalizing the knowledge of students in the Russian language based on the material of poetic texts by A.S. Pushkin. At the same time, the material allows you to form research skills, educate a thinking reader, a patriotic personality who loves both Russia as a whole and his small homeland, and, as a result, instill the axiological significance of the native language.

russian language, methodology, axiological approach, A.S. Pushkin

«Русский язык – это прежде всего Пушкин», - говорил А.Н. Толстой. И с этим нельзя не согласиться. В своей педагогической деятельности я часто вспоминаю фразу Аполлона Александровича Григорьева: «Пушкин — наше всё», которая была высказана им в 1859 году в сочинении «Взгляд на русскую литературу со смерти Пушкина».

Методика русского языка и лингвистика в целом находятся в тесной органической связи. И текст является центром для формирования ценностных ориентаций учащихся в аспекте аксиологии. И эти гуманистические ценности прививаем мы, учителя. А их основа находится именно в русской классической литературе, в частности в текстах А.С. Пушкина. Личность писателя, его высокая духовность, благородство и верность своим нравственным принципам, непоколебимая верность идеалам – все это может служить основой обучения и воспитания. Именно через языковое воздействие, возможность обратиться к живому русскому языку мы можем влиять на мировоззрение ученика, говоря о духовном здоровье нации и сохранении национальных традиций. Текст, извлеченный из произведений великого писателя, создает пространство и позволяет воздействовать на школьников – учить, воспитывать и развивать речь.

Как соединить на уроке предметное и духовное содержание? По моему мнению, талант учителя в том, чтобы соединить эти два пространства путем передачи авторского обобщенного через индивидуальное читательское. Помочь ученику выявить духовную и авторскую позицию и укрепиться в ней, как в своей. В пространстве художественного текста ученик приобретает новые смыслы именно для своего развития через интерпретацию мысли автора в соединении со своими ассоциациями, воспринимая слово живого языка в художественной форме.

А.С. Пушкин стал глубоко народным поэтом, его слово основано на богатых возможностях и самобытности русского языка. Через использование текстов автора подчеркивается национальное своеобразие его творчества, раскрывается связь культурного наследия с тенденциями развития русского литературного языка. Только в живом интеллектуальном общении со школьниками вырабатывается лингвистическое мировоззрение учащихся. Слово Пушкина способно заострить внимание на главных ценностях: справедливости, ответственности, чести, дружбе и любви. Путем чтения, записи, анализа лексических и грамматических единиц, заучивания наизусть и изучения средств выразительности формируется духовная атмосфера обучения русскому языку.

Тексты Пушкина применимы к любому уроку русского языка. При изучении фонетики стоит обращать внимание на звукопись, мелодику и ритм стихотворений. На уроках по изучению лексики – на многозначность его эпитетов, точность антонимов и синонимов, а на уроках изучения синтаксиса – на всю палитру предложений, полных не только классических примеров, но и наполненных инверсиями или риторическими вопросами. Только на примере всем известных строк можно уже рассмотреть ряд языковых понятий, начиная со средств выразительности и лексических приемов (задание ЕГЭ: сравнение, аллитерация и пр.), обособленных синтаксических конструкций, заканчивая простыми морфемными разборами для младших школьников.

*Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя,
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя.*

1. Объясните знаки препинания в данном отрывке стихотворения «Зимний вечер» А.С. Пушкина.

2. Определите тип сложного предложения.

3. Найдите средства выразительности и прием звукописи.

4. Выполните фонетический, морфемный и морфологический разборы выделенных слов. Найдите пример вариантов морфем в корне слова.

На сегодняшний день можно применять различные методические решения с использованием текста А.С. Пушкина не только самому учителю, но и вовлекать школьников:

- Подбор текста самими учащимися
- Составление заданий к текстам с помощью учеников
- Проектная методика

Тексты А.С. Пушкина – есть русский язык. Богатый, глубокий, нравственно значимый. В его произведениях мы находим не только обилие синтаксических конструкций, примеров словообразования, лексических тем, но и богатое культурное и духовное наследие. И если в средней школе на уроках литературы отводится относительно достаточное количество часов (15%), то в текущем современном едином учебнике русского языка – это единичные примеры. И каждый практикующий педагог, работающий в условиях ФГОС, знает, что учебник лишь пособие, не основа урока. Поэтому в наших силах сделать уроки не только практически значимыми для овладения предметными результатами, но и обеспечить развитие личностных и метапредметных результатов.

Список источников

1. Дейкина А.Д. Слово Пушкина и слово о Пушкине на уроках русского языка / А.Д. Дейкина, Л.В. Дудова, О.Н. Левушкина. – Москва: Русское слово, 2016. – 206 с.
2. Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. М. – Оренбург: ООО и Агентство «Пресса», 2009. 308 с. Рябухина (отв. ред.) и др.: Перм. гос. пед. ун-тет. Пермь, 2010. – 368 с.
3. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. — Москва: МПГУ: 2019. – 212 с.

4. Дейкина А.Д., Скрябина О.А. Текст как основа обучения письменной связной речи и правописанию // Изв. ЮФУ. Филол. 2021. № 4. С. 152 – 163.
5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.Р. Львов. – Москва: Академия, 2014. – 462 с.
6. Пахнова Т.М. А.С. Пушкин на уроках русского языка: Дидакт. материалы: Пособие для учащихся: 9 кл. / Т.М. Пахнова. – Москва: Аркти, 1999. – 96 с.
7. Скрябина О.А. Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка // РЯШ. 2019. Т. 80. № 1. С. 16–19.
8. Скрябина О.А. О потенциале «лингвистической поэзии» как объекта методики преподавания русского языка // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1280–1285.

УДК 81-115

О.О. Мелёшкина

Научный руководитель – Скрябина О.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается проблема использования потенциала этимологического анализа слова на уроках русского языка. Это позволяет глубже понять смысл и структуру слова, проследить связи с другими словами, выявить его культурно-историческую ценность. Это способствует формированию языковой компетенции учащихся, исследовательских навыков, расширению кругозора и повышению интереса к изучению родного языка. Приводятся примеры использования этимологического анализа на уроках русского языка, которые могут быть полезны учителям при формировании орфографической грамотности, обогащения лексического запаса учащихся, формирования у них понимания взаимосвязи языка и культуры, ценности родного языка.

русская этимология, методика русского языка, диалектная лексика, заимствованные слова, село Сасыкино

© Мелёшкина О.О, 2025

O.O. Meleshkina

Scientific supervisor – Skryabina O.A.

USE OF THE POTENTIAL OF ETYMOLOGICAL ANALYSIS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS.

This article discusses the problem of using the potential of etymological analysis of a word in Russian language lessons. This allows you to better understand the meaning and structure of the word, trace the connections with other words, and identify its cultural and historical value. This contributes to the formation of students' language competence, research skills, expanding horizons and increasing interest in learning their native language. Examples of the use of etymological analysis in Russian language lessons are given, which can be useful to teachers in the formation of spelling literacy, enriching the lexical stock of students, forming their understanding of the relationship between language and culture, the value of their native language.

Russian etymology, Russian language methodology, dialect vocabulary, borrowed words, Sasykino village

«В языке нет ничего, кроме слов» (А.М. Пешковский). Это лингвистическая аксиома, которая имеет существенное значение для методики преподавания русского языка в современной школе. Обучение русскому слову, дару слова актуализируется в наши дни,

когда активно распространяются «глобалистские ценности», отвергается понятие «национальный язык», а значит, и ментальность русского народа, отражённые в языке, его история и культура, вера. Поскольку мы «живем в контексте чужой культуры», как утверждает М. Кронгауз, эта «чужая культура» довлеет над исконно русской культурой, изгоняя из неё привычные для русского человека слова, а вместе с ними и ценностные смыслы. С течением времени из нашей речи исчезают слова, ранее использовавшиеся в повседневной жизни предыдущих поколений. Деревни и сельские поселения вымирают, забывается этнокультура, особенности говора жителей данной территории. Пока ещё изредка можно услышать диалектные слова, не зафиксированные на бумажных носителях, истолковать которые можно только при помощи этимологического словаря. Необходимо учитывать и исторический контекст, который, возможно, даст ключ к пониманию некоторых лексических единиц.

Изучение и сбор диалектной лексики родного края в рамках уроков развития речи или внеклассной работы – интересное и необходимое занятие для сохранения слов и понятий, которые постепенно исчезают вместе с их носителями. Весьма важно донести до современных учеников ценность языка нашего народа.

Какие виды работы можно использовать для достижения поставленных целей? Наиболее распространённый вид внеклассной работы — это организация работы кружка, в задачи которого входит сбор диалектной лексики, говора данного села, что может вызвать активный интерес к родному слову, к его изучению. В кружке диалектологии может проводиться следующая работа: изучение местного диалекта (или регионального); сбор местных слов (с пояснением), пословиц. На занятиях ученики знакомятся с особенностями местного говора, устанавливают и классифицируют диалектные ошибки в речи друзей и близких, учатся работать с толковым словарём. Следующий этап – это создание бумажной и электронной картотеки слов, проведение тематического анкетирования среди старожилов изучаемого населённого пункта. Собранный материал можно использовать на уроках русского языка при организации словарной работы (в начале занятия, например). Он будет весьма полезен при анализе художественных произведений, содержащих диалектные слова. Изучение областной лексики невозможно без обращения к этимологии. Начинать можно с таких слов, происхождение которых нетрудно установить. Работа с малоупотребительными или устаревшими словами дополняется историческим комментарием. С увлечением дети работают над народной этимологией и этимологией грамматических терминов¹. Работа с толковыми, диалектными и этимологическими словарями должна быть взаимосвязанной, так как не всегда в одном из этих словарей может находиться изучаемая лексема, а корни слов могут быть омонимичны.

Со времён Ф. Боаса в этнолингвистических исследованиях обязательна опора на эмпирические методы (полевые лингвистические методики) — работа с носителем бесписьменного языка, который владеет языком, знакомым исследователю. В современной этнолингвистике полевые методы сбора данных и статистические методы их обработки широко используются в коммуникативно ориентированных исследованиях. Данное направление изучает принятые в определённой культуре (этнической общности, социальной группе) модели речевого поведения².

Заимствование – процесс вхождения иноязычных элементов в другой язык для выражения новых понятий, реалий или последующей дифференциации исконных полисемантических слов в результате языкового взаимодействия. Данные языковые

¹ См.: Григорян Л.Т. Язык мой – друг: Материалы для внеклас. работы по рус. яз.: Пособие для учителя. –2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение. – С. 26-27.

² См.: Этнолингвокультурология: [учеб. пособие] / [сост. Т.С. Вершинина, М.О. Гузикова, О.Л. Кочева]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2014. – С. 13.

конструкции, модели и единицы – лексические заимствования¹. Мы рассмотрим данную проблему на примере говора с. Сасыкино Шиловского района Рязанской области, выполним этимологический анализ слов, которые до сих пор присутствуют в речи местного населения. Ранее учащиеся Сасыкинской ООШ занимались сбором фольклорных текстов.

Так, *-die Halde* в немецком языке – это существительное, в первом своём значении обозначающее террикон, а также угольный склад или отвал. Во втором значении это каменистый склон. Данное слово ранее было и прилагательным *halde, halder*, обозначающим высокую отлогость, покатость холма или горы в период с 700 по 1500 гг. (Mittelhochdeutsch, Althochdeutsch – средневерхненемецкий и древневерхненемецкий языки). Это термин, который широко использовался горнодобытчиками и шахтёрами². Одним из помещиков Сасыкино был Шредер Николай Иванович – немец по происхождению (из дворянского рода)³. Согласно переписи 1886 г. вблизи с. Сасыкино Желудёвкой волости Спасского уезда находился крахмальный завод, принадлежавший купцу Полунину. Суконная фабрика вырабатывала сукно для воинов 1812 года (закрыта перед революцией), красильня, винокуренный завод, черепичный завод (разрушен в 1917 г.)⁴. В селе кирпичных домов было больше, нежели деревянных. По рассказам жителей, кирпич производили самостоятельно: выкапывали ямы, добывали глину, самостоятельно обжигали кирпич. В связи с активной добычей строительных материалов, а также производственной и фабричной деятельностью, образовывались рвы, овраги на Промысловой улице (здесь делали черепицу) и на Царёвке. Одна из школ называлась черепичной, так как крыша была из данного материала. Появлялись холмы, ямы и отвалы, что подтверждает тот факт, что слово *ухалдóкаться* может иметь немецкое происхождение. В говоре с. Сасыкино *ухалдока́ться* означает сильно устать, утомиться (от тяжёлой работы): «ухалдокалась я сегодня». Способ словообразования – префиксально-суффиксальный. В словаре В.И. Даля встречаются варианты *ухонда́кать, ухайда́кать* в значении *сгубить, доконать кого-либо*⁵.

В говоре с. Сасыкино диалектное слово *охрия́ть* довольно распространено, встречается в речи жителей и сегодня. Данная лексема означает *выздороветь, оправиться от болезни*. Когда болеющий человек вдруг начинает смеяться, много разговаривать, ему говорят следующее: «Ну что, охриял(а)?». Подразумевается, что нездоровый человек не может быть излишне разговорчивым и весёлым. По данному изменению в поведении окружающие понимают, что человек идёт на поправку. Рассмотрим особенности происхождения данного диалектного слова. *Хрия* (лат. *chria*, от греч. *хрена* – предмет обсуждения, вопрос, тема) в риторике – речь, рассуждение на заданную тему, которые составлены по определённым правилам⁶. Соответственно, данное диалектное слово образовано префиксально-суффиксальным способом (морфологическим): *о-* – префикс, *-хриј-* – корень, *-а-* – суффикс, *-ть* – формообразующий суффикс. Обращаясь к «Этимологическому словарю М. Фасмера», находим слово *хритáть* «насмехаться», только др.-русс. *Хритáти* – то же, охрита αισχύνῃ.

¹ См.: Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык [Электронный ресурс]: в 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др.; под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. – Т. 1. – 2-е изд., – М.: ФЛИНТА, 2014. – С. 59.

² См.: Большой немецко-русский словарь = Langenscheidt Großwörterbuch deutsch-Russisch. В 2 т. Т. 1. А – К / Коллектив авторов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 773 с.

³ Руниверсалис Режим доступа: URL: https://руни.рф/Шредер,_Николай_Иванович (дата обращения 01.11.2024).

⁴ См.: Краткая история Ибрёдского сельского поселения /Администрация муниципального образования – Шиловский муниципальный район. – URL: <https://web.archive.org/web/20170423170715/http://www.shilovoadm.ru/rayon/atlas/ibredskoe/historyIbred/>

⁵ См.: Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 томах/ Даль В.И. – М.: 1866 г. – Т. 4. – С. 481. Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. URL: https://archive.org/details/dal_slovar_1-4 (дата обращения 01.11.2024).

⁶ См.: Сомов В.П. Словарь редких и забытых слов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 611 с.

Во всяком случае, исконнославянское слово (Брюкнер, КО 45, 109), не иноязычное, вопреки Фасмеру (Гр.-сл. эт. 137 и сл.) ¹.

Ugwázdать(ся) в с. Сасыкино означает испачкать(ся). Данное слово происходит, предположительно, от польск. редк. диал. *gwazdać* 'малевать, писать каракули', 'делать плохо, кое-как' (Warsz. I, 948; Dorosz. II, 1383), русск. диал. *gwázdátъ* 'марать, пачкать' (курск., Опыт 36), *gwázdать, gwózdать* 'марать, безобразить, портить' (Куликовский 15), *gwázdать* 'пачкать, марать' (курск., орл., тул., калуж., сарат., пенз., пек., олон., волог., перм.) (Филин 6, 156 – 157), *gwózdать* 'пачкать, марать' (олон., волог.) ². Способ словообразования – префиксальный. Одна из легенд, рассказанная местными жителями, объясняет происхождение топонима «Сасыкино»: село основано на месте болот, от которых исходил гнилостный, неприятный запах. Отсюда и, возможно, столь частое употребление словосочетаний «*угwáздалась вся*», «*одежду угwázдала*» и т.д.

Как полагает М.Е. Рут: «Этимологический словарь – не свод истин в последней инстанции, а фиксация разных путей поиска верного решения, из которых зачастую ни один не является окончательно результативным». Поэтому необходимо комплексное изучение того или иного слова или явления, обращение к нескольким источникам, а в некоторых словах – опора на особенности быта и жизни людей, в речи которых мы можем обнаружить лексику, далёкую от общеупотребительной, нейтральной ³.

В тексте нашей статьи показана организация изучения диалектной лексики на основе сопоставительного анализа, который учащиеся под руководством учителя проводят, используя словари, постигают истоки появления слова. Оно может быть обусловлено определёнными историческими фактами, бытом, образом жизни народа. Можно полагать, что представленное нами описание работы по изучению лексики имеет богатый обучающий и воспитывающий потенциал, поскольку дети видят в слове то, что позволяет назвать его «скрепой» поколений. А самое главное, вырастает поколение, которое не позволит исчезнуть ни русскому слову, ни той культуре, которая отражена в нём.

Список источников

1. Большой немецко-русский словарь = Langenscheidt Großwörterbuch deutsch-Russisch. В 2 т. Т. 1. А – К / Коллектив авторов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 1120 с.
3. Краткая история Ибрёдского сельского поселения /Администрация муниципального образования – Шиловский муниципальный район / – Режим доступа: URL: <https://web.archive.org/web/20170423170715/http://www.shilovoadm.ru/rayon/atlas/ibredskoe/historyIbred/> (дата обращения 01.11.2024).
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 томах/ Даль В.И. – М.: – Т. 4. – 1866 г, 625 с. – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. URL: https://archive.org/details/dal_slovar_1-4 (дата обращения 01.11.2024).
5. Руниверсалис Режим доступа: URL: https://руни.рф/Шредер_Николай_Иванович (дата обращения 01.11.2024).
6. Рут М.Э. Филологический класс: Научно-методический журнал. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2018. – №2. – 189 с. – URL: <https://filclass.ru/archive/2018/2-52> (дата обращения 01.11.2024).
7. Сомов В.П. Словарь редких и забытых слов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 764 с.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: Том 4. (Т-Ящур) Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачева – М.: Прогресс. Редакция литературы по философии и лингвистике 1987 г. – 864 с.

¹ См.: Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: Том 4. (Т-Ящур) – М.: Издательство «Прогресс». Редакция литературы по философии и лингвистике – 1986 г. – С. 276.

² См.: Этимологический словарь славянских языков. Вып. 7. – М., Наука. 1980. – С. 181.

³ Рут М.Э. Филологический класс: Научно-методический журнал. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2018. – №2. – С. 8. Режим доступа: URL: <https://filclass.ru/archive/2018/2-52> (дата обращения 01.11.2024).

9. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык [Электронный ресурс]: в 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др.; под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. – Т. 1. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 840 с.
10. Этимологический словарь славянских языков. Вып. 7. – М., Наука. 1980.
11. Этнолингвокультурология: [учеб. пособие] / [сост. Т. С. Вершинина, М.О. Гузикова, О.Л. Кочева]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2014. – 80 с.

УДК 811.16; 82.3(2)

Д.А. Поречный
Научный руководитель – Редькина Н.С.

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

В настоящей статье обосновывается необходимость использования культуроведческого подхода при изучении устаревшей лексики, - слов пассивного лексического запаса русского языка, - на данных фольклорных текстов.

теория языка, русский язык, фольклор, лексика, семиология, культура, культурологический подход

© Поречный Д.А., 2025

D.A. Porechny
Scientific supervisor – Redkina N.S.

CULTURAL STUDY APPROACH TO STUDING OUTDATED VOCABULARY ON THE MATERIAL ORAL FOLK ART

This article substantiates the need to use a cultural approach to the study of outdated vocabulary – words of the passive vocabulary of the Russian language – using data from folklore texts.

theory of language, Russian language, folklore, vocabulary, semiology, culture, cultural approach

«Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ»¹, - исчерпывающе писал русский педагог, один из основоположников научной педагогики в России К.Д. Ушинский.

Показательно и замечание лингвиста В.И. Карасика, что «язык и культура – важнейшие понятия гуманитарного знания. Социальная сущность языка заключается в том, что он существует, прежде всего, в языковом сознании – коллективном и индивидуальном. Соответственно языковой коллектив, с одной стороны, и индивидуум, с другой стороны, являются носителями культуры в языке»².

Язык – есть средство культуры и одновременно «стихия» культурного процесса. Язык как социальный феномен воплощается в культуре, а культура, составляя само пространство и способ бытования социума, оказывает влияние на системный языковой процесс, выражается в языке же.

¹ Родное слово» (1861) // Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 тт. Т.2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. М., 1948. – С. 541.

² Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград, 2002. – С. 8.

Особенно показательной такая роль языка в контексте генезиса культуры становится в лексико-семантическом разрезе языковой системы – там, где сталкиваются значения и формы их языкового выражения, порождаются новые значения и формы, преодолеваются и замещаются либо видоизменяются старые, оказывая всеми этими процессами непосредственное влияние на сознание, способ мышления и мировосприятия людей.

Само понятие устаревшей лексики подразумевает в своем содержании многомерность значения, отражающее понимание слова как единицы, переживающей влияние не только чисто языковых факторов, но и факторов, им внеположенных (здесь, повторимся, слово предстает наиболее очевидно как одновременно языковая и культурная единица): слово устаревшей лексики, скажем, историзм, сигнализирует об отражении языковой системой историко-культурного процесса, выражающегося в утрате предмета называния или, несколько более со стороны языка, в случае с подгруппой семантических историзмов, – о выходе из употребления значения многозначных слов, называющих исчезнувшие предметы. Как отмечает П.А. Лекант, «в историзмах отражаются общественный строй, производственная деятельность, быт, нравы, мода и т.п. того или иного периода»¹ – т.е. общекультурные показатели исторической эпохи. Здесь же следует отметить и архаизмы с их подгруппами, регистрирующие динамически переживаемые языком собственные способы выражения развивающейся исторической действительности («морфологические процессы»). Так, например, существуют лексико-словообразовательные архаизмы, «разнящиеся с современным однокоренным словом суффиксами и/или приставками»: *сказ* и *рассказ*, *позабывать* и *забывать*, *воитель* и *воин* и т.д.

Со стороны языка точкой условного показательного перекрестия², явно и напрямую демонстрирующей взаимозависимость его и культуры, является, таким образом, устаревшая лексика (историзмы и архаизмы), понимаемая широко, вообще, как общий языковой феномен. Со стороны же культуры «вообще» как о такой символической «точке» можно сказать только фольклоре, вбирающем в себя наибольшее число к тому располагающих признаков и обстоятельств. И подтверждение этого тезиса можно найти как со стороны языка и его логики, так и со стороны собственно культуры.

Итак, язык – прежде всего «произносимое слово», относительно которого слово написанное – явление вторичное. Это означает, во-первых, что сущность языка во всей полноте раскрывается именно в его устном модусе, и во-вторых, фундаментальная взаимозависимость языка и культуры со всей очевидностью обнаруживается прежде всего в устных формах языкового творчества. Фольклор этому требованию соответствует всецело.

Другая характеристика фольклора, напрямую происходящая из предшествующей, отражает и иной фундаментальный признак языка, который «образуется не отдельными лицами, а целым народом»³; «чистый» фольклор не имеет индивидуального происхождения, но в основе своей предполагает коллективное народное творчество.

Итак, со стороны языка фольклор обнаруживает атрибутивное – на уровне характеристических признаков и качеств, – родство его и собственно языка, языковой проблематики. В некотором смысле он суть эквивалент самого языка в плоскости культуры. В этом ключе слова В. Проппа о том, что «фольклор должен быть сближаем не с

¹ Лекант П. А. Современный русский язык: учебник для вузов / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков; под редакцией П.А. Леканта. – 5-у изд. – Москва: Юрайт, 2023. – С. 52.

² Один из подходов к проблематике взаимовлияния языка и культуры, разработанный группой российских культурологов, таких как С.А. Артановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян [см.: Андрейчик Н.И. К вопросу соотношения языка и культуры / Н.И. Андрейчик // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 156-159. С. 157], свидетельствует о том, что взаимосвязь языка и культуры – это движение в одну сторону, при котором первый отражается в последней. Этого обстоятельства достаточно, чтобы определять используемое здесь выражение «перекрестие» только условной фигурой речи, а не буквальным умозаключением, указывающим на параллельность или раздельность языковых и культурных процессов, как это может быть неверно понято.

³ Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка: Этимология. Изд. стереотип. – М.: ЛЕНАНД, 2022. – С. 21.

литературой, а с языком, который также никем не выдуман и не имеет ни автора, ни авторов»¹, обретают особенный вес.

Фольклор, возникающий, согласно его над-индивидуальной природе, вместе с самим человеческим социумом и хранит, и передает, как и язык, память народа в качестве не только культурно-традиционных значений и смыслов, но и традиционных же форм такой передачи. В свете сегодняшнего дня, принимаясь судить о формах устного народного творчества, о фольклоре, понимаемом в этом смысле, часто подразумевают такие формы культурной словесной деятельности, которые в большинстве своём выражаются средствами – часто сознательно законсервированной, – устаревшей лексики.

Короче говоря, для традиционного фольклора, являющимся основой для новых фольклорных образований в рамках принципа непрерывности, в большинстве его форм и проявлений свойственна устаревшая лексика. И свойственна она ему не «технически», а по существу его, выступающего, как и язык, памятью народа. И если такая характеристика фольклора верна, тогда он является наиболее показательным и доказательным образцом, раскрывающим соотношенность языка и культуры.

Со стороны культуры фольклор, подобно языку, концентрирует в себе все богатство сопровождающей его культуры, которую он одновременно собой выражает, будучи продуктом коллективного народного творчества, всего являющегося как средством переживания общества своих исторических условий бытования (во всей сложности и комплексности их), так и одним из составляющих обстоятельств этих условий. В своём отражении бытия народа, читай, культуры, этот народ в его деятельностной активности образующей, фольклор, как и язык, многомерен. Демонстрирует это обстоятельство хотя бы жанровая классификация фольклорных форм, где каждый жанр обслуживает тот или иной социокультурный комплекс. Так, к примеру, отграничивая сказку от смежных фольклорных жанров, Пропп перечисляет следующие жанровые образования: миф; быль, быличка, бывальщина; легенда; сказание и предание; сказы; анекдот. Представляя собой стадийно ранее фольклорное образование, миф выражает в себе сакральное, религиозное значение, ибо мифы «связаны с культами. Культи должны были воздействовать на божества, а божества – помогать людям». Миф в своем *общем* отражает религиозный атрибут культуры во всей его сложной связи с иными сторонами культуры. Были и былички отражают как бытовые представления народа о действительности, так более тонкие явления народного мышления, выражающие в символических формах быличек сложные категории социально-политического, религиозного и морально-нравственного порядков. Легенды, близкие своим содержанием к духовному стиху, концентрируются вокруг нравоучительных задач средствами религиозных нарративов, и часто не официальных, а происходящих из интерпретации народным мышлением, воспитанными определенными историческими условиями. Пропп на примере легенды о покаявшемся разбойнике, показывает, как в зависимости от хронотопа её легенда содержательно варьируется, отражая волнующие народ дилеммы и социальные противопоставления. Сказания и предания – это «рассказы, относящиеся к историческим местам или историческим личностям и событиям». По своему определению они, очевидно, способны выражать целый комплекс исторических явлений быта, мировоззрения, политического устройства, социальной системы и т.д., и т.п. В этом же месте обнаруживаются и сказы как «рассказы о виденном, слышанном и пережитом, о героике наших дней, о старой и новой жизни», выражающие не только фактологическое народное восприятие, не «хроникально» точное бытописание, но часто такое, которое выражается в творческой выдумке (как, например, «полуфантастические или совсем фантастические рассказы горняков о встречах с горными духами, в реальность которых когда-то верили»). С той же выдумкой и часто с тем же значением, но со своеобразной

¹ Пропп В. Фольклор и действительность: избранные статьи / В. Пропп. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. – 448 с. – С. 14.

формой их представления, можно определить и анекдот, сущность которого сводится «к неожиданному остроумному концу краткого повествования»¹.

Таким образом, искомым предельно выразительным образцом, демонстрирующим многомерное взаимодействие языка и культуры, является фольклор. Именно по этой причине он закономерно избирается нами как материал, на котором должна разрабатываться проблематика применения культурологического подхода при изучении устаревшей лексики.

Теперь, раскрыв все или большую часть необходимых предпосылок к размышлению на тему настоящей статьи, необходимо разобраться с самим культуроведческим или культурологическим (синонимы в отечественной науке) подходом, составляющим ключевую часть нашей основной задачи.

Как пишется в статье «Культурологический подход в контексте инновационных процессов в образовании»: «Культурологический подход является междисциплинарным и проявляется в разнообразных формах»². Культурологический подход подразумевает множество методов, каждый из которых указывает на междисциплинарный характер всякого культурологического исследования: генетический подход, рассматривающий тот иной культурный феномен с точки зрения его возникновения и развития; компаративистский подход, предполагающий сравнительно-исторический анализ культур, их областей и конкретных явлений; системный подход, позволяющий осмыслить данную культуру или её явления, показав их актуальное положение в «паутине» связей и отношений как с другими культурами, так и с собственными подсистемами, сопоставить ее с социальными и какими бы то ни было ещё явлениями; структурно-функциональный подход, прагматически описывающий то или иное явление культуры в контексте его функций в общественно-культурной системе; социологический подход, акцентирующий на социальных связях явления культуры; аксиологический или ценностный, понимающий культуры в контексте ценностей и идеалов и т.д.

Культура объемлет само человеческое общество; в культуре оно творится и культуру же творит. Язык выступает «стихией» культурного процесса, обеспечивающим его и от него «питающимся». Фольклор, подобно языку и культуре, всеобъемлющ: будучи словесным народным творчеством, через язык он выражает саму жизнь народа и одновременно ей же и выступает. Он, как и язык, аккумулирует и выражает культурный процесс, во многом предшествует ему и предопределяет его, возникая в той же точке, где рождается язык и общество, культура.

Итак, язык, фольклор и культура фундаментально взаимосвязаны. Если язык выражает себя в культуре и в ней развивается, переживая культурные влияния, тогда для того, чтобы во всей полноте осмыслить его собственную природу, следовательно, и отдельные его проявления, необходимо также и употребление культурологического подхода, учитывающего этот аспект языковой онтологии, а именно представление о языке как одновременно о явлении языкового и культурного порядков. Если сущность языка как своеобразной «стихии» культуры наиболее очевидна в его историческом развитии, и, предметно, в области устаревшей лексики, как было отмечено выше, тогда именно в этой области, точнее сказать, в применении к ней эффективно употребим культурологический подход. Если фольклор наиболее явно выражает и язык, и культуру, образующую роль последнего в первом, если он сам «соткан» из этих выражений, в частности, средствами устаревшей лексики, тогда культурологический или культуроведческий подход жизненно необходим именно здесь (и это обстоятельство доказывается историей выработки особой фольклористской методологии).

¹ Пропп В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – Москва: АСТ, 2022. – С. 33-56.

² Николина В.В., Родионова Е.Л. // Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 107.

Культурологическое осмысление феномена устаревшей лексики в его конкретных проявлениях на материале фольклорных текстов вскрывает всю сложность многомерного культурного процесса, выраженного в языке.

Таким образом, - и мы положительно отвечаем на поставленный в настоящей статье вопрос, – культуроведческий подход действительно необходим в изучении устаревшей лексики на материале устного народного творчества (фольклора).

Список источников

1. «Родное слово» (1861) // Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 тт. Т.2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. М., 1948. – С. 554-574.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград, 2002. – 477 с.
3. Лекант П.А. Современный русский язык: учебник для вузов / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков; под редакцией П.А. Леканта. – 5-у изд. – Москва: Юрайт, 2023. – 493с.
4. Пропп В. Фольклор и действительность: избранные статьи / В. Пропп. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. – 448 с.
5. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка: Этимология. Изд. стереотип. – М.: ЛЕНАНД, 2022. – 288 с.
6. Пропп В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – Москва: АСТ, 2022. – 480 с.
7. Андрейчик Н.И. К вопросу соотношения языка и культуры / Н.И. Андрейчик // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 156-159.
8. Николина В.В., Родионова Е.Л. // Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 104-111.

Педагогические технологии и креативные методы и приемы обучения русскому (родному) языку

УДК 372.881.161.1

Е.В. Корчагина

УМЕНЬШИТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ РУССКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН В КУРСЕ РКИ

Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с изучением уменьшительных форм русских личных имён в словообразовательном, семантико-стилистическом и методическом аспектах в практике преподавания русского языка как иностранного.

личные имена, сокращённые личные имена, уменьшительные формы личных имён

© Корчагина Е. В., 2025

E.V. Korchagina

DIMINUTIVE FORMS OF RUSSIANS PERSONAL NAMES IN THE RCT COURSE

Russian Russian is devoted to topical issues related to the study of diminutive forms of Russian personal names in word-formation, semantic, stylistic and methodological aspects in the practice of teaching Russian as a foreign language.

personal names, abbreviated personal names, diminutive forms of personal names

Уменьшительные формы русских личных имён в практике преподавания русского языка как иностранного требуют изучения в самых разных аспектах: словообразовательном, лингвострановедческом, стилистическом, методическом и др. Остановимся на некоторых из них.

Изучение иностранцами русских личных имён на начальном этапе не имеет системного характера. В текстах, диалогах учащиеся знакомятся с ограниченным кругом мужских и женских имён, соответствующих уровню их артикуляционно-фонетических навыков (например, *Антон, Анна*) и достаточно распространённых в русском языке (*Николай, Виктор, Мария, Елена* и др.). Они знакомятся со способами номинации русских — полное имя, отчество, фамилия — в той степени, чтобы отличать их друг от друга, а также с сокращёнными вариантами данных имён, если они есть (*Анна — Аня, Виктор — Витя* и др.). Даже в издании «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» даётся лишь краткий список наиболее употребительных русских имён¹.

Мужские имена: *Александр — Саша; Алексей — Алёша; Андрей — Андрюша; Антон — Антоша; Борис — Боря; Вадим — Вадик; Виктор — Витя; Владимир — Володя; Дмитрий — Дима, Митя; Евгений — Женя; Иван — Ваня; Игорь; Константин — Костя; Николай — Коля; Максим — Макс; Михаил — Миша; Олег; Павел — Паша; Пётр — Петя; Сергей — Серёжа; Юрий — Юра.*

Женские имена: *Александра — Саша; Алла; Анна — Аня; Валентина — Валя; Вера; Галина — Галя; Екатерина — Катя; Елена — Лена; Зоя; Ирина — Ира; Ксения — Ксения, Ксюша; Лариса — Лара; Любовь — Люба; Людмила — Люда, Люся, Мила; Марина; Мария —*

¹ См.: Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. — 7-е изд. — СПб.: Златоуст, 2014. — С. 184.

Маша, Маруся; Надежда — Надя; Наталия — Наташа; Нина; Ольга — Оля; Светлана — Света; Тамара — Тома; Татьяна — Таня.

Уже в издании «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение»¹ такой список не даётся, поскольку знакомство с русскими личными именами у иностранцев начинается происходить весьма активно из текстов, диалогов, кинофильмов, а в русскоязычной среде и благодаря коммуникации с носителями русского языка. При этом достаточно рано учащиеся начинают, хотя и бессистемно, сталкиваться не только с многообразием русских личных имён и их сокращённых форм, но и с различными их уменьшительными вариантами.

Работа по изучению русских личных имён и их уменьшительных вариантов становится возможной уже на первом сертификационном уровне, но более системной она становится только на продвинутом этапе.

Производственная и межличностная коммуникация для русских сопровождается многообразными вариантами наименования собеседников и третьих лиц. Так, словари личных имён Н.А. Петровского и А.В. Суперанской² дают отнюдь не по одному варианту сокращённых имён. Например, у имени *Алексей* указаны такие сокращённые варианты, как *Алёша, Лёша, Лёня*. При этом уменьшительные формы личных имён образуются от сокращённых вариантов, от полных имён обычно при отсутствии таковых: *Алёшенька, Алёшка, Лёшенька, Лёшка, Лёничка, Лёнька* (безусловно, здесь представлены только наиболее распространённые образования).

Сопоставляя уменьшительные формы имён с их исходными вариантами, можно показать учащимся некоторые закономерности. Так, от имён, оканчивающихся на *-ня*, образуются имена на *-ечка*: *Лёня — Лёничка, Женя — Женечка, Ваня — Ванечка, Аня — Аничка, Таня — Танечка*. От имён, оканчивающихся на *-я* с другим предшествующим мягким согласным, обычно уменьшительные имена образуются при помощи двух суффиксов, *-ечка* и *-енька*: *Боря — Боречка и Боренька, Коля — Колечка и Коленька, Петя — Петечка и Петенька, Валя — Валечка и Валенька, Люся — Люсечка и Люсенька, Оля — Олечка и Оленька* и др. К именам, оканчивающимся на *-ша* и *-жа*, присоединяются суффиксы *-ечка* и *-енька*: *Саша — Сашечка и Сашенька, Алёша — Алёшечка и Алёшенька, Андрюша — Андрюшечка и Андрюшенька, Серёжа — Серёжечка и Серёженька, Наташа — Наташечка и Наташенька* и др. Часть таких имён образуется только при помощи суффикса *-енька*: *Витя — Витенька, Митя — Митенька, Костя — Костенька, Маша — Машенька, Надя — Наденька* и др. К именам на *-а* с основой на твёрдый согласный присоединяется суффикс *-очка*: *Дима — Димочка, Юра — Юрочка, Алла — Аллочка, Вера — Верочка, Лена — Леночка, Ира — Ирочка, Люда — Людочка, Люба — Любочка, Марина — Мариночка, Нина — Ниночка, Света — Светочка* и др.

Суффиксы *-уша/-юша, -уся/-юся, -уля* и некот. др. (*Саша — Сашуля, Боря — Борюня, Витя — Витюша, Дима — Димуля, Коля — Колюня, Петя — Петюня, Валя — Валюша, Вера — Веруня, Галя — Галюся, Катя — Катюша, Лена — Ленуся, Люба — Любаша, Нина — Нинуся, Таня — Танюша* и др.) создают формы, схожие по значению с рассмотренными выше, но не имеют столь же регулярного характера, поэтому на них можно лишь указывать в случае, если они встретились в тексте, или в процессе коммуникации с носителями русского языка.

Такие варианты личных имён имеют ласкательный характер, употребляются в неофициальной обстановке и призваны выразить положительно отношение к человеку, указать на тёплые, дружеские чувства по отношению к нему, любовь, нежность, похвалу,

¹ См.: Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. — 5-е изд. — СПб.: Златоуст, 2014. — 164 с.

² См.: Петровский Н. А. Словарь русских личных имён: более 3000 единиц. — 6-е изд., стереотип. — М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2005. — 477 с.; Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание / А. В. Суперанская. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 384 с.

жалость, сочувствие. Обычно их используют люди одного возраста или старшие по отношению к младшим. Функционируют они среди детей и взрослых.

Значительно проще иностранцам понять, как образуются имена на *-ка*: суффикс присоединяется к конечному согласному — твёрдому или мягкому (в последнем случае перед суффиксом пишется мягкий знак). Например: *Лёша — Лёшка, Витя — Витька, Таня — Танька, Аня — Анька, Коля — Колька, Люда — Людка, Юра — Юрка, Петя — Петька, Вера — Верка, Галя — Галька, Наташа — Наташка* и т.д.

Традиционно считается, что эта форма имени является пренебрежительно-фамильярной. Однако такие имена далеко не всегда имеют отрицательную оценочность. Нередко они употребляются в общении детей, близких друзей, любящих друг друга людей и являются либо нейтральными (указывают на близость отношений), либо шутливыми, даже ласкательными.

Широкое распространение в русской речи субъективно-оценочных форм личных имён польский лингвист А. Вежицкая объясняет следующим образом: «...в русской культурной традиции исключительно важную роль играет степень интимности личных отношений. Если, находясь с адресатом в определённых личных отношениях, говорящий называет её *Катя, Катенька, Катюша, Катька, Катюха, Катюшенька* и т.п. в строгом соответствии с силой испытываемого к ней чувства и состоянием отношений между ним и адресатом на момент речи (как понимает это говорящий), то это, по всей видимости, означает, что русские считают крайне важным передать все оттенки возникающих между людьми чувств и все перемены и колебания в отношениях между людьми»¹.

Таким образом, уменьшительные формы личных имён дают большой материал для работы с иностранцами, изучение таких языковых единиц способствует развитию у них чувства языка, стилистического чутья, помогает понять характер отношений между людьми.

Список источников

1. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина и др. — 7-е изд. — СПб.: Златоуст, 2014. — 200 с.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина и др. — 5-е изд. — СПб.: Златоуст, 2014. — 164 с.
3. Петровский Н.А. Словарь русских личных имён: более 3000 единиц. — 6-е изд., стереотип. — М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2005. — 477 с.
4. Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание / А.В. Суперанская. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 384 с.
5. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. — М.: Русские словари, 1996. — 416 с.

УДК 372.881.161.1

Е.С. Богданова

ПОТЕНЦИАЛ ЖУРНАЛА «МУРЗИЛКА» В РАЗВИТИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию образовательного потенциала журнала «Мурзилка». Показано, что материалы журнала могут использоваться учителем при подготовке и проведении уроков русского языка в начальных классах как средство наблюдения за единицами языка, источник обогащения и активизации словаря школьников, а также для развития их связной речи и познавательного интереса.

¹ См.: Вежицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. — М.: Русские словари, 1996. — С. 49–50.

THE POTENTIAL OF THE MAGAZINE "MURZILKA" IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

The article is devoted to the study of the educational potential of the magazine "Murzilka". It is shown that the materials of the journal can be used by a teacher in the preparation and conduct of Russian language lessons in elementary grades as a means of observing language units, a source of enrichment and activation of the vocabulary of schoolchildren, as well as for the development of their coherent speech and cognitive interest.

speech development of younger schoolchildren, Russian language lesson, Murzilka magazine, didactic material

Решение задачи речевого развития школьника требует от учителя усилий в поиске качественного дидактического материала. Наш интерес к детским журналам как источнику дидактического материала определяется тем, что, во-первых, их контент отобран с учетом читательской аудитории определенного возраста, во-вторых, тем, что современный детский журнал – это сложный поликодовый текст, представляющий информацию как вербально, так и невербально, а в-третьих, тем, что журнальные публикации интегрированно выполняют просветительскую, воспитательную и развлекательную функции. Издатели руководствуются мыслью о том, что журналы для возрастной группы 7-10 лет «должны не только привлекать внимание, но и способствовать учебному процессу, помогать в игровой форме усваивать сложные материалы»¹.

Журнал «Мурзилка» адресован младшим школьникам, причем этот журнал имеет в данной категории самую долгую публикационную историю: его первый выпуск датируется 1924 годом. Во многих семьях традиция чтения «Мурзилки» передаётся по наследству, и его читают как старшее, так и младшее поколение. Безусловно, интерес школьников к учебной деятельности усиливается, если работе с интересными и познавательными публикациями журнала или их фрагментами найдётся место на уроке русского языка. Выбор данного журнала как источника материала не ограничен названными фактами. Добавим, что он, вопреки усиливающейся тенденции к увеличению доли иллюстративного материала в детских периодических изданиях до 70%, сохраняет паритет текстовой и графически переданной информации².

Характеризуя контент «Мурзилки» в аспекте его использования с целью речевого развития младших школьников на уроке русского языка, начнём с того, что произведения, публикуемые в журнале, относятся к темам, традиционно включённым в круг детского чтения: дети и их занятия, мир природы, Родина и её герои, техника и наука, искусство, народные праздники и традиции. Редакция журнала проявляет заботу о том, чтобы среди авторов были лучшие представители отечественной детской литературы. В номерах XX века много произведений А.Л. Барто, В.Д. Берестова, М.М. Пришвина, И.П. Токмаковой, Э.Н. Успенского, К.И. Чуковского и других представителей советской детской литературы, и сегодня журнал сохраняет традиции, собирая на своих страницах только лучшие образцы российской литературы для детей XXI века. В настоящее время в журнале публикуются современные

¹ Коханая, О. Е. Детский литературно-художественный журнал «Мурзилка» как феномен отечественной культуры (к 100-летию создания «Мурзилки») / О. Е. Коханая // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – № 1. – С. 191-209, с. 206.

² Ситникова, Е. В. Детский журнал как поликодовый текст: специфика дизайна / Е. В. Ситникова // Дизайн СМИ: Тренды XXI века. – 2016. – № 2. – С. 127-132, с. 130.

детские писатели и поэты: С.М. Белорусец, С.В. Востоков, С.Г. Георгиев, М.В. Дружинина, И.А. Жуков, В.В. Лунин, М.М. Лукашкина, А.А. Орлова, А.А. Усачёв, Е.Н. Ярышевская и др.

Поскольку в открытом доступе можно найти архив журнала¹, отдельные номера представлены в учительских и издательских чатах и на официальной странице «Мурзилки» в социальной сети «ВКонтакте», учитель может пользоваться для разработки заданий текстами, написанными в разное время и найти на страницах журнала как художественные, так и нехудожественные тексты, дополненные прекрасным иллюстративным рядом. На основе этих произведений и других журналом материалов, можно разработать фрагменты уроков русского языка, задания и упражнения для развития речи младших школьников, а электронные версии номеров и сайт журнала² сделают подготовку педагога комфортной. Проиллюстрируем сказанное примерами.

1. Отбор материала для наблюдений за изучаемыми на уроке языковыми единицами. Отметим, что тексты, помещённые в журнал, стилистически разнообразны, но все они выверены, поэтому представляют собой образцы хорошей, богатой, точной речи, в которой умело использован языковой материал, поэтому они могут быть использованы для демонстрации роли языковых единиц в речи, выразительных возможностей языка. Например, при изучении однородных членов предложения учитель может предложить детям найти их в отрывке из стихотворения Н.В. Карповой «Водяной» («Мурзилка, №12, 2-24 г.)

*Хорошо на глубине -
В речке и в болоте!
Почему же вы ко мне
В гости не идёте?
Я отличный водяной -
Озорной, смывлёный,
Обожаю дождь грибной,
Ночь и цвет зелёны.*

Знакомство с текстами довоенных номеров может показать детям, как меняется со временем наш язык: в них частотны историзмы (*изба-читальня, октябрёнок, коммуна* и др.).

2. Использование материалов, помещённых в журнал «Мурзилка», для словарной работы. В журнале немало текстов, которые могут знакомить с новыми словами, поскольку в его рубриках количество познавательных материалов значительно. Например, в рубрике «Зелёный мир» журнала №6 (2022 г.) находим статью Д.Д. Донского «Кувшинка и кубышка», её материалы могут быть использованы как для уточнения значения слова, которое известно многим учащимся (*кувшинка*), так и для освоения новых лексем (*кубышка, черешок, нимфея, корневище* и др.). Анализ текста и иллюстраций может завершаться включением новых слов в активную речь в жанре устного сопоставления двух растений или письменной сопоставительной характеристики по плану и опорным словам.

В №4 (2022 г.) помещён поликодовый тест, созданный писателем С.П. Зернес и художником А.А. Васильевым и посвящённый строению космического скафандра. Материалы могут применяться при подготовке учащихся 4 класса к сочинению, которая включает отбор ключевых слов (*смотровое стекло, гермошлем, обшивка* и др.), знакомство с новыми лексемами (*светодиоды, шарниры, фенилон* и др.), составление плана будущего сочинения. Работа с иллюстрацией позволит учителю создать верные представления детей и мотивировать их к написанию сочинения «Что я знаю о космическом скафандре».

Произведения, опубликованные в «Мурзилке», могут служить для тематической группировки слов. Например, рассказ «Белкин день» Л.Г. Назаровой (№ 10, 2023 г.) содержит заметное количество существительных, обозначающих названия животных (*белка, ястреб-тетеревятник, куница, сова*), глаголов движения (*парит, притаилась, кинулся, забралась* и др.),

¹ Журнал «Мурзилка» читать online [Электронный ресурс] / Баринос : сайт <http://www.barius.ru/biblioteka/avtor/226?ysclid=m4fel6ltd568998086> (дата доступа: 01.12.2024): Сайт «Мурзилка» <http://magzdb.org/j/19> (дата доступа: 01.12.2024)

² murzilka.org.

синонимов, обозначающих место жительства белки (*жилище, гайно, дом*). Работа над тематически и синонимически объединёнными словами упорядочивает лексикон школьника. На основе стихотворения С.Ю. Войтюк «Рисунок на асфальте» (№8, 2025 г.) можно предложить задание на нахождение и выписывание цветовой лексики и слов, которые вызывают положительные эмоции читателя (*радость, смех, счастье* и др.).

В журнале «Мурзилка» есть и специальные рубрики, которые размещают материал о словах. Например, это «Детективное агентство Мурзилки», которое даёт ответы на вопросы о происхождении слов. Так, в №3 (2022 г.) в данной рубрике даётся информация о словах, которые ввели в русский лексикон конкретные люди (*градусник* – М.В. Ломоносов, *бездарь* – И. Северянин). Юным читателям предлагается самим провести расследование и выяснить, что означает слово «*халатность*», имеет ли оно отношение к «*халату*» и кто придумал слово. В этой же рубрике встречаются статьи об истории фразеологизмов (автор – В.В. Селезнёва). Например, в №9 (2022 год) разъясняется значение и история выражений «*крокодиловы слёзы*», «*внести свою лепту*» и др.

В рубрике «Игродром» содержатся многочисленные загадки-шарады (например, «Зверь имеет дикий вид, а внутри змея сидит»), примеры стихотворений со словами-омонимами (например, «*Не любит запах роз Марина, но без ума от розмарина*» С. Белорусца), зашифрованные пословицы, Мурзилкины кроссворды, пазлы из букв, метаграммы и прочий занимательный материал. Эти задания подходят как для привлечения внимания к слову, так и для организации наблюдения над ним. Например, стихотворение С. Белорусца привлекает внимание к смыслоразличительной роли ударения: *Мы без у́стали книжки листал! Ну а мы после танцев устáли!* (№ 3, 2022 г.).

3. Использование сплошных и несплошных текстов, картинок и репродукций в качестве источников речевой деятельности при проведении бесед, подготовке к сочинению, устному рассказыванию.

Тексты «Мурзилки», нацеленные на воспитание детей, сохраняют историческую память и рассказывают о важных событиях. Они нередко описывают поведение героев в ситуации морального выбора, причём учитывают возраст читателей. Это делает их пригодными для использования в качестве отправной точки при подготовке к сочинению-рассуждению. Например, опубликованный в №5 (2019 г.) рассказ «Видеокамера» Л.Г. Назаровой в методической интерпретации может использоваться как источник, организующий беседу на темы совести, экологического поведения. Представленная в рассказе коллизия «выбросить палочку под куст или не делать этого» осложняется размышлением героя о пятёрке за сочинение об экологии и его намерении. Знакомство с рассказом, беседа по содержанию, анализ размышлений героя могут завершаться сочинением «Что понял герой рассказа “Видеокамера” Л.Г. Назаровой?».

Тематика некоторых текстов «Мурзилки» напрямую связана с грамматикой. Таковы фрагменты книги «Из уроков Мудрослова. Стихотворения и сказочные повести» И.П. Токмаковой, позволяющие в игровой форме запоминать правила русского языка. Например, в №5 (1997 г.) опубликована сказка «Встреча с Мудрословом» названного автора, посвящённая видам предложений и завершающим знакам препинания. Включение сказки в урок активизирует познавательную деятельность учащихся и может послужить основой для придумывания собственных грамматических сказок.

В №2 (2022 г.) целый разворот (с. 12-13) занимает рисунок Д.А. Дружининой «Мы летим, летим, летим – ветер обогнать хотим!», идея которого состоит в изображении героев различных сказок, которые могли передвигаться по воздуху. Издатель разработал на основе рисунка задание – рассмотреть иллюстрацию, вспомнить, как и на чём передвигались герои, указать их имена. Речевая работа на уроке, организованная по иллюстрации, может идти от составления таблицы (имя героя, произведение, способ перемещения по воздуху и т.д.) к придумыванию своих предложений на основе данной таблицы и иллюстрации, а потом и к разработке исследовательского проекта на тему «Как летают герои сказок».

Для подготовки устного сообщения можно использовать тексты познавательной направленности, например статью С.П. Зернес «Горячая коробка» (№ 11, 2024 г.). Рассмотрев материалы журнала, один из учеников может подготовить сообщение с презентацией (отметим, что в журнале имеются и рисунки, и фотографии изобретателей), а учитель на основе авторского – составить текст для изложения, которые напишут дети на уроке развития речи. С этой же целью рекомендуем обратить внимание на материалы Е.А. Усачёвой «Три друга человеческих ног» (№7, 2029 г., рубрика «Из истории вещей»), рассказывающие об истории и видах обуви, знакомящие с названиями этих видов (*сандалии, сабо, балетки* и др.), предлагающие соответствующие предметные картинки. В №1 (2022 г.) опубликована подборка стихотворений О.Н. Жарко о видах декоративно-прикладного искусства («Хохлома», «Богородицкая игрушка» и др.), их можно использовать при подготовке к сочинению – описанию подобранного учителем предмета декоративно-прикладного творчества. Отметим познавательную ценность подобных материалов, их соответствие интересам учащихся начальных классов, а следовательно, и их возможность в формировании коммуникативной потребности.

Для устного рассказывания по картинкам подходят комиксы «Приключения Мурзилки и птички Чирик», размещённые на страницах журнала «Мурзилка» в 1990-1995г.г. (автор и художник А.И. Семенов), и более поздние комиксы «Приключения Мурзилки» Е.А. Усачёвой. Учитель предлагает детям дома рассмотреть и прочитать комикс и подготовить рассказ о событии и героях, а на уроке развития речи учащиеся выступают с рассказом. Такая работа развивает связную речь, а несплошные тексты комикса служат опорой для построения собственного рассказа.

В архиве номеров можно обнаружить и тексты, которые используются внедрения в учебный процесс приёма драматизации, также развивающего речь учащихся. Например, в № 10 (1969 г.) опубликована сценка Г.А. Ладонщикова в стихах «Помогла», которая не теряет актуальности в наши дни. Её разыгрывание способствует обогащению словарного запаса, грамматического и интонационного строя речи учащихся, а само исполнение может стать частью воспитательного события, предусмотренного программой воспитания школы.

Отдельно отметим рубрику «Галерея искусств Мурзилки», которая знакомит с репродукциями картин – шедевров отечественной и мировой живописи, с жизнью и творчеством художников. Эти материалы ценны при подготовке к сочинению по картине, если учитель испытывает необходимость во введении новых, не включённых в учебники русского языка репродукций или в поиске сведений о художнике, истории живописи.

Осознавая значимость детского журнала для образования и воспитания учащихся, Г.А. Бакулина предлагает использовать в практике обучения младших школьников жанр сочинения-презентации и даёт рекомендации относительно темы такого сочинения, сформулированной как «Журнал “Мурзилка”»¹, подготовка к которому требует комплексной работы с журналом.

4. Материалы журнала нередко объединяются тематически, отражая как годовой цикл, так и концепцию издательства. Это создаёт уникальную возможность – позволяет учителю быстро найти материал для тематического урока. Например, для урока развития речи «Зимушка-зима» подойдёт подборка стихотворений о зиме (№1, 2020 г.), а для тематического урока «День отца» – соответствующие дате стихотворения (№ 6, 2016 г.), материалы ко «Дню матери» находим в №3 (2024 г.). То же самое можно сказать и относительно сценариев школьных праздников, планов викторин и конкурсов, которые разрабатывает учитель: тематические номера и подборки текстов «Мурзилки» помогают в их разработке, равно как и в создании самих заданий для игр и конкурсов.

5. Отдельно отметим, что формат журнала позволяет осуществлять коммуникацию редакции с читателями. В нём постоянно публикуются предложения относительно участия в

¹ Бакулина Г. А. О новых видах сочинений на уроках русского языка / Г. А. Бакулина // Начальная школа. – 2015. – № 4. – С. 75-80, с. 75-78.

конкурсах и викторинах, отправки в редакцию корреспонденции, в том числе лучших сочинений. Идеи редакции выглядят креативно, что мотивирует юных авторов. Например, рубрика «Вести юных корреспондентов “Мурзилки”» размещает краткие репортажи (до 15 предложений) с фотографиями, которые подготовили дети. Рубрика «Мурзилка-путешественник» предлагает изготовить фигурку Мурзилки и сделать фотографии этой фигурки в разных интересных местах, составить краткие подписи к фотографии. Рубрика «Коллекции» побуждает рассказывать о собственных коллекциях и отдельных экспонатах. «Клуб юных писателей Мурзилки» предлагает детям присылать свои произведения: стихи, рассказы, сказки, лучшие из которых публикуются на страницах журнала. Организованная учителем работа над корреспонденцией в журнал на уроке или во внеурочной деятельности подкрепит мотивацию школьников к речевому творчеству.

Таким образом, обзор публикаций в журнале «Мурзилка» позволяет утверждать, что контент журнала представляет собой ценный педагогический ресурс: он помогает учителю отобрать дидактический материал для организации речевой деятельности детей, он является средством повышения мотивации и стимулирования речевого творчества, обогащения словаря и грамматического строя речи школьников. Тексты и готовые задания, предлагаемые журналом, учитель адаптирует к воспитательно-образовательным задачам урока, использует их во внеурочной деятельности.

Список источников

1. Бакулина Г.А. О новых видах сочинений на уроках русского языка / Г.А. Бакулина // Начальная школа. – 2015. – № 4. – С. 75-80.
2. Журнал «Мурзилка» читать online [Электронный ресурс] / Бариус : сайт <http://www.barius.ru/biblioteka/avtor/226?ysclid=m4fel6ltd568998086> (дата доступа: 01.12.2024).
3. Коханая О.Е. Детский литературно-художественный журнал «Мурзилка» как феномен отечественной культуры (к 100-летию создания «Мурзилки») / О.Е. Коханая // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – № 1. – С. 191-209.
4. Ситникова Е.В. Детский журнал как поликодовый текст: специфика дизайна / Е.В. Ситникова // Дизайн СМИ: Тренды XXI века. – 2016. – № 2. – С. 127-132.

УДК 373.51

И.И. Шеляпина

ОБОБЩЕНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ЯЗЫКОВЫМ МАТЕРИАЛОМ, СОДЕРЖАЩИМ ЛЕКСИКУ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВООДУШЕВЛЕНИЕ»

В статье представлен методический инструментарий, который может быть использован для обобщения предметных знаний и умений учащихся. Приведены примеры заданий на основе языкового материала, содержащего лексику тематической группы «Воодушевление», открывающего перед учителем возможности как для повторения знаний о языке, так и для формирования личности школьника, развития у него высоких нравственных идеалов и духовных ценностей.

обобщение предметных знаний и умений, лексика, воодушевление, вдохновение

© Шеляпина И.И., 2025

GENERALIZATION OF STUDENTS' SUBJECT KNOWLEDGE AND SKILLS WHEN WORKING WITH LANGUAGE MATERIAL CONTAINING THE VOCABULARY OF THE THEMATIC GROUP "INSPIRATION"

The article presents methodological tools that can be used to summarize the subject knowledge and skills of students. Examples of tasks based on language material containing the vocabulary of the thematic group "Inspiration" are given, which opens up opportunities for the teacher both to repeat knowledge about the language and to form the student's personality, develop high moral ideals and spiritual values.

generalization of subject knowledge and skills, vocabulary, inspiration, inspiration

*И сердце бьется в упоенье,
И для него воскресли вновь
И божество, и вдохновенье,
И жизнь, и слезы, и любовь.
А.С. Пушкин. К *** (Я помню чудное
мгновение...), 1825 г.¹*

Актуальность. Обобщение предметных знаний и умений учащихся приобретает особенно важное значение на этапе подготовки к государственной итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе. Важно не только повторить и обобщить изученный в основной школе материал, но и актуализировать умения учащихся выполнять все виды разборов, проводить анализ языкового материала, давать характеристику языковых единиц, строить собственные высказывания на заданную тему. При этом необходимо, чтобы повторение знаний о языке сопрягалось с процессом воспитания личности школьника, формированием его культуры, развитием у него высоких нравственных идеалов и духовных ценностей. Безусловно, способствовать этому будет тщательный отбор языкового материала, не только выверенного с лингвистической точки зрения, но и заключающего в себе глубокие культурные смыслы и имеющего аксиологическое значение, пробуждающего в учениках «чувства добрые»². В ряду «чувств добрых»³ воодушевление и вдохновение — состояния внутреннего горения, возвышенного подъема, предчувствия рождения замысла — занимают особое место. Они — источник творческого созидания, желания сделать мир вокруг себя счастливее и лучше. Поэтому языковой материал, содержащий лексику тематической группы «Воодушевление», поможет ученикам на уроке обобщения предметных умений открыть для себя все грани этого возвышенного состояния души.

Ниже приведены задания на обобщение предметных знаний и умений учащихся.

1. Прочитайте.

ВООДУШЕВЛЕНИЕ, вдохновение, взлет, горение, огонек, одержимость, пафос, подъем, порыв, страсть, увлечение, увлеченность, чувство, энтузиазм, книжн. одушевление⁴. Обратитесь к толковому словарю: определите значение каждого слова в данном синонимическом ряду.

Установите тип синонимии приведенных слов.

Охарактеризуйте отличия в значениях слов, входящих в данный синонимический ряд.

Какие из приведенных слов вызывают у вас особый эмоциональный отклик, переживание? Постарайтесь мысленно описать свою реакцию.

¹ См.: Пушкин, Александр Сергеевич (1799–1837). Собрание сочинений: в 10-ти т. / А.С. Пушкин. – Москва: Правда, 1981. Т. 2: Стихотворения, 1824 (Михайловское) – 1836. – 1981. – 415 с. – С. 50.

² См. там же, С. 295.

³ См. там же.

⁴ Словарь-тезаурус синонимов русского языка / Под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М.: Словари XXI века, 2017. – 448 с. – С. 49.

Какие из этих слов встретились вам в произведениях русской литературы? Приведите примеры, укажите автора и название произведения.

2. Разберите по составу слово *воодушевление*. Укажите, каким способом образовано слово *воодушевление*.

3. Изучите статьи из «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимира Ивановича Даля (графика и орфография современные)¹:

ВДУШЕВЛЯТЬ, вдушевить кого, что	ВДЫХАТЬ, вдохнуть что
воодушевлять, влагать в кого душу, давать жизнь; // воспламенять душою. – ся , быть оживляемому, приходить в себя, познавать в себе жизнь, душу, оживать духовно; // воспламеняться. Вдушевление ср. дейст. это	втягивать, вбирать в себя дыханьем, духом. <i>Вместе с воздухом мы вдыхаем много сторонних частиц и испарений.</i> // Что, в кого, вдувать, передавать другому духом, посредством дыхания. <i>В мертвого жизни не вдохнешь.</i> // * Внушать, передавать духовным путем мысли и чувства; воодушевлять кого, вдохновлять. – ся , быть вдыхаему. Вдыхание ср. лл. вдых м. вдышка ж. об. дейст. по гл. Вдыхательный , относящийся до дыхания, к тому служащ. Вдыхальник м. или – ница ж. снаряд для впуска обмершему воздуха в легкие; это мех с гибкою трубкою. Вдошник м. противоп. выдошник, клапан, затворка в насосах для всасывания, вдыхания, для набирания воздуха, воды. Вдохновлять, вдохновить кого, воодушевлять, оживлять, восхищать, воспламенять, пробуждать духом и делать способным к высшим проявлениям духовных сил. <i>Бог вдохновил пророков. Вдохновенный певец.</i> – ся , смотря по смыслу речи, вдохновлять самого себя, или // быть вдохновляемому. Вдохновение ср. действие того, кто вдохновляет; // духовное внушение, состояние вдохновенного; // высшее духовное состояние и настроение; восторженность, сосредоточение и необычайное проявление умственных сил. // Наитие, внушение, ниспосланное выше. Вдохновительный , вдохновляющий. Вдохновитель м. – ница ж. вдохновляющий. <i>Истина и добро вдохновители мои.</i> Вдохновительность ж. свойство вдохновительного.

Сформулируйте смысл основного различия в значении данных слов.

Опираясь на словарные статьи, дайте развернутый ответ (3–5 предложений) на вопрос: «Почему применительно к слову *певец* правильное выбрать определение *вдохновенный*?»

Прочитайте отрывок из стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» (1826 г.):

*Как труп в пустыне я лежал,
И бога глас ко мне воззвал:
«Встань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею моей,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей».*²

Какой глагол *воодушевить* или *вдохновить* точнее передает действие, описанное в отрывке? Аргументируйте свой ответ.

4. Прочитайте.

Вдохновляющий – воодушевляющий

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т.1: А-З. – М.: ТЕРРА, 1994. – 800 с. – С. 74.

² Пушкин, Александр Сергеевич (1799-1837). Собрание сочинений: в 10-ти т. / А.С. Пушкин. – Москва: Правда, 1981. Т. 2: Стихотворения, 1824 (Михайловское) – 1836. – 1981. – 415 с. – С. 87.

Вдохновлять – вдохновляться
Вдохновить – озарить
Вдохновиться – одушевиться
Воодушевить – воспламенить
Воодушевленный - вдохновенный

Выполните лексико-грамматический анализ каждой пары слов. Что общего у слов в каждом ряду и чем они различаются?

Составьте с данными словами словосочетания (предложения).

5. Опишите фотографию ¹.



Не забудьте описать:

- а) какое событие изображено на фотографии;
- б) кто изображён на фотографии;
- в) где происходит событие, изображённое на фотографии;
- г) общее настроение, которое передано на фотографии;
- д) чувства участников фотографии.

6. Прочитайте фрагменты главы из повести Константина Георгиевича Паустовского «Золотая Роза» ².

Молния

- 1) Как рождается замысел?
- 2) Почти не бывает двух замыслов, которые бы возникали и развивались одинаково.
- 3) Очевидно, ответ на вопрос, «как рождается замысел», надо искать не вообще, а в связи с каждым отдельным рассказом, романом или повестью.
- 4) Легче ответить на вопрос, что нужно для того, чтобы замысел появился, или, говоря более сухим языком, чем должно быть обусловлено рождение замысла.
- 5) Появление его всегда бывает подготовлено внутренним состоянием писателя.
- 6) Возникновение замысла, пожалуй, лучше всего объяснить путем сравнения.
- 7) Сравнение вносит иногда удивительную ясность в самые сложные вещи.
- 8) Астронома Джинса спросили однажды, каков возраст нашей Земли.
- 9) — Представьте себе, — ответил Джинс, — исполинскую гору, хотя бы Эльбрус на Кавказе.
- 10) И вообразите единственного маленького воробья, который беспечно скачет и клюет эту гору.
- 11) Так вот, этому воробью, чтобы склевать до основания Эльбрус, понадобится примерно столько же времени, сколько существует Земля.
- 12) Сравнение, которое дало бы понять возникновение замысла, гораздо проще.
- 13) Замысел — это молния. 14) Много дней накапливается над землей электричество.
- 15) Когда атмосфера насыщена им до предела, белые кучевые облака превращаются в грозные грозные тучи и в них из густого электрического настоя рождается первая искра — молния.
- 16) Почти тотчас же вслед за молнией на землю обрушивается ливень.
- 17) Замысел, так же как молния, возникает в сознании человека, насыщенном мыслями, чувствами и заметками памяти.
- 18) Накапливается все это исподволь, медленно, пока не доходит до той степени напряжения, которое требует неизбежного разряда.
- 19) Тогда весь этот сжатый и еще несколько хаотический мир рождает молнию — замысел.
- 20) Для появления замысла, как и для появления молнии, нужен чаще всего ничтожный толчок.
- 21) Кто знает, будет ли это случайная встреча, запавшее на душу слово, сон, отдаленный голос, свет солнца в капле воды или гудок парохода.
- 22) Толчком может быть все, что существует в мире вокруг нас и в нас самих.

¹ Режим доступа: https://etnopark.com/photo/2020/na_plenehre_ilja_matveev/159.

² Паустовский К.Г. Золотая роза [Электронный ресурс]. — URL: <http://lib.ru/PROZA/PAUSTOWSKIJ/roza.txt> (дата обращения: 09.06.2024).

- 23) Лев Толстой увидел сломанный репейник — и вспыхнула молния: появился замысел изумительной повести о Хаджи-Мурате.
- 24) Но если бы Толстой не был на Кавказе, не знал и не слышал о Хаджи-Мурате, то, конечно, репейник не вызвал бы у него этой мысли.
- 25) Толстой был внутренне подготовлен к этой теме, и только потому репейник дал ему нужную ассоциацию.
- 26) Если молния — замысел, то ливень — это воплощение замысла.
- 27) Это стройные потоки образов и слов. 28) Это книга.
- 29) Но, в отличие от слепящей молнии, первоначальный замысел зачастую бывает неясным.
- 30) «И даль свободного романа я сквозь магический кристалл еще неясно различал».
- 31) Лишь постепенно он зреет, завладевает умом и сердцем писателя, обдумывается и усложняется.
- 32) Но это так называемое «вынашивание» замысла происходит совсем не так, как это представляют себе наивные люди.
- 33) Оно не выражается в том, что писатель сидит, стиснув голову руками, или бродит, одинокий и дикий, выборматывая свои думы.
- 34) Совсем нет!
- 35) Кристаллизация замысла, его обогащение идут непрерывно, каждый час, каждый день, всегда и повсюду, во всех случайностях, трудах, радостях и горестях нашей «быстротекущей жизни».
- 36) Чтобы дать созреть замыслу, писатель никогда не должен отрываться от жизни и целиком уходить «в себя».
- 37) Наоборот, от постоянного соприкосновения с действительностью замысел расцветает и наливается соками земли.
- 38) Вообще о писательской работе существует много предвзятых мнений и предрассудков.
- 39) Некоторые из них могут привести в отчаяние своей пошлостью.
- 40) Больше всего опошлено вдохновение.
- 41) Почти всегда оно представляется невеждам в виде выпученных в непонятном восхищении, устремленных в небо глаз поэта или закушенного зубами гусиного пера...
- <...> 42) Нет!
- 43) Вдохновение — это строгое рабочее состояние человека.
- 44) Душевный подъем не выражается в театральной позе и приподнятости.
- 45) Так же, как и пресловутые «муки творчества».
- 46) Пушкин сказал о вдохновении точно и просто: «Вдохновение есть расположение души к живому приятию впечатлений, следственно, к быстрому соображению понятий, что и способствует объяснению оных».
- 47) «Критики, — сказал он вдобавок, — смешивают вдохновение с восторгом».
- 48) Так же, как читатели смешивают иногда правду с правдоподобием...».
- <...> 49) Чайковский утверждал, что вдохновение — это состояние, когда человек работает во всю свою силу, как вол, а вовсе не кокетливо помахивает рукой...
- <...> 50) Каждый человек хотя бы и несколько раз за свою жизнь, но пережил состояние вдохновения — душевного подъема, свежести, живого восприятия действительности, полноты мысли и сознания своей творческой силы.
- 51) Да, вдохновение — это строгое рабочее состояние, но у него есть своя поэтическая окраска, свой, я бы сказал, поэтический подтекст.
- 52) Вдохновение входит в нас, как сияющее летнее утро, только что сбросившее туманы тихой ночи, забрызганное росой, с зарослями влажной листвы.
- 53) Оно осторожно дышит нам в лицо своей целебной прохладой.
- 54) Вдохновение — как первая любовь, когда сердце громко стучит в предчувствии удивительных встреч, невообразимо прекрасных глаз, улыбок и недомолвок.
- 55) Тогда наш внутренний мир настроен тонко и верно, как некий волшебный инструмент, и отзывается на все, даже самые скрытые, самые незаметные звуки жизни.
- 53) О вдохновении написано много превосходных строк у писателей и поэтов.
- 54) «Но лишь божественный глагол до слуха чуткого коснется» (Пушкин), «Тогда смирятся души моей тревога» (Лермонтов), «Приближается звук, и, покорна щемящему звуку, молодеет душа» (Блок).
- 55) Очень точно сказал о вдохновении Фет:

56) Одним толчком согнать ладью живую
С наглаженных отливами песков,
Одной волной подняться в жизнь иную,
Учуть ветер с цветущих берегов.

57) Тоскливый сон прервать единым звуком,
Упитаться вдруг неведомым, родным,
Дать жизни вздох, дать сладость тайным мукам,
Чужое вмиг почувствовать своим...

58) Тургенев называл вдохновение «приближением бога», озарением человека мыслью и чувством.

59) Он со страхом говорил о неслыханном мучении для писателя, когда он начинает претворять это озарение в слова.

60) Толстой сказал о вдохновении, пожалуй, проще всех: «Вдохновение состоит в том, что вдруг открывается то, что можно сделать».

61) Чем ярче вдохновение, тем больше должно быть кропотливой работы для его исполнения».

62) Но как бы мы ни определяли вдохновение, мы знаем, что оно плодотворно и не должно исчезнуть бесплодно, не одарив собою людей.

Выполните задания.

Укажите предложения, которые соответствуют содержанию текста:

а) Вдохновение — это состояние душевного подъема, свежести, живого восприятия действительности, полноты мысли и сознания своей творческой силы;

б) Некоторые люди не способны пережить состояние вдохновения;

в) М.Ю. Лермонтов связывал вдохновение с моментом озарения человека мыслью и чувством;

г) А.А. Фет поэтически описал, как «молодеет душа» в минуты вдохновения;

д) Л.Н. Толстой считал необходимой кропотливую работу для исполнения вдохновения.

Какие языковые средства и художественные приемы использует А.А. Фет (предложения 56, 57) для поэтического изображения состояния вдохновения? Назовите средства и приемы и приведите примеры-иллюстрации из предложений 56, 57.

Напишите сочинение-рассуждение. Объясните, как Вы понимаете смысл последнего предложения текста: «Но как бы мы ни определяли вдохновение, мы знаем, что оно плодотворно и не должно исчезнуть бесплодно, не одарив собою людей».

Думается, что предложенные задания не только позволят учащимся актуализировать предметные знания и умения, но и послужат основой для формирования представлений о ценности воодушевления и вдохновения в творческой деятельности, их неразрывной связи с трудом и внутренней сосредоточенностью.

Список источников

1. Пушкин Александр Сергеевич (1799–1837). Собрание сочинений: в 10-ти т. / А.С. Пушкин. — Москва: Правда, 1981. Т. 2: Стихотворения, 1824 (Михайловское) –1836. – 1981. – 415 с.

2. Словарь-тезаурус синонимов русского языка / Под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М.: Словари XXI века, 2017. – 448 с.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т.1: А-З. – М.: ТЕРРА, 1994. – 800с.

4. Паустовский К.Г. Золотая роза [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/PROZA/PAUSTOWSKIJ/roza.txt> (дата обращения: 09.06.2024).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПУТИ К РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ ТЕМУ

В статье рассматриваются психологические барьеры, с которыми сталкиваются будущие учителя русского языка при внедрении метода эвристической беседы на лингвистическую тему в образовательный процесс во время практической подготовки. Анализируются основные факторы, влияющие на эффективность применения данного метода, включая личные переживания учителя, его профессиональную идентичность и страхи, связанные с инновациями в обучении. Исследование основано на анкетном опросе, что позволяет выявить ключевые препятствия и предложить рекомендации для их преодоления. Результаты подчеркивают важность психологической подготовки специалистов и создание поддерживающей образовательной среды для успешной реализации эвристических методик в преподавании русского языка.

эвристическая беседа на лингвистическую тему, будущие учителя русского языка, психологические барьеры

© Комарова Е.Н., 2025

Е.Н. Komarova

PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER ON THE WAY TO THE IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF HEURISTIC CONVERSATION ON A LINGUISTIC TOPIC

The article examines the psychological barriers faced by future teachers of the Russian language when introducing the method of heuristic conversation on a linguistic topic into the educational process during practical training. The main factors influencing the effectiveness of this method are analyzed, including the personal experiences of the teacher, his professional identity and fears associated with innovations in teaching. The study is based on a questionnaire survey, which allows you to identify key obstacles and offer recommendations for overcoming them. The results emphasize the importance of psychological training of specialists and the creation of a supportive educational environment for the successful implementation of heuristic techniques in teaching the Russian language.

heuristic conversation on a linguistic topic, future teachers of the Russian language, psychological barriers.

Эффективность преподавания русского языка зависит от многих факторов, одним из которых являются психологические трудности, возникающие у учителей русского языка в процессе преподавания. Во время обучения барьеры проявляются как затруднения, возникающие у учителя в процессе решения им различных учебных задач. Как показывает практика, наличие у учителя русского языка психологических барьеров не только препятствует его профессиональной реализации, но и снижает активность обучаемых, их познавательную потребность, способствует появлению у учеников неудовлетворенности процессом и результатами обучения. Часто барьеры, связанные как с объективными, так и с субъективными факторами, тормозят мыслительные процессы учителя, не позволяют ему раскрыть свои способности, показать профессиональные знания и умения и качество педагогической работы в целом.

В новом словаре методических терминов и понятий приводится следующее определение понятия «психологические барьеры»: «специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения»¹.

А.А. Леонтьев говорил о том, что педагогическое общение как профессиональное общение учителя с учениками на уроке и вне его всегда направлено на создание благоприятного психологического климата и на психологическую оптимизацию учебной деятельности².

А.К. Маркова подчеркивает, что барьеры проявляются как «субъективное переживание» человеком сложности ситуации при сбое заранее спрогнозированного общения³.

В.А. Кан-Калик выявил и описал наиболее часто встречающиеся «барьеры» общения, затрудняющие решение педагогических задач: несовпадение установок учителя, боязнь класса, отсутствие контакта, боязнь педагогической ошибки, негативная установка на класс, сужение функций общения, прошлый негативный опыт, подражание другому учителю⁴. Известный педагог отмечал, что психологические барьеры в общении возникают незаметно и могут не осознаваться учителем, но ученики ощущают их сразу.

И.А. Зимняя описывает субъективное затруднение, переживание субъектом ~~ею~~ трудности, которая вызвана поступающей к реципиенту в педагогическом общении информации. Возникновение ситуации внутреннего конфликта, противоречия у одного человека, возможно не замечаемое другим, определяется ею как «барьер» общения⁵.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возникновение у будущего учителя коммуникативных барьеров в процессе обучения и воспитания учащихся может привести к нежелательной односторонности в общении. На наш взгляд, подготовка будущего учителя русского языка к педагогическому общению на уроке должна включать овладение методом эвристической беседы. Эвристическая беседа диалогична по своей сути и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала.

Задача нашего исследования заключалась в том, чтобы оценить, какие психологические барьеры испытывают будущие учителя русского языка на пути к реализации метода эвристической беседы на лингвистическую тему. Для этого нами была разработана анкета, состоящая из 3 вопросов открытого типа и 1 вопроса закрытого типа. В исследовании приняли участие 18 студентов 4 курса ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» направления подготовки 45.03.01 Филология (Отечественная филология).

Вопросы были следующего содержания: «Что Вы понимаете под эвристической беседой на лингвистическую тему?», «Как Вы представляете этот метод?», «Использовали ли Вы этот метод на практике?» (варианты ответа: всегда, часто, редко иногда никогда), «Какие Вы испытывали психологические трудности в использовании этого метода?». В процессе контент-анализа ответы студентов были обработаны.

Первый вопрос был направлен на то, чтобы узнать, как представляют себе студенты метод «эвристическая беседа» после прохождения педагогической практики.

¹ См.: Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., ИКАР, 2009. 448 с.

² См.: Леонтьев, А.А. Психология общения. М., Смысл, 1997. 365 с.

³ См.: Маркова, А.К. Психология профессионализма. М., Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. 308 с.

⁴ См.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителей. М., Просвещение, 1987. 190 с. С.34–35.

⁵ См.: Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов ВУЗов, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. М., Логос, 2008, 382 с.

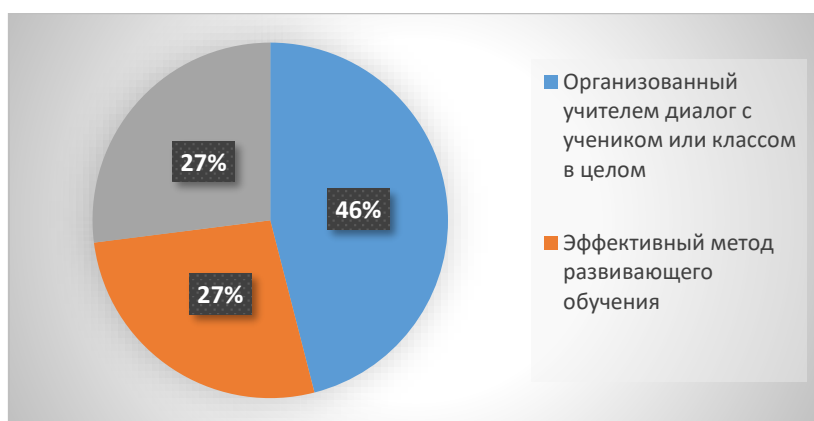


Рис 1. Представления студентов-филологов об эвристической беседе

Студенты рассматривают эвристическую беседу как организованный учителем диалог с учеником или классом, как эффективный метод развивающего обучения, как вопросно-ответную форму взаимодействия учителя с учеником или классом.

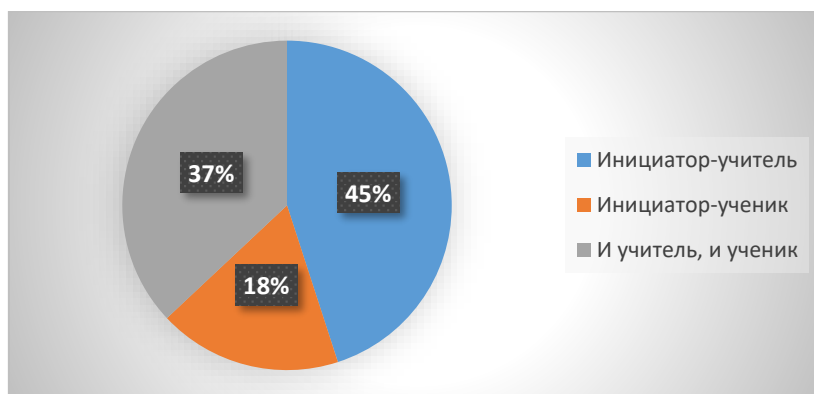


Рис 2. Представления студентов-филологов об инициаторах эвристической беседы

Далее студенты отмечают, кто же является инициатором эвристической беседы на уроке. 45% респондентов уверены, что именно учитель задает ход эвристической беседы. Но 37% респондентов в качестве инициатора рассматривают и учителя, и ученика. Как объясняют это сами студенты, во время применения эвристической беседы на уроке им удалось заинтересовать учеников, и дети стали проявлять познавательную активность.

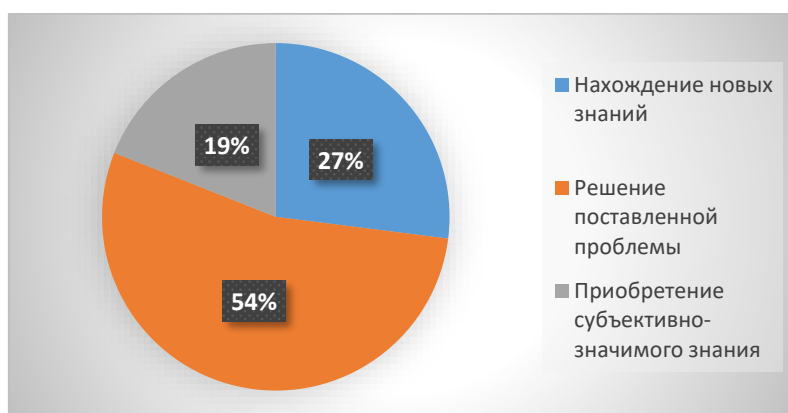


Рис 3. Представления студентов-филологов о результатах эвристической беседы на лингвистическую тему

В качестве результата эвристической беседы 54% респондентов отметили решение поставленной на уроке проблемы, 27 % приобретение новых знаний, 19% – открытие учениками субъективно-значимого знания. И это были ответы тех студентов, которым удалось организовать на уроке эвристическую беседу, инициатором которой выступали в том числе ученики.



Рис 4. Частотность использования студентами-филологами метода «эвристическая беседа на лингвистическую тему» в своей педагогической практике

Результаты анкетирования показывают, что в целом студенты обращались к методу эвристической беседы во время педагогической практики. В своих ответах они обозначили, что этот метод был эффективен при объяснении нового материала: мотивация детей к предмету значительно возрастает, поскольку они понимают, что у них есть уже определенный запас знаний, который необходимо только актуализировать и дополнить. По результатам самонаблюдения респондентов установлено, что самая большая трудность во время ведения беседы – это верная формулировка вопроса. И тут логично перейти к следующему вопросу, чтобы определить, какие еще трудности возникали у студентов в процессе реализации метода эвристической беседы на педагогической практике.

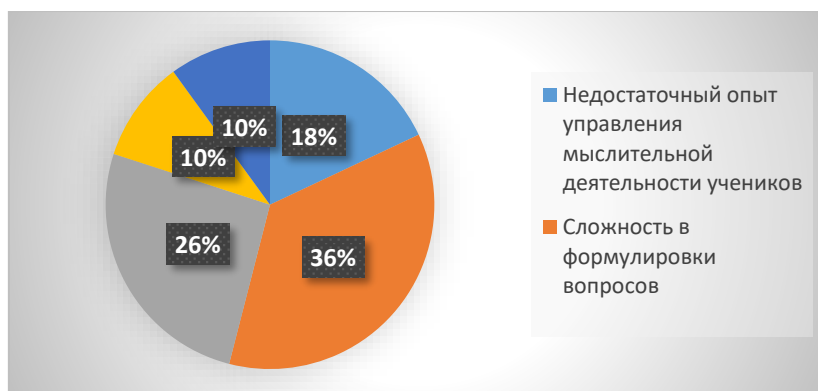


Рис 6. Причины психологических трудностей студентов-филологов в процессе реализации метода на педагогической практике

Как было отмечено ранее, 36% студентов испытывали затруднения в формулировке вопросов. Следующая трудность – это трудность включения учеников в мыслительную деятельность (26% респондентов). Можно предположить, что эти положения очень тесно связаны. Включение учеников в мыслительную деятельность, безусловно, связано с логически правильной формулировкой вопроса. 18 % студентов отметили такую трудность, как недостаточный опыт управления мыслительной деятельностью учеников. В целом это связано с отсутствием педагогического опыта (выделили 10% студентов от общего числа респондентов). Только 10% студентов увидели проблему в самих детях и связали трудность в реализации метода эвристической беседы на лингвистическую тему с недостаточным лингвистическим опытом учеников.

Анализ ответов студентов непосредственно после прохождения производственной (педагогической) практики позволил нам сделать следующие выводы:

1. Будущие учителя русского языка представляют эвристическую беседу как организованный учителем диалог с учеником или классом, как эффективный метод развивающего обучения, как вопросно-ответную форму взаимодействия учителя с учеником или классом.
2. Будущие учителя русского языка уверены, что эвристическая беседа на лингвистическую тему позволит в рамках дискуссии решить лингвистическую проблему и тем самым будет оказывать влияние на формирование лингвистического опыта учащимися.
3. В целом 55% студентов часто прибегали к использованию данного метода в процессе педагогической практики.
4. В качестве инициатора эвристической беседы студенты отмечают не только учителя или ученика, но и обоих участников образовательного процесса.
5. Студенты сталкиваются с трудностями в процессе использования метода эвристической беседы на лингвистическую тему, поэтому возникает необходимость специальной подготовки будущих учителей русского языка к осуществлению эвристического обучения, что подтверждает актуальность разработки методики обучения эвристической беседе на лингвистическую тему будущих учителей русского языка.

Список источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., ИКАР, 2009. 448 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов ВУЗов, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. М., Логос, 2008, 382 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителей. М., Просвещение, 1987. 190 с. С.34-35.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. М., Смысл, 1997. 365 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

УДК 81'42

Н.В. Озерова

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается содержание квест-технологии как современной активной формы обучения на уроках русского языка. Рассматриваются научно-дидактические основы квеста в педагогической практике, а также принципы организации уроков с применением квест-технологии. Приводятся примеры организации квеста на уроках русского языка в процессе подготовки учащихся к ОГЭ в 9-ом классе. В описании фрагментов уроков особое внимание уделяется интеграции в реализации требований к достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся в их совокупной целостности в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

квест, активные формы обучения, учебная деятельность, ОГЭ, УУД, образовательные результаты.

© Озерова Н.В., 2025

QUEST TECHNOLOGIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS AN ACTIVE FORM OF LEARNING

The article reveals the content of quest technology as a modern active form of teaching in Russian language lessons. The scientific and didactic foundations of the quest in pedagogical practice, as well as the principles of organizing lessons using quest technology are considered. Examples of organizing a quest in Russian language lessons in the process of preparing students for the OGE in the 9th grade are given. In the description of lesson fragments, special attention is paid to the integration in the implementation of requirements for achieving personal, meta-subject and subject results of students in their overall integrity in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education.

quest, active forms of learning, educational activities, OGE, UUD, educational results.

В связи с «модернизацией российского образования и требованиями ФГОС основу учебного процесса современной школы составляет активный поиск педагогами новых форм и методов работы»¹. Одной из приоритетных задач современного образовательного процесса является формирование и развитие способностей ученика самостоятельно формулировать проблему, составлять алгоритм её решения, поэтапно переходя от одной исследовательской задачи к другой, и оценивать полученный результат. Основной чертой новейшей педагогики стала инновационность – способность ученика и педагога воспринимать информацию в нетрадиционных видах, быть готовыми к новым методиками и технологиям. «Специфическими особенностями инновационного обучения является его открытость будущему, способность к предвидению на основе постоянной переоценки ценностей, настроенность на конструктивные действия в обновляемых ситуациях»². Более того, современная образовательная культура предполагает «формирование личности, способной мыслить не традиционно, оригинально, быть готовой к нестандартным ситуациям и решениям»³. Все эти требования в своей совокупности качественно меняют содержание школьного филологического образования.

Внедрение ФГОС третьего поколения диктует изменения и в самой системе образования, и в принципах выбора актуальных форм и методов обучения. Новый подход к обучению, положенный в основу ФГОС, предполагает комплексное развитие учащихся. Оно, в свою очередь, диктует необходимость не просто передачи знаний, а формирования УУД (универсальных учебных действий), гибких навыков, овладение которыми готовит школьника к жизни и успешному построению своей профессиональной траектории в будущем.

Основой ФГОС является системно-деятельностный подход, понятие которого было сформулировано в 1985 году и научно обосновано в рамках взаимодействия российской педагогической и психологической школ, в частности, в трудах А.Г. Асмолова, видящего главную цель современного образования в формировании у учащихся «умения учиться» и «умения выстраивать собственную жизнедеятельность»⁴.

¹ Дубова М.А., Ефремова В.В. Современные методы изучения литературы в старших классах // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2018. № 3 (31). С. 80 – 87. С. 80.

² Карпова В.В. Литературный квест «На поиски зеленой палочки» (урок литературного чтения для 1-го класса) // Духовное наследие Л.Н. Толстого в современных культурных дискурсах: материалы XXXV Международных Толстовских чтений. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого. С. 369 – 375. С. 18.

³ Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. 2022. № 2. С. 55 – 59. С. 56.

⁴ Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. Разд. 2. Гл. 2. С. 164 – 256. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=71428>.

Эпоха школьных инноваций, развитие деятельностных форм обучения уже в 80-е годы прошлого века привела учительство к разделению понятий «традиционный урок» и «нетрадиционный урок». Если традиционный урок основывался на привычном алгоритме повторения, объяснения и закрепления учебного материала, то нетрадиционный урок предлагал преимущественно деятельностные формы обучения, основанные на задачах активизации мыслительной деятельности обучающихся, принципах индивидуализации обучения и самостоятельной работе учащихся. Именно на нетрадиционных уроках используются активные методы обучения, что отмечают Л.И. Абдуллина, Н.Н. Будникова, Г.И. Полторжицкая: «Поскольку деятельность школы как социального института направлена на развитие интеллектуально-творческих возможностей учащегося, важно разработать наиболее эффективные алгоритмы работы с каждым учеником»¹.

На нетрадиционных уроках с использованием игровых технологий в высокой степени проявляет себя субъектность учащегося, что требует более высокого уровня его готовности к самостоятельной исследовательской деятельности. Отношение к ученику как субъекту образовательного процесса сформировалось в эпоху школьных инноваций, особенно при использовании принципов деятельностной педагогики, основы которой были заложены в трудах американского философа и педагога Джона Дьюи², выдвинувшего проект идеальной школы, для которой образование тождественно развитию и является реконструкцией опыта детей. Применительно к современной учебной практике, реконструкция опыта учащихся предполагает творческое решение поставленных ими задач при условии самостоятельного мини-исследования, когда результатом обучения является не репродукция знаний, полученных от учителя или из учебника, а продуктивная деятельность, в результате которой знание формируется опытным путем через анализ предложенного учителем материала.

Принципы деятельностной педагогики основаны на признании учеников главными «действующими героями» на уроке. И, безусловно, их учебная деятельность должна быть осмыслена, личностно значима и сопряжена с вопросами: «Что я хочу сделать?», «Зачем я это делаю?», «Как я это делаю?», «Как я это сделал?».

В большей степени эти принципы реализуются при использовании игры как формы организации учебной деятельности. При всей разноплановости исследовательских подходов к игровой технологии можно сформулировать основные признаки игры. К ним относится, прежде всего, двуплановость. Любая игра – созданный игроком воображаемый мир. Это с одной стороны. А с другой – она происходит в реальном мире, где игроками совершаются конкретные реальные действия. Вторая отличительная черта игры – это свобода, которая выражается не в точном копировании ребенком поведения взрослых, а в собственной интерпретации той или иной роли. Другой важной характеристикой игры является удовольствие. Т.В. Емельянова и Г.А. Медяник отмечают, что ещё философы древности Платон и Аристотель считали, что ценность игры состоит в том, что она является источником удовольствия, дает отдых после утомительного труда³. Ещё одна особенность – её символический, неутилитарный характер. Каждый участник получает реальную возможность экспериментировать со своим поведением, исследовать альтернативные варианты решений. Также это наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание, логику и последовательность развития сюжета игры. Наконец неопределенность игры, которая выражается в том, что игра не имеет однозначно предсказуемого развития или результата.

Как отмечают Т.В. Емельянова и Г.А. Медяник, существует также педагогическая трактовка игры, согласно которой игра – это вид деятельности в условиях ситуаций,

¹Абдуллина Л.И., Будникова Н.Н., Полторжицкая Г.И. Нетрадиционные уроки литературы: 5 – 11 классы. М.: ВАКО, 2011. 224 с. URL: <https://docplayer.com/37205574-Netradicionnye-uroki-literatury.html>.

²Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. М.: Работник просвещения. 1921. – 63 с.

³ Емельянова Т.В., Медяник Г.А. Игровые технологии в образовании: учебное пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. 88 с. С. 16.

направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением¹.

Использованием игровых форм обучения отличаются так называемые имитационные уроки, включающие известные социальные формы организации различного рода коммуникаций. Например, уроки соревновательного типа: конкурсы, турниры, эстафеты, лингвистические бои, дуэли, КВНы, квесты и др., – которые предполагают ролевую деятельность учащихся и основаны на известных формах интеллектуальной деятельности (исследование, изобретательство, мозговая атака).

При рассмотрении дидактической игры В.С. Селиванов относит игровую деятельность к средствам педагогического процесса². Г.К. Селевко характеризует дидактическую игру как метод обучения, способ передачи опыта старших поколений младшим. Используя квест как педагогическую технологию, учитель может самостоятельно создавать игру на основе практически любого учебного материала с учётом психологических и возрастных особенностей учащихся, положительно влияя «на качество образования в целом, поскольку позволяет не только транслировать соответствующие предметные знания, но и раскрывать индивидуальные способности каждого ученика»³. В рамках квеста педагог погружает обучающихся в широкий культурный контекст, делая учебный процесс не только эффективным в рамках отдельного предмета, но и влияя на культурное развитие личности в целом.

Квест в соответствии с принципом организации учебной деятельности относится к игровым технологиям. Примечательно, что квест-технологии при всей их очевидной связи с современной индустрией игр имеют общие историко-культурные корни с архаическими, фольклорными формами: квест (англ. «quest» – поиск, приключение) – один из способов построения сюжета, путешествие персонажа к определенной цели, связанное с преодолением препятствий. Вероятно, этим можно объяснить органичность образовательного квеста как педагогической технологии и большую востребованность квест-технологий в современном учебном процессе.

Изначально квест использовался как одна из образовательных интернет-технологий. Создатель данной образовательной технологии Б. Додж определял веб-квест как «поисковую деятельность, в которой часть или вся информация, с которой взаимодействуют учащиеся, поступает из ресурсов в Интернете, при необходимости с добавлением видеоконференции»⁴.

Отечественные исследователи трактуют веб-квест как проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого необходимо использование ресурсов сети Интернет. Ю.В. Корнилов и И.П. Левин отмечают, что веб-квесты в большей степени носят развлекательно-образовательный характер⁵. Е.М. Шульгина характеризует его как проектную деятельность учащихся, направленную на исследование и изучение какого-либо проблемного вопроса с использованием Интернета⁶. С.В. Арюткина и С.В. Напалков отмечают наличие в образовательном веб-квесте информационного контента, который позволяет обучающимся самостоятельно решать учебно-познавательные задания по поиску, отбору, систематизации информации и обобщению изученного материала⁷.

¹ Там же. С. 10.

² Там же. С. 15.

³ Дубова М.А., Озерова Н.В. Мультимедиа в системе школьного филологического образования // Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора Н.Н. Алгазиной. Рязань: Рязанский гос. ун-т им. С. Есенина, 2022. 248 с. С. 137.

⁴ Таукешова М.А. Применение квест-технологии на уроках русской литературы [Электронный ресурс]. Дата обновления: 15.03.2023. Режим доступа: URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-kvest-tehnologii-na-urokah-russkoy-literaturi-3349099.html>.

⁵ Дмитриева Ю.П., Васина О.А. Квест как современная технология в образовании и воспитании // Наука и образование: новое время. 2015. № 1 (6). С. 12 – 19. С. 13.

⁶ Там же. С. 14.

⁷ Там же. С. 14.

Квест предоставляет множество возможностей его использования: работать индивидуально или в мини-группах, свободно выбирать игровые роли, творчески решать задания. Именно в игре наиболее полно раскрывается личность ученика. Квест создаёт возможности исследовательского поиска, поскольку не предлагает готовых решений, избегает однозначности, не оценивает действия ребенка в категориях «правильно – неправильно».

На уроках русского языка и литературы квест может быть использован не только как интернет-технология, но и как конкретная игровая деятельность учащихся, построенная в формате создания определенного учебного маршрута.

Исследователи описали структуру классического веб-квеста: «завлекающее» вступление, ключевое задание, список ресурсов, описание процедуры работы (этапы, станции), инструкция, заключение, в котором суммируется полученный опыт, саморефлексия.

Например, квест может быть использован на уроке по подготовке к выполнению тестовых заданий в формате подготовки к ОГЭ. В качестве примера приведем организацию поисковой деятельности при выполнении задания № 6, в котором учащимся предлагается соотнести объяснение правильного написания слова с тем вариантом, который предложен в задании, и указать варианты ответов, в которых дано верное объяснение написания слова¹. Можно предложить выполнение этого задания в рамках работы в мини-группах: выработать поисковый маршрут, основанный на алгоритме выполнения этого задания: 1) выполнить морфемный анализ для определения части слова, в которой необходимо оценить правильность ответа (напр., ПРЕУСПЕВАТЬ – написание приставки ПРЕ- объясняется близостью к значению приставки ПЕРЕ-); 2) найти в справочнике правило на эту тему; 3) сформулировать правило, которое объясняет написание ПРЕ- в этом слове и объяснить его; 4) оценить предложенный в задании ответ.

При подготовке к написанию сочинения точно по такому же принципу можно увлечь учащихся составлением коллективного текста сочинения в рамках групповой работы, предложив группам выбрать разные варианты: сочинение на лингвистическую тему (13.1.), сочинение на выявление коммуникативного замысла текста (13.2) или сочинение на осмысление слова или словосочетания в контексте заданного вопроса (13.3)². Сформулированные задания предполагают определенный алгоритм его выполнения: например, в задании 13.1. предлагается написать сочинение-рассуждение на тему «Какую роль в тексте играют лексические повторы?». Алгоритм выполнения задания: 1) вспомнить, что такое лексика; 2) найти определение лексического повтора как средства языковой выразительности; 3) найти лексические повторы в тексте; 4) определить основную мысль текста и авторское отношение к героям; 5) определить основное эмоциональное чувство, вызванное содержанием текста; 6) понять и сформулировать вывод о роли лексических повторов в создании психологического настроения текста и выражении авторского замысла. Если увлечь учащихся перспективой самостоятельной творческой работы при выполнении этих поисковых заданий, предложить использование различных форм презентации своего материала, включить соревновательные элементы подведения результатов, то успех – и образовательный, и воспитательный – будет обеспечен активным и творческим решением квеста.

Список источников

1. Абдуллина Л.И., Будникова Н.Н., Полторжицкая Г.И. Нетрадиционные уроки литературы: 5–11 классы. – М.: БАКО, 2011. – 224 с. – URL: <https://docplayer.com/37205574-Netradicionnye-uroki-literatury.html>.

¹ Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов Основного государственного экзамена 2025 по русскому языку / Федеральный институт педагогических измерений. 28 с. С. 7.

² Там же. С. 11.

2. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – Разд. 2. – Гл. 2. – С. 164 – 256. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=71428>.

3. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов Основного государственного экзамена 2025 по русскому языку / Федеральный институт педагогических измерений. – 28 с.

4. Дмитриева Ю.П., Васина О.А. Квест как современная технология в образовании и воспитании // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1 (6). – С. 12 – 19.

5. Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 2. – С. 55 – 59.

6. Дубова М.А., Озерова Н.В. Мультимедиа в системе школьного филологического образования // Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора Н.Н. Алгазиной. – Рязань: Рязанский гос. ун-т им. С. Есенина, 2022. – 248 с. С. 136 – 140.

7. Дубова М.А., Ефремова В.В. Современные методы изучения литературы в старших классах // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2018. – № 3 (31). – С. 80 – 87.

8. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Работник просвещения, 1921. – 63 с.

9. Емельянова Т.В., Медяник Г.А. Игровые технологии в образовании: учебное пособие. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. – 88 с.

10. Карпова В.В. Литературный квест «На поиски зеленой палочки» (урок литературного чтения для 1-го класса) // Духовное наследие Л. Н. Толстого в современных культурных дискурсах: материалы XXXV Международных Толстовских чтений. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – С. 369 – 375.

11. Таукешова М.А. Применение квест-технологии на уроках русской литературы. URL: <https://intolimp.org/publication/primienieniie-kviest-tiekhnologhii-na-urokakh-russkoi-litieratury.html> (дата обновления: 15.03.2023).

УДК 372.881.161.1

Е.М. Кирсанова-Мартынова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ КУРСА «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу использования материалов предмета «Разговоры о важном» в курсе русского языка, на этапе систематизации умений учащихся в старших классах. Автор предлагает формы работы с материалами предмета «Разговоры о важном», иллюстрирует свой подход разнообразными заданиями, показывает результаты-работы обучающихся, созданные по теме «Дороги России», выполненные в формате задания (1) ЕГЭ по русскому языку.

предмет «Разговоры о важном», ЕГЭ, русский язык, систематизация

© Кирсанова-Мартынова Е.М., 2025

Е.М. Kirsanova-Martynova

USING THE MATERIALS OF THE COURSE "CONVERSATIONS ABOUT IMPORTANT THINGS" IN RUSSIAN LESSONS

The article is devoted to the use of the materials of the subject "Conversations about the important" in the Russian language course, at the stage of systematization of the skills of students in high school. The author suggests forms of work with the materials of the subject "Conversations about important things", illustrates his approach with various tasks, shows the results-the work of students created on the topic "Roads of Russia", performed in the format of the task (1) of the Unified State Exam in Russian.

the subject "Conversations about important things", USE, Russian language, systematization

В нашей статье ставится и обсуждается одна из актуальных проблем методики преподавания русского языка: насколько возможно интегрировать материалы «Разговоров о важном»¹ с систематизацией курса русского языка в старших классах?

Можно по-разному относиться к любым нововведениям: радостно принимать и активно использовать, негативно отвергать или игнорировать, вдумчиво анализировать и выбирать варианты оптимального использования. Одно из нововведений школьной жизни в последние годы – курс занятий «Разговоры о важном», который предполагает работу по выбранной теме в одно и то же время со всеми учащимися школы. Надо сказать, что за прошедшие два года и дети, и педагоги, и родители привыкли к этим встречам². Однако, говоря о старшеклассниках, стоит обратить внимание на то, как постепенно начало меняться их восприятие школы, отношение к урокам, к требованиям программы. Ярко проявляются характерные для подросткового возраста черты, такие как категоричность суждений о предметах школьного курса («Эти предметы я сдаю, а эти мне не нужны», «Это не мой профиль») и рационализм в распределении времени, тяга, хотя бы теоретическая, к его эффективному использованию («Лучше бы к ОГЭ (ЕГЭ) готовились в это время»). Все это актуализирует весьма значимую образовательную проблему: как совместить подготовку старшеклассников к ЕГЭ по русскому языку с проведением занятий «Разговоры о важном»?

Рассмотрим возможные варианты, проверенные нами на практике. Один из них – это использование материалов курса «Разговоров о важном» на уроках русского языка при подготовке к ЕГЭ.

Формы работы и виды заданий могут быть разнообразными. Представим некоторые из них. Например, в рамках темы «Дороги России» старшеклассникам для просмотра предлагаются видеоролики, рассказывающие об истории развития железной дороги, о различных услугах, которые предоставляет этот вид транспорта (одна из них – путешествие на туристических поездах, где особой популярностью пользуется Рускеальский экспресс) и т.д. После просмотра видеороликов можно предложить обучающимся, например, такое задание:

- Выберите интересный для вас аспект темы: «История появления российских железных дорог», «Строительство БАМа», «Туристические поезда».
- Используя информацию видеороликов, создайте текст на выбранную тему:
 - обращайте внимание на отбор морфологических средств связи между предложениями,
 - объем текста – 7-10 предложений,
 - способ оформления текста – ориентация на формат задания 1 ЕГЭ по русскому языку (используйте не менее трех пропусков, указывая на месте пропуска слов их морфологическую характеристику).

Данное задание нацелено на решение как предметных задач (развитие речи, совершенствование навыка орфографической и пунктуационной грамотности, систематизация частей речи), так и метапредметных задач (отбор информации, анализ и корректировка созданного продукта). Проверка и оценивание работ учителем могут быть не финальной точкой задания, а промежуточным результатом, так как наиболее удачные по содержанию и по морфологическому разнообразию задания можно объединить, создав рабочий лист для использования его в качестве тренажёра. Учитель может усложнить задание: например, предложить перед началом его выполнения предложить учащимся самостоятельно выбрать и записать слова, которые соответствуют указанной в задании морфологической характеристике.

¹ Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». - URL: <https://razgovor.edsoo.ru> (дата обращения: 23.11.2024).

² Байбородова Л.В., Белкина В.В., Гурьянчик В.Н. «Разговоры о важном»: подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2023. №5 (134).

Как показывает практика, подобный подход положительно влияет на отношение учащихся предстоящему экзамену, мотивирует к изучению пройденного материала и его систематизации.

Рассмотрим работы учащихся, выполненные на основе материалов курса «Разговоры о важном».

Примеры заданий, созданных обучающимися на основе материалов занятия «Дорогами России»

№1

1. Напишите по памяти варианты слов, соответствующих характеристике:

Относительные местоимения:

Указательные местоимения:

Производные предлоги, указывающий на источник информации:

Определительные местоимения:

Ограничительные частицы:

2. Прочитайте текст.

Туристическим поездом называется специальный поезд класса "люкс", <относительное местоимение> перевозит пассажиров по заранее спланированному маршруту <ограничительная частица> ночью, днём останавливаясь для экскурсий. Подобные поезда существуют в разных странах мира, в том числе и в России.

Одним из наиболее необычных туристических поездов является Рускеальский экспресс. <Указательное местоимение> ретропоезд, ежедневно курсирующий на паровозной тяге между городами Сортавала и Горным парком Рускеала – местной достопримечательностью.

"Историчность" поезда связана с легендой его появления. <Производный предлог, указывающий на источник информации> ей, во время добычи здесь мрамора для реставрации Исаакиевского Собора архитектор сетовал на неудобство доставки ценного камня: его приходилось перевозить в телегах по избитым дорогам.

Спустя двести лет на месте курса перевозок легли рельсы, а экспресс, оформленный изнутри как карета того архитектора, стал проводить экскурсии для <определяющее местоимение> желающих.

3. Запишите слова, которые должны стоять на месте пропусков.

№2

1. Напишите по памяти варианты слов, соответствующих характеристике:

Относительные местоимения:

Указательные местоимения:

Производные предлоги, указывающие на источник информации:

Определительные местоимения:

Ограничительные частицы:

2. Прочитайте текст.

Туристическим поездом называется специальный поезд класса "люкс", <относительное местоимение> перевозит пассажиров по заранее спланированному маршруту <ограничительная частица> ночью, днём останавливаясь для экскурсий. Подобные поезда существуют в разных странах мира, в том числе и в России.

Одним из наиболее необычных туристических поездов является Рускеальский экспресс. <Указательное местоимение> ретропоезд, ежедневно курсирующий на паровозной тяге между городами Сортавала и Горным парком Рускеала – местной достопримечательностью.

"Историчность" поезда связана с легендой его появления. <Производный предлог, указывающий на источник информации> ей, во время добычи здесь мрамора для

реставрации Исаакиевского Собора архитектор сетовал на неудобство доставки ценного камня: его приходилось перевозить в телегах по избитым дорогам.

Спустя двести лет на месте курса перевозок легли рельсы, а экспресс, оформленный изнутри как карета того архитектора, стал проводить экскурсии для <определительное местоимение> желающих.

3. Запишите слова, которые должны стоять на месте пропусков.

Таким образом, предлагаемые виды работ дают возможность проведения интегрированных занятий, в ходе которых рационально и эффективно совмещается системная подготовка к экзамену по русскому языку, обеспечивающая достижение предметных целей обучения, с аксиологическим потенциалом курса «Разговоры о важном», влияющим на формирование у обучающихся системы ценностей, транслируемых русским словом.

Список источников

1. Байбородова Л.В., Белкина В.В., Гурьянчик В.Н. «Разговоры о важном»: подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2023. №5 (134). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razgovory-o-vazhnom-podgotovka-buduschih-pedagogov-k-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 23.11.2024).

2. Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». - URL: <https://razgovor.edsoo.ru> (дата обращения: 23.11.2024).

УДК 372.881.161.1

А.А. Ильяхина

Научный руководитель – Полякова М.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ, В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается организация работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, на уроках русского языка. Поиск путей решения затруднений, стоящих перед этими группами учащихся, стимулирует профессиональный рост и развитие учителя. Нестандартные методы и приёмы, используемые на уроках, способствуют не только формированию языковых компетенций учащихся, но и повышению мотивации к обучению, улучшению психологического состояния. Автором рассмотрены особенности отбора языкового материала при объяснении новой темы и закреплении изученного, возможности использования элементов настольных игр в рамках урока; представлен инструмент «колесо баланса», использующийся на разных этапах обучения.

учащиеся, имеющие особые образовательные потребности, содержание языкового материала, колесо баланса

© Ильяхина А.А., 2025

ORGANIZATION OF WORK WITH STUDENTS, HAVING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, AS PART OF THE FORMATION OF AN INDIVIDUAL THE EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE TEACHER'S DEVELOPMENT

The article discusses the organization of work with students with special educational needs in Russian language lessons. The search for ways to solve the difficulties facing these groups of students stimulates the professional growth and development of the teacher. Non-standard methods and techniques used in the classroom contribute not only to the formation of students' language competencies, but also to increasing motivation to learn, improving their psychological state. The author considers the features of the selection of language material when explaining a new topic and consolidating what has been studied, the possibility of using elements of board games within the lesson; the "balance wheel" tool is presented, which is used at different stages of learning.

students with special educational needs, language content, balance wheel

В массовой школе организация работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, имеет непродолжительную историю. Инклюзивное образование стало своеобразным вызовом для педагогов, привыкших работать с «усреднённым» понятием ученика, к которому применяются требования на общих основаниях. В связи с этим для педагога, стремящегося улучшить свою работу и занимающегося профессиональным развитием, значительное внимание в формировании индивидуальной образовательной траектории следует уделять этой категории учащихся. В авторской разработке «Дневник педагога»¹ рассматривается «Колесо баланса», в котором учитель анализирует свои профессиональные дефициты. На основе обозначенных дефицитов педагог выстраивает свою работу таким образом, чтобы эти дефициты ликвидировать, изучая теоретическую сторону проблемы, параллельно применяя известные формы и методы работы и создавая новые.

В работе учителя в настоящее время организация работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, занимает особое место. К группе учащихся, имеющих особые образовательные потребности, относят обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ, из социально уязвимых групп (например, воспитанники детских домов, дети, имеющие миграционную историю: дети-инофоны, дети-билингвы и др.), одарённых, с отклоняющимся поведением². В данной работе рассмотрим особенности организации работы на уроках русского языка с учащимися из семей мигрантов, воспитанниками детских домов, учащимися с девиантным (отклоняющимся) поведением.

Обозначенные группы учащихся социально уязвимы, в связи с этим их мотивация к обучению находится на низком уровне. Нередко они закрываются от внешнего мира за маской безразличия, отчужденности и даже агрессии. Одним из способов психологической проработки проблем учащихся, а также поднятия мотивации к обучению становится содержание языкового материала. При объяснении новой темы и при закреплении изученного материала учитель русского языка может взять не отрывок из текста художественной литературы, а самостоятельно составленное предложение, содержание которого будет направлено на решение конкретных надпредметных задач: позитивное восприятие себя в классном коллективе и в мире в целом, установление дружеских

¹ См.: Ильюхина А.А. Дневник педагога как инструмент формирования индивидуальной профессиональной траектории развития. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 4 (88). С. 41-45.

² См.: Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23.06.2022 N 3/22)).

отношений с окружающими людьми, а также других тем, основанных на общечеловеческих морально-нравственных ценностях. Ниже приведены некоторые предложения, идейное содержание которых несет ценностные ориентиры, при этом само предложение можно анализировать с точки зрения предметного содержания урока.

Каждый из нас заслуживает счастья. (Тема «Подлежащее», 8 класс)

Мы будем хорошо относиться ко всем окружающим людям. Все школьники хотят учиться в доброжелательном коллективе. В нашем классе уважение – основа общения. (Тема «Типы сказуемых», 8 класс)

Позитивные аффирмации, которые записывает учащийся во время урока, а затем анализирует с точки зрения языковых особенностей, неосознанно будут записываться как подсознательные установки, которые в дальнейшем могут повлиять на картину мировосприятия учащегося:

Я ценю, уважаю себя и заслуживаю любви и уважения окружающих. (Тема «Однородные члены предложения», 8 класс).

Я заслуживаю жить жизнью, наполненной радостью и благополучием. (Тема «Обособленные определения», 8 класс).

Я говорю себе добрые слова и поддерживаю себя в любой ситуации, потому что я знаю, что это помогает мне быть лучшей версией самой себя. (Тема «Сложноподчинённые предложения», 9 класс).

Ликвидируя дефициты в определенной профессиональной области, педагог неизменно находится в творческом поиске, стараясь разнообразить привычный ход урока, привнести что-то новое, интересное, но при этом полезное для учащихся. Некоторые элементы современных игр можно успешно использовать в рамках уроков русского языка.

Большой интерес вызывает у учащихся применение «бомбочки» из настольной игры «Тик-так...Бумм». «Бомбочка» - таймер заводится нажатием на кнопку, может «взорваться» в любой момент. Использование «бомбочки» в рамках урока схоже с традиционным «снежным комом» и подобными играми, где каждому, кто получил предмет, надо назвать определенное слово. Вероятность того, что «бомбочка» может «взорваться» в любой момент, стимулирует интерес учащихся и развивает умение думать и действовать настолько быстро, насколько это возможно. Подобную игру эффективно проводить при отработке определенных правил. Например, правописание корней с чередующейся гласной, виды глагола, разряды прилагательных и т.д. В ходе игры учащиеся должны максимально быстро подобрать слово, подходящее под обозначенную тему, и передать «бомбочку» другому до того, как она «взорвётся». Учащиеся с большим азартом играют в эту игру, ведь шанс победить есть у каждого. Каждый, у кого «взорвалась» «бомбочка», выбывает из игры, а «взорваться» она может у успешных в предмете учащихся, тем самым давая шанс на победу каждому, в том числе и учащимся, имеющими особые образовательные потребности, что положительно сказывается на их мироощущении, а впоследствии и на предметных результатах.

Указанная выше методика «Колесо баланса», разработанная известным специалистом в области личностного роста П.Дж. Майером ещё в 70–80-х гг. XX века¹, может быть успешно применена и в работе с учащимися. В классическом виде упражнения рассматриваются важнейшие сферы жизни человека. Суть методики заключается в анализе сфер жизни и последующем выравнивании всех сфер до примерно одного уровня, чтобы колесо могло «ехать». Среди российских педагогов опыт применения «Колеса баланса» в обучении студентов педагогических направлений описала А.М. Дружинина, указав в качестве возможных способов применения методики анализ успеваемости ученика и критериев оценивания проекта². К.А. Слуцкая, Н.О. Ахильгова, М.В. Заичко, К.А. Ибатулина рассматривают возможности использования «Колеса баланса» при обучении

¹ Haggai J.E. Paul J. Meyer and the Art of Giving. Atlanta: Kobrey Press, 1994. 210 p.

² Дружинина А.М. Применение «Колеса баланса» в обучении студентов педагогических направлений. Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 2. С. 60-66.

иностранным языкам¹. Отмечается необходимость измеримости языковых компетенции для соответствия международным стандартам целей по SMART (конкретный, измеримый, достижимый, уместный, привязанный ко времени).

В рамках уроков русского языка при работе с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, целесообразно выделять секторы в зависимости от категории учащихся. Для учащихся, имеющих миграционную историю, следует выделить языковые компетенции, которые можно хорошо измерить (говорение, чтение, письмо и аудирование), а также словарный запас, грамматика, произношение, беглость речи. Подобное «колесо баланса» можно составлять на протяжении обучения несколько раз: по результатам входной диагностики, при проведении промежуточной диагностики, по результатам учебного года. «Колесо баланса», составленное на основе результатов входной диагностики, является эффективным инструментом для составления индивидуального образовательного маршрута для детей из семей мигрантов. Учащиеся наглядно видят, какие языковые компетенции у них не развиты, им интересно «выровнять» колесо. Таким образом, использование данного упражнения способствует повышению мотивации обучения.

Описанные методы и приёмы можно использовать как при работе с отдельными учащимися, так и со всем классом. Фронтальная работа, как правило, не всегда приносит высокие результаты, но тем не менее, индивидуализация образования в массовой школе довольно затруднительна на практике. В связи с этим стоит рассматривать такие формы и методы работы, чтобы они, с одной стороны, способствовали развитию учащихся, имеющих особые образовательные потребности, но при этом приносили максимальную пользу всем учащимся.

Список источников

1. Ильюхина А.А. Дневник педагога как инструмент формирования индивидуальной профессиональной траектории развития. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 4 (88). С. 41-45.
2. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23.06.2022 N 3/22)) URL: https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-18072022-n-ab-195106/prilozhenie_1/razdel-3/3.3-trebovaniia-k-usloviiam-raboty/ (дата обращения: 17.11.2024).
3. Hagga J.E. Paul J. Meyer and the Art of Giving. Atlanta: Kobrey Press, 1994. 210 p.
4. Дружинина А.М. Применение «Колеса баланса» в обучении студентов педагогических направлений. Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 2. С. 60-66.
5. Слуцкая К.А., Ахильгова Н.О., Заичко М.В., Ибатулина К.А. «Колесо баланса» как диагностический инструмент языкового коучинга на занятиях по иностранному языку. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2023. №6-2, С. 92-96.

УДК 372.8

Е.Г. Ризаева
Научный руководитель – Дубова М.А.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье поднимается проблема формирования и повышения познавательной активности обучающихся на уроках русского языка в средней школе. Автор акцентирует внимание на включении

¹ Слуцкая К.А., Ахильгова Н.О., Заичко М.В., Ибатулина К.А. «Колесо баланса» как диагностический инструмент языкового коучинга на занятиях по иностранному языку. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2023. №6-2, С. 92-96.

в учебный процесс такого формата работы как составление ребусов, что оптимизирует изучение русского языка и повышает эффективность образовательной деятельности.

познавательная активность, ребус, урок, русский язык

© Ризаева Е. Г., 2025

E.G. Rizaeva

Scientific supervisor – Dubova M.A.

DEVELOP COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

The article raises the problem of formation and increase of cognitive activity of students in Russian language lessons in secondary school. The author focuses on inclusion of such format of work as composing rebuses in the educational process, which optimizes the study of Russian language and increases the effectiveness of educational activities.

cognitive activity, rebus, lesson, Russian language

Современная образовательная культура «предполагает формирование личности, способной мыслить не традиционно, оригинально, быть готовой к нестандартным ситуациям и решениям. В этом смысле меняются и задачи школьного филологического образования. Традиционная педагогика, основанная на репродуктивном мышлении, смещает содержательные акценты на организацию продуктивной деятельности учащихся, способствующей развитию креативной, самостоятельно мыслящей личности»¹. В связи с этим встает проблема оптимизации учебного процесса, а также весьма непростая задача – заинтересовать ученика таким образом, чтобы он не просто полюбил предмет, но ещё и стремился развиваться, учился добывать знания самостоятельно. И как же развить эту познавательную активность? Решая эту задачу «учителя используют приёмы разнообразных современных педагогических технологий, призванных повысить эффективность урока»².

Мы остановимся на применении ребусов в процессе обучения русскому языку. Этот прием, на наш взгляд, можно эффективно использовать на разных этапах урока.

С раннего детства обучающиеся знакомы с ребусами. Они их воспринимают как нестандартную «задачку», в которой соединены картинки, буквы и цифры. Напомним, что ребус – (от лат. rebus – при помощи вещей), загадка, в которой разгадываемые слова или выражения даны в виде рисунков в сочетании с буквами и некоторыми др. знаками³.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению использования ребусов на уроке, обозначим правила их расшифровки, которые необходимо знать и озвучить обучающимся прежде, чем предлагать задания:

Правило 1. Объекты и живые существа, изображенные на картинках, как правило (за редким исключением), воспринимаются как слова в форме именительного падежа единственного числа. Иногда нужный предмет на изображении обозначается стрелкой.

Правило 2. Если рисунок перевернут, то слово читается в обратном порядке. Например, если нос изображен вверх ногами, то читается как «сон».

¹ Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. 2022. №2. С. 55-59. С. 56.

² Дубова М.А. Ефремова В.В. Современные методы изучения литературы в старших классах // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2018. № 3 (31). С. 80-87. С. 80.

³ Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedu.ru/bigencdic/> (дата обращения: 19.10.2024).

Правило 3. Запятые, стоящие после изображения, указывают, сколько букв нужно удалить с конца слова, которое обозначает то, что представлено на картинке. К примеру, если нарисована луна и после нее две запятых, то читаем «лу».

Правило 4. Перевернутые перед изображением запятые обозначают, сколько букв следует убрать в начале слова, соответствующего картинке. Например, если торт нарисован с запятой перед изображением, читаем как «орт»

Правило 5. Над или под изображением могут находиться числа. Каждое число представляет собой позицию буквы в слове: 1 – это первая буква, 2 – вторая, 3 – третья и т. д. Определенная последовательность цифр около изображения указывает на то, что необходимо взять только указанные буквы и прочитать их в указанном порядке. Если число зачеркивается, это значит, что соответствующая буква должна быть пропущена. Например, если изображена тень и под ней указаны цифры 2 и 1, мы читаем «ет».

Правило 6. Знак равенства между буквами указывает на замену определенной буквы (или группы букв) в слове на иную букву (или группу букв). Этот знак может быть преобразован в стрелку. Процесс замены также может обозначаться третьим способом: буквы, которые подвергаются замене, зачеркиваются, а над ними указываются заменяющие их символы. Например, изображен мир, рядом с ним зачеркивает буква «и», а сверху пишутся буквы «ет» – в результате мы читаем «метр».

Правило 7. Буквы могут находиться внутри, сверху, снизу или за другими буквами. В таких ситуациях важно разобраться, как именно располагаются эти буквы по отношению друг к другу. Например, в букве «о» можно увидеть буквы «лк», что читается как «волк» (хотя также возможен вариант «лкво»). Над буквой расположены «ар», а под ней – «ок», и мы получаем слово «подарок». Спереди написано «да», а сзади – «ча», что образует слово «задача».

А теперь проиллюстрируем, как эффективно и целесообразно можно включать работу с ребусами в школьный курс русского языка.

Рассмотрим использование ребуса во время организационного этапа урока. Например, предложим обучающимся разгадать зашифрованное в ребусе пожелание хорошего настроения. Рис.1

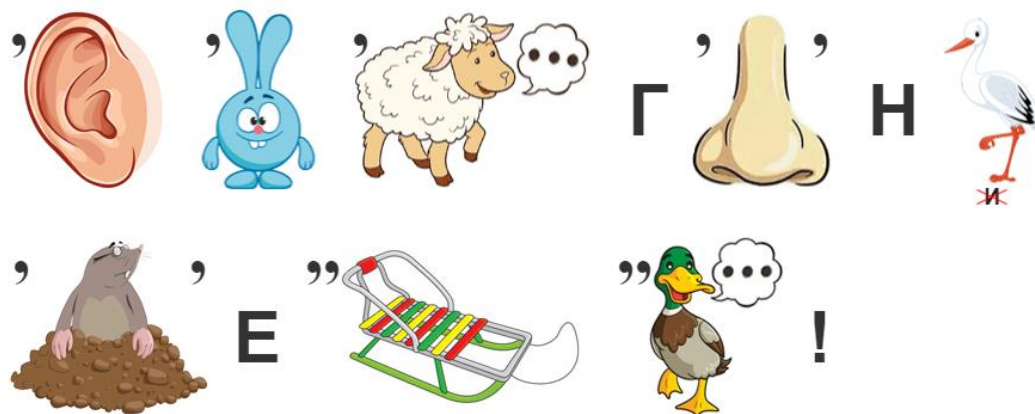


Рис. 1. Хорошего настроения!

Организационный момент играет ключевую роль в процессе обучения. Задавая ритм и структуру занятия, он призван создать на уроке комфортную и продуктивную атмосферу, которая поможет ученикам сосредоточиться на учебном материале. Важно не только подготовить обучающихся к восприятию новых знаний, но и сформировать их психологический настрой. Ребус в данном случае – хорошая возможность акцентировать внимание обучающихся.

Прием ребуса можно использовать и на этапе постановки целей и задач урока, который включает в себя ещё и обозначение темы урока. Ребус идеально может быть

включен в работу. Однако здесь стоит помнить о возрастных особенностях обучающихся. Ребус необходимо составлять таким образом, чтобы ученики все-таки его разгадали, и при этом не потратили много времени.

Рассмотрим Рис.2. Это ребус «Антонимы». Данная тема изучается в пятом классе, соответственно, ребус включает в себя простые картинки и понятные обозначения для их расшифровки. Если же мы будем рассматривать учеников старшего школьного возраста, то можно добавить цифры, более сложные правила расшифровки подобные тем, которые использованы в ребусе «Причастный оборот» - Рис. 3

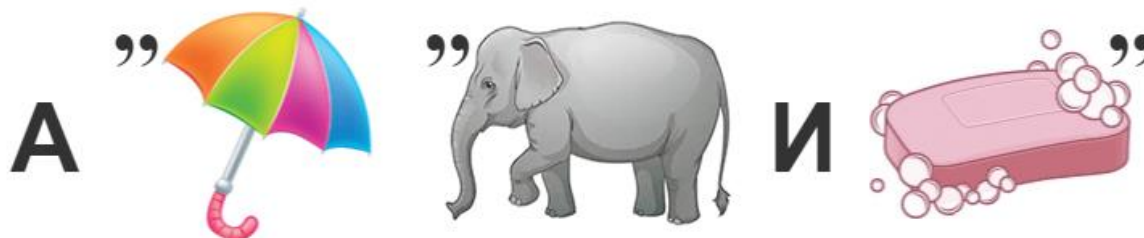


Рис 2. Антонимы



Рис. 3. Причастный оборот

Также ребус можно использовать в процессе актуализации знаний или при закреплении усвоенного материала. Приведем в качестве примера ребус, в котором зашифровано предложение. Задание может быть следующим: «Расшифруйте ребус. Запишите полученное предложение в тетрадь, расставив знаки препинания».

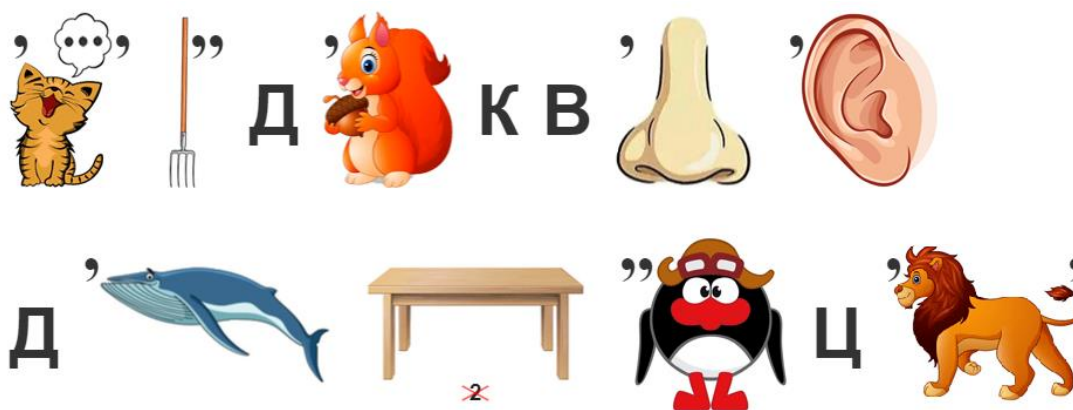


Рис. 4. Я видел, как восходит солнце

Ребусы можно использовать в любой момент, на любом этапе урока. Этот прием позволяет даже сделать переход от изучения учебного материала к физкультурной минутке. Рис.5.

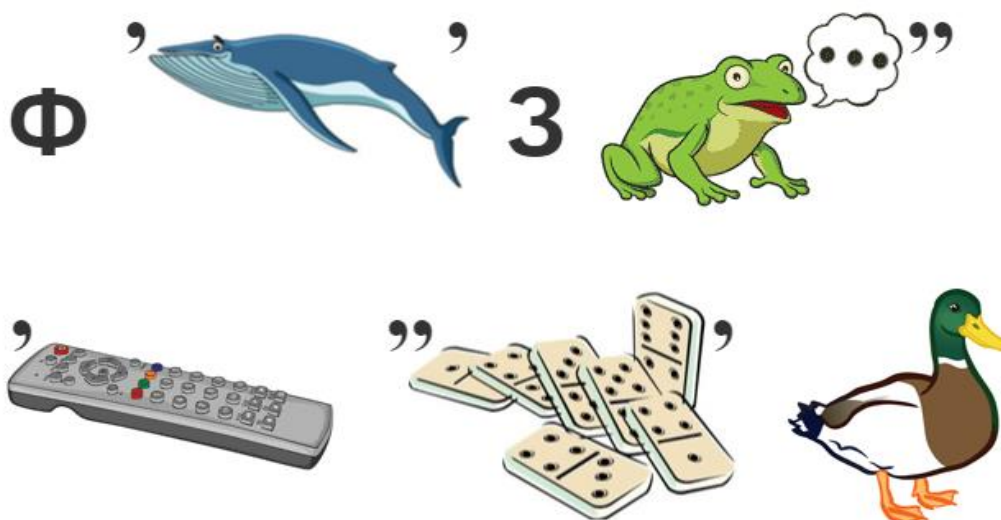


Рис. 5. Физкультминутка

Если младшим школьникам целесообразно предлагать разгадывать составленные учителем ребусы, то старшим можно предложить создать ребус самостоятельно. Так происходит развитие не только познавательной активности, но ещё и творческой. Это не просто задание, а важный этап в самовыражении и развитии личности. Участие в творческих проектах помогает ученикам развивать навыки анализа и синтеза, что имеет большое значение для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, ребусы могут служить эффективным средством стимулирования умственной активности. Они требуют от обучающихся не только внимательности, но и креативного подхода к решению учебной задачи. Подобные головоломки способны привлекать интерес и оптимизировать процесс обучения, поскольку позволяют на практике применять навыки логического мышления и ассоциаций.

В ходе разгадывания ребусов у ученика формируются различные познавательные навыки, такие как анализ, синтез и критическое мышление. Ребусы могут быть использованы в учебных заведениях как метод активизации познавательной деятельности, что делает обучение более увлекательным и продуктивным.

Кроме того, такие задания развивают способность к саморефлексии и поиску нестандартных решений, что особенно важно в современном мире, где креативность и адаптивность весьма высоко ценятся. Таким образом, думается, нам удалось обосновать мысль о том, что ребусы представляют собой не только развлечение, но и мощный инструмент обучения и развития школьников, в том числе и изучения русского языка.

Список источников

1. Большой энциклопедический словарь. URL: <https://www.vedu.ru/bigenctic/> (дата обращения: 19.10.2024).
2. Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. – 2022. – №2. – С. 55-59.
3. Дубова М.А. Ефремова В.В. Современные методы изучения литературы в старших классах // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2018. – № 3 (31). – С. 80-87.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальным вопросам использования интерактивных методов обучения русскому языку младших школьников; анализируются концепции, раскрывающие своеобразие и сущностные свойства данных методов; представлена классификация интерактивных методов обучения русскому языку. В статье раскрываются общие принципы и алгоритмы построения интерактивного занятия, рассматривается структура урока в интерактивном режиме; делаются выводы относительно эффективности и целесообразности применения интерактивных методов обучения русскому языку в начальной школе.

русский язык, интерактивные методы обучения, классификация, принципы, структура, алгоритм

© Чумичёва А.И.

A.I. Chumicheva

USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the topical issues of the using of interactive methods of teaching Russian language to primary school children; the concepts that reveal the originality and essential properties of these methods are analyzed; the classification of interactive methods of teaching Russian language is presented. The article reveals the general principles and algorithms for organization of an interactive lesson, examines the structure of the lesson in an interactive mode; the conclusions are drawn regarding the effectiveness and expediency of using interactive methods of teaching Russian language in primary school.

russian language, interactive teaching methods, classification of interactive teaching methods, principles of interactive teaching methods, structure, algorithm

Термин «активные методы и формы обучения» в педагогической практике применяется давно. Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня активности обучающихся в учебной деятельности. В последнее время получил распространение ещё один термин – «интерактивное обучение»¹. В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который ставит перед учителем задачи:

- развитие и воспитание личности в соответствии с требованиями современного информационного общества;
- развитие у школьников способности самостоятельно получать и обрабатывать информацию по учебным вопросам;
- индивидуальный подход к ученикам;
- развитие коммуникативных навыков у учащихся;
- ориентировка на применение творческого подхода при осуществлении педагогической деятельности².

¹ Абъятанова Л.А. Развитие мышления и познавательных способностей младших школьников. Конспекты занятий, упражнения и задания; учебное пособие / Л.А. Абъятанова, Т.А. Иванова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 35 с.

² Суворова Н.В. Мультимедийные возможности современного урока: дидактические качества и интерактивное взаимодействие. [Электронный ресурс] / Н.В. Суворова. – URL: http://vio.uchim.info/Vio_99/cd_site/articles/art_2_5.htm 16.

Интерактивные методы и приёмы позволяют построить урок на деятельностной основе, сделать его более насыщенным и интересным¹. Помимо этого, обучающимся удастся более качественно усвоить учебный материал.

Нами была поставлена цель: разработка сборника учебно-методических материалов, обеспечивающих организацию учебной деятельности с использованием интерактивных методов и приемов на уроках русского языка в 1-4 классах.

Методологической основой являются труды Н.В. Суворовой, посвященные исследованию понятия «интерактивное обучение», работы Т.С. Панина, Л.Н. Вавиловой, Родс и Азбелл, Бент Б. Андерсен и Катя ван ден Бринк, в которых представлены классификации интерактивных методов и приёмов обучения, описана методика их использования в педагогической деятельности.

Анализ педагогической и методической литературы показал, что понятие «интерактивное обучение» трактуется достаточно широко. Слово интерактивный ("inter" - взаимный, "act" - действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. По мнению Суворовой Натальи Владимировны реализация интерактивного обучения строится на совместном диалоге между педагогом и обучающимися. Именно интерактивные методы позволяют обучающимся почувствовать свои силы, свои способности, повысить самооценку, приобрести уверенность в себе². Место учителя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия. Учитель также разрабатывает план занятия (обычно это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых студент изучает материал). Следовательно, основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учениками. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, младший школьник не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Вот как классифицируют интерактивные методы обучения Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова (см. Рисунок 1.)

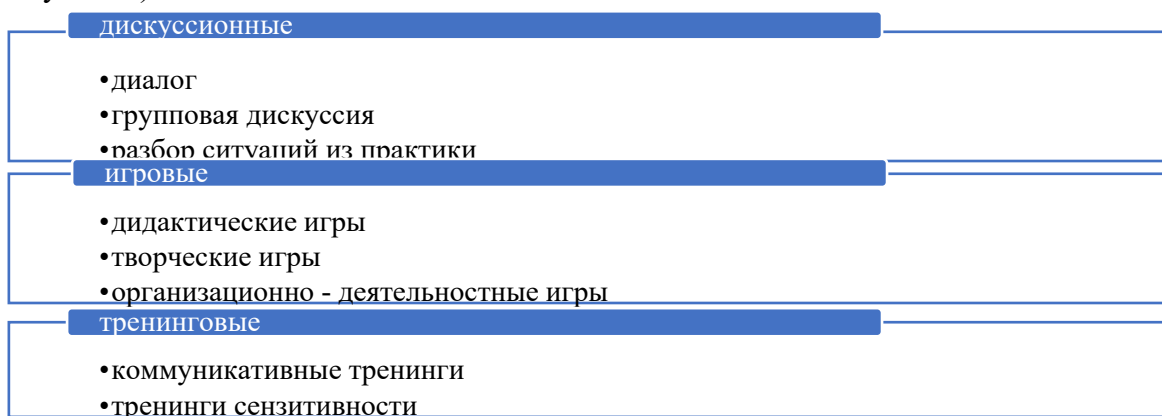


Рисунок 1 «Классификация интерактивных методов обучения»

Рассмотрим общие принципы и алгоритм построения интерактивного занятия.

Известно шесть правил организации интерактивного обучения.

Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. Правило второе. Необходимо позаботиться о психологической подготовке участников. Для достижения благоприятного психологического климата занятия нужно проводить разминки;

¹ Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык 2, 3 класс: Учебник / В.П. Канакина., В.Г. Горецкий. – М.: Рус. яз., 2017. – в 2 ч. – 217 с.

² Суворова Н.В. Мультимедийные возможности современного урока: дидактические качества и интерактивное взаимодействие. [Электронный ресурс] / Н.В. Суворова. – URL: http://vio.uchim.info/Vio_99/cd_site/articles/art_2_5.htm 16

поощрять за активное участие в работе, предоставлять возможность обучающимся самореализовываться.

Правило третье. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости.

Правило четвертое. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах.

Правило пятое. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом необходимо договориться в самом начале и постараться не нарушать его.

Правило шестое. Отнеситесь с вниманием к делению участников занятия на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

СТРУКТУРА УРОКА В ИНТЕРАКТИВНОМ РЕЖИМЕ

Интерактивное обучение представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой все обучающиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания¹. Структура урока, проведённого в интерактивном режиме, включает 8 этапов.

1. Мотивация. Для создания мотивации наряду с проблемными вопросами и заданиями рекомендуется использовать элементы театрализации, чтение словарных статей. При организации данного этапа следует учитывать, что предложенные формы могут быть эффективны для всех обучающихся, следовательно, необходимо менять способы мотивации, разнообразить их².

2. Сообщение целей (целеполагание). Цели уроков интерактивного обучения отличаются от традиционных. На первое место выдвигаются цели, связанные со знаниями обучающихся. Затем ставятся цели, связанные с формируемыми умениями: выделить написания, подчиняющиеся каждому принципу русской орфографии. Этот этап имеет большое значение: во-первых, позволяет всю дальнейшую деятельность обучающихся сделать целенаправленной, т.е. каждый обучающийся узнаёт, каким будет конечный результат, к чему ему стоит стремиться; во-вторых, на этом этапе формируется умение ставить цель урока, изучения понятия и т.п., что способствует формированию регулятивных УУД, иначе говоря, является требованием ФГОС³.

3. Предоставление новой информации. Если изучаемое понятие в той или иной мере уже знакомо обучающимся, рекомендуется начинать этот этап с мозгового штурма: «Какие ассоциации вызывает у вас слово «имя существительное»?», «Какие понятия связаны со словом «подлежащее»?» Представленные основные суждения можно записать на доске в столбик и пронумеровать. Этот вид работы помогает разграничить то, что уже известно обучающимся, а что незнакомо.

4. Интерактивные упражнения. Большинство интерактивных упражнений выполняются в парах или малых группах сменного состава. Такая форма организации учебной деятельности дает возможность обеспечить активную работу большинства обучающихся: из активной группы они могут быть переведены в пассивную, а из пассивной – в активную. Состав группы должен включать не более 4 человек, так как в силу возрастных особенностей младших школьников сложно организовать продуктивную работу в группах большего количественного состава. Лучше, если в каждой группе объединяются обучающиеся разного уровня информированности по данному предмету, это позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга. Во избежание потери времени на уроке следует заранее планировать, как обучающиеся будут разделены на группы. Для этого можно раздать карточки с буквами,

¹ Захарова Т.А. Приёмы работы в паре сменного состава. [Электронный ресурс] / Т.А. Захарова. – URL: <https://infourok.ru/organizaciya-raboti-v-parah-smennogo-sostava-1351366.html>

² Куфельд Н.Ю. Интерактивное обучение: новые подходы. [Электронный ресурс] / Н. Ю. Куфельд. – URL: <http://pedkopilka.ru/pedagogika/metodika/interaktivnye-metody-obucheniya.html> 15

³ Панова В.В. Интерактивные методы обучения на уроках в начальной школе. [Электронный ресурс] / В.В. Панова. – URL: <https://infourok.ru/interaktivnye-metodi-obucheniya-na-urokah-v-nachalnoy-shkole1304176.html>

которые составляют ключевое слово и предложить объединиться всем, кому достались одинаковые буквы.

5. Новый продукт. Логическим завершением работы над новыми знаниями является создание нового продукта. Учитывая большой объём информации, усваиваемой на уроке, и ограниченность времени, в качестве нового продукта обучающиеся могут сделать самостоятельные выводы.

6. Рефлексия. Этот этап предполагает подведение итогов деятельности обучающихся. Рефлексии способствуют вопросы: «Как пригодятся эти знания в будущем? Какие выводы можно сделать по сегодняшнему уроку?» Данные вопросы позволяют учащимся выделить то главное, новое, что они узнали на уроке, осознать, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены. Я в своей работе использую рефлексия «Робонастройки». Данный материал разработан учителем начальных классов Е.С. Сбруяновой. (см. Рисунок 2.)

7. Оценивание. Этот вопрос является наиболее сложным для учителей, работающих в интерактивном режиме. Оценивание должно стимулировать работу учащихся на последующих занятиях. Мне очень нравится лист самооценки, разработанный Е.С. Сбруяновой (см. Рисунок 3.)

8. Домашнее задание. После проведения уроков в интерактивном режиме предлагаются задания, требующие творческого переосмысления изученного материала: написать сочинение - миниатюру по теме, высказать свою точку зрения по проблеме, провести стилистический эксперимент ¹.

Рисунок 2 представляет собой форму «РОБОнастройки» с заголовком «Имя:» и несколькими блоками вопросов, каждый из которых имеет два варианта ответа, помеченных кружками. Вопросы касаются настроения, активности, понимания материала и самооценки. В центре формы изображены стилизованные роботы.

Рисунок 2 «Рефлексия - РОБОнастройки»



Рисунок 3 «Лист самооценки»

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения на уроках русского языка в начальной школе имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, они способствуют более эффективному запоминанию материала учащимися за счет использования мнемонических приемов и эмоционального вовлечения в процесс деятельности. Занятия становятся более интересными и увлекательными, что побуждает детей активнее в них участвовать и проявлять инициативу. Кроме того, интерактивные методы способствуют развитию коммуникативных навыков, сотрудничества и аналитического мышления у детей, что важно для формирования комплексной лингвистической компетенции.

Список источников

1. Абъятанова Л.А. Развитие мышления и познавательных способностей младших школьников. Конспекты занятий, упражнения и задания; учебное пособие / Л.А. Абъятанова, Т.А. Иванова. – Волгоград.: Учитель. – 2011. – 35 с.

¹ Машерова П.М. Что такое интерактивное обучение? [Электронный ресурс] / П.М. Машерова. // – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3053479/>

Брагина, Я. М. Применение технологий интерактивного обучения в начальной школе. [Электронный ресурс] / Я. М. Брагина. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/26/primenenietekhnologiy-interaktivnogo-obucheniya-v>.

2. Борисова С.Б. Особенности работы с детьми младшего школьного возраста. [Электронный ресурс] / С.Б. Борисова. - URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2014/03/20/osobennostiraboty-s-detmi-mladshego-shkolnogo> .
3. Брагина Я.М. Применение технологий интерактивного обучения в начальной школе. [Электронный ресурс] / Я.М. Брагина. // - Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/26/primenenietekhnologiy-interaktivnogo-obucheniya-v>
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. - Толково-образовательный. - М.: Рус. яз., 2000. - в 2 т. - 1209 с.
5. Захарова Т.А. Приёмы работы в паре сменного состава. [Электронный ресурс] / Т.А. Захарова. - URL: <https://infourok.ru/organizaciya-raboti-v-parah-smennogo-sostava-1351366.html>
6. Канакина В.П., Горечкий В.Г. Русский язык 2, 3 класс: Учебник / В.П. Канакина., В.Г. Горечкий. - М.: Рус. яз., 2017. - в 2 ч. - 217 с.
7. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения / Е.В. Коротаева. - М.: Просвещение 2012. - 5 с.
8. Курочкин Г.К. Особенности личности младшего школьника. [Электронный ресурс] / Г.К. Курочкин. - URL: http://studopedia.ru/14_121278_osobennosti-lichnosti-mladshego-shkolnika.html .
9. Куфельд Н.Ю. Интерактивное обучение: новые подходы. [Электронный ресурс] / Н.Ю. Куфельд. - URL: <http://pedkopilka.ru/pedagogika/metodika/interaktivnye-metody-obucheniya.html> 15
10. Лейтес Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей. [Электронный ресурс] / Н.С. Лейтес. - URL: <http://www.persev.ru/book/ns-leytes-vozzrastnye-predposylki-umstvennyh-sposobnostey> .
11. Машерова П.М. Что такое интерактивное обучение? [Электронный ресурс] / П.М. Машерова. - URL: <https://studfiles.net/preview/3053479/> .
12. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / учеб. для студ. вузов / В.С. Мухина. - 13-е изд., перераб. и доп. - М.: Академия, 2011. - 656 с.
13. Панова В.В. Интерактивные методы обучения на уроках в начальной школе. [Электронный ресурс] / В.В. Панова. - URL: <https://infourok.ru/interaktivnie-metodi-obucheniya-na-urokah-v-nachalnoy-shkole1304176.html> .
14. Розова Е.Е. Развитие младших школьников. [Электронный ресурс] / Е.Е. Розова. - URL: https://studopedia.ru/9_112623_razvitiemladshego-shkolnika.html .
15. Санникова Н.А. Интерактивные методы обучения на уроках в начальной школе. [Электронный ресурс] / Н.А. Санникова. - URL: <http://io.nios.ru/articles2/87/2/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-v-nachalnoy-shkole> .
16. Сафонова Л.Ю. Методы интерактивного обучения. - URL: https://filialpskovgu.ru/attachments/article/55/MU_Metodi_interaktivnogo_obucheniya.pdf .
17. Симанович Л.В. Использование игровых элементов на уроках русского языка в начальной школе. [Электронный ресурс] / Л.В. Симанович. - URL: <http://collegu.ucoz.ru/publ/49-1-0-13415> .
18. Суворова Н. В. Мультимедийные возможности современного урока: дидактические качества и интерактивное взаимодействие. [Электронный ресурс] / Н.В. Суворова. - URL: http://vio.uchim.info/Vio_99/cd_site/articles/art_2_5.htm 16 .
19. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерацию. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.
20. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться / Г.А. Цукерман. - М.: Рига: Педагогический центр «Эксперимент». - 2006. - 354 с.
21. Чигинцева В.В. Реализация интерактивных форм обучения в практике школьного преподавания русского языка / В.В. Чигинцева. - М. Просвещение, 2015. - 70 с.

А.А. Павлова
Научный руководитель – Дубова М.А.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МНЕМОТЕХНИКИ

Статья посвящена изучению применения новых методов работы в рамках традиционной классно-урочной системы обучения. Автор акцентирует внимание на мнемонических приемах изучения русского языка. Данные техники помогают ученику запомнить и сохранить в памяти определенное количество информации через ассоциативное восприятие материала.

мнемотехника, обучение, русский язык, прием, принцип

© Павлова А.А., 2025

A.A. Pavlova
Scientific supervisor – Dubova M.A.

TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE BASED ON MNEMOTECHNIQUES

The article is devoted to the study of the application of new techniques and methods of work within the framework of the traditional classroom-lesson system of teaching. The author focuses on mnemonic techniques for studying the Russian language. These techniques help the student to remember and retain a certain amount of information through associative perception of the material.

mnemonics, teaching, Russian language, technique, principle.

Обучение русскому языку является важной составляющей школьного учебного процесса. Цель преподавания русского языка «в общеобразовательных учреждениях РФ состоит в обеспечении высокого уровня сформированности лингвистической компетенции обучаемого. Языковая культура личности репрезентируется практически во всех коммуникативно-речевых сферах жизни – от бытовой речи до умения выражать себя в рамках делового и профессионального общения»¹. Реализация этой цели предполагает активные поиски педагогическим сообществом эффективных приемов обучения русскому языку. Именно этот процесс «напрямую связан с тенденцией к стремлению постоянно осваивать новые образовательные технологии, способные оптимизировать реализацию учебных программ»². Наш интерес связан с такой новой методикой, как мнемотехника, представляющей собой «систему приемов и методов, направленных на улучшение процессов запоминания и воспроизведения информации»³. Эту технику можно использовать как учителю на своих уроках в классе, так и детям при выполнении домашнего задания. Приемы мнемотехники «основываются на использовании возможностей человеческого мозга и принципах работы памяти»⁴, включая ассоциативное мышление, визуализацию, структурирование информации и т.д. Важно отметить, что мнемотехники, без сомнения, не являются универсальным решением всех проблем обучения и требуют умелого и грамотного

¹ Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. 2022. №2. С. 55-59. С. 56.

² Дубова М.А., Панкратова М.В. Организация дистанционной работы со студентами на образовательной платформе ZOOM при изучении современного русского литературного языка // Педагогическое образование и наука. 2021. №2. С. 67-69. С. 68.

³ Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. М.: Сайт Mnemonikon, 2002. 115 с. С. 42.

⁴ Думчев А. Помнить все. Практическое руководство по улучшению памяти. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 137 с. С. 30.

применения. Они должны быть адаптированы под конкретного ученика, его возраст, уровень знаний, интересы и особенности восприятия информации. Только в этом случае использование приемов мнемотехники может дать максимальный эффект.

Остановимся на использовании мнемонических приемов на уроках русского языка в школе с целью повышения уровня предметных знаний и оптимизации речевого развития личности. Рассмотрим, как можно органично включать в уроки русского языка мнемонические приемы на примере школьного курса русского языка для пятого класса.

Начнем с фонетических тем. Так, при изучении звуков и их характеристик целесообразно использовать ассоциативные мнемотехники, а именно – метод связей и цепочки ассоциаций. Например, чтобы обучающиеся быстро усвоили, какие звуки всегда твердые, можно предложить им запомнить небольшое предложение: *Железо, шайба, цемент – твёрже нет*. Дети, понимают, что железо трудно сломать или согнуть, цемент используют для постройки различных домов и зданий, а если хоккеисту попадут шайбой в лицо, то он и зубов может лишиться. Таким образом, выстраивается ассоциативная цепочка, что все эти предметы и материалы связаны с твердостью, соответственно, буквы, с которых начинаются эти слова, обозначают твердые звуки – Ж, Ш, Ц. Для запоминания звуков, которые всегда мягкие, можно привести такой пример: *Челка щекочет йети*. Здесь не присутствуют ассоциации с мягкостью предметов, однако первые буквы слов данного предложения всегда обозначают мягкий звук. Также можно попросить учеников составить собственные предложения по аналогии с вышеперечисленными. Таким образом, обучающиеся смогут не только лучше запомнить учебный материал, но и развить свою речь, так как слова в предложении должны быть связаны по смыслу и грамматически.

Переходя к разделу «Морфемика и словообразование», дети сразу сталкиваются с таким термином как «морфема». Сильные ученики легко смогут запомнить его. Но как быть со слабыми? На помощь приходит «разбор слова по кирпичикам» и методы визуализации и ассоциации. Ученик с помощью ассоциативного мышления может соотнести кирпичик и значимую часть слова (морфему). Таким образом, слово, как и дом, состоит из материала, который делает его таким, какое оно есть. И если мы попробуем его разобрать, то дойдем до самого фундамента – того, с чего оно начало изменяться. Такую же аналогию можно приводить слабым ученикам и в 6-ом классе при изучении словообразования и словообразовательных цепочек. Чтобы дети смогли различать однокоренные слова и формы одного и того же слова, следует распределить морфемы в соответствии с занимаемым ими «чином». Так, окончание носит самое низкое звание, поэтому оно в силу своих способностей может изменить только форму слова. Если мы сможем с помощью метода визуализации представить себе людей, то окончание в силах лишь изменить положение одного и того же слова, внутренне оно никак не изменится. А вот такие морфемы, как приставка и суффикс, носят высокие звания, и выполняемая ими работа уже сложнее. Они могут изменить самого человека: сделать ему длиннее ноги или больше голову. Таким образом, при знакомстве с морфемикой ученики могут высказывать все свои предположения по поводу конкретных морфем и сами менять им разные черты внешности или положение. В такой игровой форме они и смогут запомнить разницу между формой слова и однокоренными словами.

При изучении морфологии оптимально подходит акустическая техника – лингвистическая сказка. Творческие дети могут ее еще и визуализировать. Помимо визуализации, ученики, изучая новые правила, могут дополнять или изменять сказку, как им нравится. Главное, чтобы их изменения не противоречили законам русского языка. Также эффективно использовать и технику кодирования, метод РЕГ. Проиллюстрируем сказанное на примере изучения темы «Спряжение глагола». Действовать следует так: написать римские цифры спряжений: I и II. Путем использования карандаша или фломастера другого цвета первой цифре мы дорисовываем три горизонтальные палочки (получаем букву Е), а второй нарисуем диагональную палочку (получим букву И). Таким способом мы получили буквы,

которые стоят в личных окончаниях глаголов первого и второго спряжения в единственном числе.

В начале изучения синтаксиса ученики непременно столкнутся с такими понятиями, как словосочетание, предложение и текст. Им нужно будет различать, какая совокупность предложений является текстом, а какая – нет. Такую единицу, как предложение, можно визуализировать по тому же принципу, как мы это делали при запоминании различий между однокоренными словами и формой слов: представить семью, все члены которой держатся за руки. Или ученики могут представить себя вместе с друзьями. Здесь метод визуализации напоминает, что между друзьями и родственниками существует связь так же, как и между членами предложения. Соответственно, простой набор слов предложением являться не будет. А текст уже гиперболизирует данные ассоциации и представляет собой связь между предложениями. Например, у мамы есть брат, а у него – своя семья. Но эти две семьи все равно связаны – это текст.

При изучении пунктуации также предлагаем использовать акустическую технику в формате лингвистической сказки. Когда же теоретический материал усложняется, как, например, по теме «Однородные члены предложения», к данному приему можно прибавить визуальную технику. Если перед нами три и больше однородных члена, мы можем посмотреть на свои пальцы. Например, перед нами 4 однородных члена, которые ничем не связаны: смотрим на 4 пальца. Спрашиваем учащихся: «Сколько между ними соединений / промежутков?». В ответ должны услышать: «Три». Соответственно, мы поставим 3 запятые.

Отдельно следует упомянуть про прямую речь, так как она тоже вызывает немало затруднений у школьников. При ее изучении воспользуемся методом визуализации. Представим прямую речь в виде осы. Это насекомое полосатое; полосы будут обозначать кавычки (ее можно даже нарисовать и обозначить четыре полосы: две в начале прямой речи, а две – в конце). Итак, если слова автора (можно представить их в виде цветка) будут стоять перед нашей осой, то она, конечно же, их сразу увидит. Два глаза будут символизировать двоеточие, которое мы поставим после слов автора. Если же наша оса летит перед словами автора, а они остаются у неё сзади, то наш цветок наткнется на жало, которое по форме напоминает тире. Соответственно, если слова автора стоят после прямой речи, то будут отделяться тире. В знак того, что прямая речь начинается с большой буквы, можем представить у осы большую голову.

Орфография – это тот раздел, который отдельно не заявлен в школьном курсе русского языка, но сопровождает всю изучаемые в соответствии с программой языковые разделы. Он представляет немало сложностей для учеников. Приемы мнемотехники помогут облегчить изучение и запоминание орфографических правил. Из-за того, что в орфографии много разнообразных правил, мы можем здесь применить почти все мнемонические приемы. Например, возьмем правило «Правописание О – Ё после шипящих». Во-первых, при его изучении можно снова предложить учащимся лингвистическую сказку (акустическая техника). А можно использовать метод визуализации. Предложим детям нарисовать домик с трубой: квадрат, треугольник и палочку на крыше. Внутри каждой части поместим букву «о». Соответственно, квадрат символизирует окончание, треугольник – суффикс, труба (палочка) – ударение. Поселим в этот домик имя существительное и имя прилагательное и сформулируем детям пункт правила: «В суффиксах и окончаниях существительных и прилагательных под ударением пишется буква «о» (*в большОм доме, работал врачОм*). Правило «Правописание суффиксов -чик / -щик-» можно легко запомнить с помощью визуальной техники. Предлагаем учащимся нарисовать пятиконечную звезду, в центр которой поместим суффикс -чик-. На каждом конце звезды расположим буквы «д», «т», «з», «с», «ж». Таким образом, сформулируем правило, что суффикс -чик- пишется, если перед ним стоят вышеназванные буквы. А правописание слов с приставкой *пол-* поможет запомнить техника кодирования, метод аббревиатуры. Нужно запомнить только имя – *Юля*. Как же его расшифровать? Приставка *пол-* пишется через дефис, если: 1) слово является

именем собственным (Ю – прописная буква); 2) слово начинается с буквы «л»; 3) слово начинается с гласной (я – гласная).

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что мнемотехника является очень эффективным приемом запоминания учебного материала урока и может применяться для изучения каждого раздела русского языка. Однако нужно использовать ее разумно, корректируя в соответствии с особенностями конкретного класса и конкретного ученика. Можно соединять несколько мнемонических приемов. Благодаря этому, учитель не только сможет развить в ученике творческую личность, но и оптимизировать языковое и речевое развитие обучающегося.

Список источников

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники. 13-е изд. – М.: Витта-Пресс, 2013. – 112 с.
2. Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. – 2022. – №2. – С. 55-59.
3. Дубова М.А., Панкратова М.В. Организация дистанционной работы со студентами на образовательной платформе ZOOM при изучении современного русского литературного языка // Педагогическое образование и наука. – 2021. – №2. – С. 67-69.
4. Думчев А. Помнить все. Практическое руководство по улучшению памяти. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 137 с.
5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
6. Зяблицева М.А. Моментальные приемы запоминания. 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 148 с.
7. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. – М.: Сайт Mnemonikon, 2002. – 115 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.
9. Лорейн Г. Развитие памяти и способности концентрироваться. – М.: Поппури, 2008. – 242 с.

УДК 372.8

В.А. Сидельникова
Научный руководитель – Дубова М.А.

ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИКИ И ОРФОЭПИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРИЕМОВ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье поднимается проблема оптимизации изучения школьного курса русского языка. Автор на примере обучения школьников фонетике и орфоэпии демонстрирует возможности современных педагогических технологий, профессиональный выбор которых оптимизирует учебный процесс и качественно повышает уровень знаний обучающихся. Исследование опирается на результаты эксперимента, проведенного с учащимися 5-ых классов МОУ «Москворецкая гимназия» г. Воскресенска Московской области.

современные педагогические технологии, фонетика, орфоэпия, русский язык

© Сидельникова В.А., 2025

STUDY OF PHONETICS AND ORTHOEPIA IN THE SCHOOL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE BASED ON THE TECHNIQUES OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

The article raises the problem of optimizing the study of the school course of the Russian language. The author, using the example of teaching schoolchildren phonetics and orthoepy, demonstrates the possibilities of modern pedagogical technologies, the professional choice of which optimizes the educational process and qualitatively improves the level of knowledge of students. The study is based on the results of an experiment conducted with 5th-grade students of the MOU «Moskvoretskaya Gymnasium» in Voskresensk, Moscow Region.

modern pedagogical technologies, phonetics, orthoepy, Russian language

Мы живем в эпоху стремительных перемен, требующих от молодого поколения мобильности и умения встраиваться в диктуемые обществом условия. Образование, как всегда, «одним из первых реагирует на происходящие в стране изменения. В этом и состоит его основная задача, поскольку оно нацелено на обучение полноценного члена общества, гражданина своей страны, умеющего пользоваться всеми предоставляемыми ему возможностями»¹.

Не вызывает сомнений «необходимость, ставшая насущной потребностью современного учителя, искать новые подходы к организации учебного процесса, нацеленного на оптимальное и эффективное формирование УУД»², а также предметных компетенций учащихся. Решая задачу «оптимизации учебного процесса, повышения его качества и эффективности, учителя используют приёмы разнообразных современных педагогических технологий, призванных повысить эффективность урока»³. Наш интерес связан с приемами оптимизации изучения в школьном курсе русского языка таких важных его разделов, как «Фонетика» и «Орфоэпия», играющих ключевую роль в формировании навыков грамотной речи учащихся. Способность правильно воспроизводить и различать звуки, а также соблюдать нормы произношения слов имеет существенное значение не только для успешной учебы, но и для качественной речевой коммуникации в самых разнообразных сферах общественной жизни. Поэтому разработка эффективных методов и приемов обучения фонетике и орфоэпии является актуальной задачей современного образования.

Фонетика и орфоэпия акцентируют внимание на звуковом оформлении речи и особенностях русского произношения.

В фонетике изучаются звуки, которые используются в речи, описываются их артикуляционные и акустические характеристики, приводятся классификации гласных и согласных звуков по месту и способу образования, что позволяет создать систему звукового инвентаря для каждого языка. Фонетика помогает понять, каким образом происходит формирование звуков речи и какие органы артикуляционного аппарата задействованы в этом процессе⁴.

¹ Дубова М.А., Панкратова М.В. Организация дистанционной работы со студентами на образовательной платформе ZOOM при изучении современного русского литературного языка // Педагогическое образование и наука. 2021. №2. С. 67-69. С. 68.

² Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. 2022. №2. С. 55-59. С. 57.

³ Дубова М.А. Ефремова В.В. Современные методы изучения литературы в старших классах // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2018. № 3 (31). С. 80-87. С. 80.

⁴ Левонтин А.Н. Артикуляционная гимнастика как метод коррекции произношения // Логопедия. 2012. № 4. С. 10-20.

Орфоэпия, в свою очередь, занимается правилами произношения слов в соответствии с нормами русского литературного языка, определяя, какие звуки и ударения следует использовать при употреблении слов в устной речи, чтобы они звучали в соответствии с нормами литературного произношения¹.

Современные методики обучения фонетике и орфоэпии ориентированы на создание эффективных и интересных заданий, призванных оптимизировать учебный процесс, активно вовлекая в него обучающихся. Рассмотрим некоторые из форм работы, показавшиеся нам наиболее интересными и эффективными²:

1. **Игровой подход** в обучении фонетике и орфоэпии представляет собой эффективную и увлекательную стратегию, которая активизирует учебный процесс и помогает ученикам лучше усваивать правила и навыки произношения. Потенциал игровых приемов необыкновенно широк и разнообразен:

- карты и карточные игры;
- кроссворды и головоломки;
- игры на угадывание звуков;
- ролевые игры;
- игры с использованием мультимедиа т.п.

Игры в обучении фонетике и орфоэпии не только делают учебный процесс более увлекательным, но также способствуют активному участию в нем учеников, что, без сомнения, повышает эффективность усвоения изучаемого материала.

2. **Технологические ресурсы:** в современных школах все чаще используются компьютерные программы, приложения и интерактивные учебные материалы, в том числе и для обучения фонетике и орфоэпии. Эти ресурсы могут включать аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения и тесты, которые помогают ученикам лучше понимать и воспроизводить звуки и слова, поскольку специфической чертой изучения обозначенных разделов является работа со звучащей речью.

3. **Групповая работа:** современные методики акцентируют внимание на групповой работе и совместном обучении. Ученики могут работать в парах или небольших группах, обмениваясь знаниями и корректируя друг друга при произношении слов и звуков. Подобный формат учебной работы способствует развитию и совершенствованию навыков речевой коммуникации как индивидуальной, так и коллективной.

4. **Индивидуальный подход:** современные методики также поддерживают индивидуальный подход к каждому ученику. Учителя могут анализировать особенности произношения каждого ребенка, предоставлять персональную помощь и осуществлять коррекцию. Подобный подход важен для учета различий в развитии речи детей.

5. **Роль музыки:** музыка и песни являются эффективным инструментом обучения фонетике и орфоэпии. Ученики могут петь песни, где правильное произношение и ударение играют важную роль. Музыкальные ритмы помогают обучающимся лучше улавливать ритм и интонацию слов.

С целью точной оценки эффективности предлагаемых методов обучения фонетике и орфоэпии в 5-ом классе нами было проведено исследование на базе МОУ «Москворецкая гимназия» г. Воскресенска Московской области.

Было выбрано два параллельных 5 класса с одинаковым уровнем знаний по фонетике и орфоэпии. В каждом классе было по 25 учащихся, что делает общую выборку равной 50 ученикам.

Один класс был определен как контрольная группа, и ученики продолжали изучать фонетику и орфоэпию по стандартной программе. Другой класс стал экспериментальной группой, где были внедрены новые методики обучения.

¹ Савичева М.О. Инновационные методы преподавания фонетики в школе. СПб.: Педагогическое образование, 2019. С. 11-30.

² Шевченко Т.И. Использование мультимедийных средств при обучении фонетике. М.: Образование и наука, 2017. С. 15-32.

Процедуры:

1. *Предварительное тестирование.* В начале исследования обе группы прошли тестирование для определения исходного уровня знаний и умений по фонетике и орфоэпии.
2. *Экспериментальное обучение.* Учащиеся экспериментальной группы в течение двух месяцев изучали фонетику и орфоэпию с использованием новых методических приемов и учебных материалов, в то время как контрольная группа продолжала обучение по стандартной программе с использованием традиционных методов обучения.
3. *Промежуточное тестирование.* После месяца обучения обе группы прошли промежуточное тестирование для оценки динамики знаний и умений.
4. *Завершающее тестирование.* По окончании эксперимента обе группы прошли финальное тестирование, результаты которого позволили оценить эффективность примененных методик.
5. *Анализ результатов.* По завершении экспериментального обучения результаты тестов были проанализированы, что позволило сделать выводы о преимуществах новых методических приемов по сравнению со стандартными.

После завершения экспериментального обучения учащиеся обеих групп прошли итоговое тестирование по фонетике и орфоэпии с целью определения уровня их знаний и умений.

Контрольная группа:

- Средний балл: 68% правильных ответов.
- Задания на соответствие: в этом модуле ученики должны были соотнести фонемы с графемами или определить, какой звук соответствует данному написанию. Только 50% учащихся контрольной группы правильно ответили на все вопросы этой части.
- Открытые вопросы: учащимся предлагались задачи, где необходимо было обосновать, почему определенное слово произносится именно так, исходя из его написания. В этом модуле средний результат составил 55%.

Экспериментальная группа:

- Средний балл: 85% правильных ответов.
- Задания на соответствие: ученики этой группы продемонстрировали гораздо более высокие результаты по сравнению с контрольной группой, достигнув показателя в 90% правильных ответов.
- Открытые вопросы: средний результат этой группы по данному модулю составил 80%. Большинство учащихся смогли не только правильно ответить на вопросы, но и аргументированно обосновать свой выбор.

Таким образом, данное исследование подтвердило эффективность внедрения приемов современных педагогических технологий в обучение фонетике и орфоэпии. Совершенствование принципов и методов обучения фонетике и орфоэпии имеет важное значение для повышения качества образования и грамотности письменной и устной речи учащихся, что способствует эффективности коммуникации и успешному обучению в целом.

Список источников

1. Вахрушев А.В. Фонетика современного русского языка: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2016. – С. 15 – 33.
2. Голуб И.Б. Современные методы преподавания фонетики. – СПб.: Лань, 2018. – С. 40-60.
3. Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. – 2022. – №2. – С. 55-59.
4. Дубова М.А., Панкратова М.В. Организация дистанционной работы со студентами на образовательной платформе ZOOM при изучении современного русского литературного языка // Педагогическое образование и наука. – 2021. – №2. – С. 67-69.
5. Дубова М.А. Ефремова В.В. Современные методы изучения литературы в старших классах // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2018. – № 3 (31). – С. 80-87.

6. Зиндер Л.Р. Обучение произношению в современной методике преподавания русского языка // Язык и культура. – 2010. – № 7. – С. 23-35.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Русский язык, 2017. – С. 120-140.
8. Левонтин А.Н. Артикуляционная гимнастика как метод коррекции произношения // Логопедия. – 2012. – № 4. – С. 10-20.
9. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка: Учебник для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2014. – С. 242-260.
10. Савичева М.О. Инновационные методы преподавания фонетики в школе. – СПб.: Педагогическое образование, 2019. – С. 11-30.
11. Филиппова Д.А. Проблемы орфоэпии современного русского языка // Русская речь. – 2010. – № 3. – С. 23-40.
12. Шевченко Т.И. Использование мультимедийных средств при обучении фонетике. – М.: Образование и наука, 2017. – С. 15-32.

УДК 371.3

Е.П. Беседина, Е.А. Репина
Научный руководитель – Скрибина О.А.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ТЕКСТУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье анализируется возможность использования педагогических технологий при обучении письменному тексту и работе над грамотностью. Мотивация обучающихся к созданию текста относится к числу актуальных проблем методики. В данном контексте рассматривается обучающий потенциал таких педагогических технологий, как «письмо без остановок» и «письмо по кругу». Рассматриваются приемы реализации названных технологий на уроках русского языка.

педагогическая технология, русский язык, «письмо по кругу», «письмо без остановок», текст

© Беседина Е.П., Репина Е.А., 2025

E.P. Besedina, E.A. Repina
Scientific supervisor – Scriabina O.A.

METHODS OF TEACHING WRITTEN TEXT USING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

The article analyzes the possibility of using pedagogical technologies in teaching written text and working on literacy. The motivation of students to create a text is one of the actual problems of the methodology. In this context, the educational potential of such pedagogical technologies as "non-stop writing" and "writing in a circle" is considered. The techniques of implementing these technologies in Russian language lessons are considered.

pedagogical technology, Russian language, "writing in a circle", "writing without stops", text

Среди актуальных проблем современного филологического образования по-прежнему актуальны проблема обучения школьников текстовой деятельности и проблема формирования грамотного письма. В поиске решения поставленных проблем нами будет анализироваться возможность использования потенциала педагогических технологий. Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса. (Б.Т. Лихачёв).

Среди актуальных проблем современного филологического образования по-прежнему актуальны проблема обучения школьников текстовой деятельности и проблема формирования грамотного письма. Существенное значение в организации познавательной деятельности обучающихся имеют активные и интерактивные методы обучения. Для достижения поставленной цели необходимы технологии, направленные на создание такого качества деятельности ученика, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребности в освоении предмета и результативностью деятельности. К таким технологиям относят следующие: игровые технологии, технологии проблемного обучения, коммуникативные технологии. Для обучения умению создавать письменный текст особую значимость, полагаем, имеют педагогические технологии. В данном контексте, можно полагать, что использование педагогических технологий "письмо по кругу" и "письмо без остановки" становится особенно актуальным.

Эти технологии не только способствуют активному обучению, но и помогают учащимся осознать важность правописания как инструмента коммуникации. Так, «письмо по кругу» способствует созданию атмосферы сотрудничества и активного вовлечения учащихся в процесс обучения. Это дает возможность не только повторять и закреплять изученные правила правописания, но и развивать критическое мышление. «Письмо без остановки» открывает новые горизонты для развития творческого потенциала учащихся, позволяет им сосредоточиться на самом процессе написания, избавляя от страха перед ошибками и критикой. Это способствует не только формированию развитию грамотности у школьников, но и формируют важные социальные навыки, необходимые для успешной жизни в современном обществе. Внедрение технологий «письмо по кругу» и «письмо без остановки» в образовательный процесс поможет создать интерактивную и эффективную среду обучения, повышая интерес и мотивацию к предлагаемой деятельности, что, безусловно, положительно скажется на уровне грамотности учащихся и развитии речевых способностей.

Педагогическая технология «письмо по кругу»

Технология «письмо по кругу» подходит для работы в группах и может быть использована на различных этапах образовательного процесса, включая обсуждение новых тем, закрепление изученного материала или подготовку к контрольным работам. Основная идея приёма заключается в том, что каждый ученик получает возможность выразить свои мысли и идеи по заданной теме или при заданных условиях, а затем продолжить размышления своих одноклассников. В процессе "письма по кругу" учащиеся не только формулируют свои мысли и чувства, но и учатся слушать и учитывать мнения других. Это создает атмосферу сотрудничества и взаимопонимания, что является важным психологическим аспектом в организации познавательной деятельности.

План реализации технологии

При подготовке к работе учитель даёт учащимся тему для обсуждения и объясняет правила выполнения задания. Один лист бумаги передаётся от одного ученика к другому, где каждый должен записать свои мысли. Учащиеся имеют определенное время (обычно 3-5 минут) для того, чтобы записать свои идеи и размышления. Важно учитывать, что ученики должны сосредоточиться на выражении своих мыслей без оценки или критики. Когда один ученик записал свои мысли, он передаёт лист соседу. Каждый поочередно получает лист и продолжает писать, добавляя свои идеи к уже ранее записанному. Лист продолжает двигаться по кругу до тех пор, пока первый ученик не получит обратно свое начало в оригинальном тексте. По завершении работы учитель организует общее обсуждение, где ученики могут поделиться своими впечатлениями от процесса, обсудить новые идеи и выявить общие темы.

«Письмо по кругу» на тему «Польза и вред компьютера»

Мы выбрали для обсуждения тему «Польза и вред компьютера», которая была интересна самим детям, а для проверки знаний были заданы определенные критерии для каждого предложения. Так, первый ученик должен был написать предложение, содержащее в себе обращение, второй однородные члены, третий должен был написать сложносочинённое предложение и т.д.

Перед началом занятия мы обсудили важность открытого общения и уважения к мнениям других участников. Это создало комфортную обстановку для работы.

Этапы выполнения задания начались с первичного написания, на котором ученики были разделены на два варианта: первый доказывал пользу компьютеров, а второй – их вред. Каждому учащемуся был выдан лист бумаги и ручка, и в течение пяти минут они записывали свои предложения. По истечении этого времени учитель просит учеников возвратить написанное. Каждый получил листок и имел еще три-пять минут на то, чтобы прочитать написанное предыдущим участником и добавить свои мысли или комментарии. Затем начался цикл передачи, в ходе которого листки продолжали передаваться по кругу, пока первый ученик не получил обратно свой листок. На каждом этапе ученики могли добавлять новые идеи, задавать вопросы или комментировать то, что уже было написано.

После завершения круговой передачи написанного можно перейти к обсуждению результатов, в ходе которого учащиеся обсудили, какие идеи были наиболее интересными, какие мнения совпадали, а какие вызывали разногласия. Каждый вариант смог отстоять свою точку зрения насчёт вреда и пользы компьютеров. Результаты показали активное участие всех учеников в процессе; многие проявили инициативу и активно делились своими мыслями. Учащиеся развивали свои навыки коммуникации, научившись уважать мнения друг друга и аргументированно выражать свои мысли. Таким образом, технология "письмо по кругу" оказалась успешным инструментом для активизации обсуждения и развития критического мышления учащихся. Это способствовало созданию открытой атмосферы и позволило каждому участнику высказать свое мнение, что сделало урок более интерактивным и продуктивным.

Педагогическая технология – «письмо без остановки»

Методика свободного письма, известная также как "письмо без остановки", представляет собой технику, позволяющую учащимся выражать свои мысли и идеи без каких-либо ограничений и самокритики. Эта практика основана на концепции, что процесс письма может быть освобожден от традиционных рамок, таких, как структура, грамматика и логика. Вместо этого акцент делается на непрерывность процесса выражения мыслей, что открывает новые горизонты для творческого самовыражения.

План реализации технологии

Учитель предлагает определённую тему ученикам. Например, просмотр мини-фильма, рассмотрение картины и т.д., по окончании чего учащиеся пишут без остановки в течение заданного времени (7-10 минут), создавая свой текст как отклик на увиденное. Это позволяет избежать самокритики и внутреннего цензора, который часто мешает свободному потоку движения и изложения собственных идей. В процессе свободного письма не допускается перечитывание или исправление написанного, это помогает сосредоточиться на процессе воплощения идей, а не на их оформлении. Учащиеся должны писать всё, что им приходит в голову по заданной теме. Когда идей нет, ученикам нельзя прерывать письмо, чтобы подумать, им необходимо писать «не знаю, что написать» до тех пор, пока не появятся новые мысли по теме.

Реализация технологии «письмо без остановки»

Рассмотрим проведенный нами урок. Это «деловая игра», в которую были вовлечены студенты, готовящиеся к педагогической практике. Урок "Письмо без остановки" прошёл в

атмосфере глубоких размышлений и творческого порыва у присутствующих. В начале занятия преподаватель (студент) представил слайд с коротким мультфильмом, который затрагивал множество тем, таких, как "страх жизни", "отношения родителей и детей", "проблема дружбы" и другие важные аспекты человеческого существования. Мультфильм был насыщен яркими образами и метафорами, что способствовало возникновению у учащихся различных эмоций и мыслей.

После просмотра мультфильма преподаватель предложил ученикам написать своё мнение об увиденном без остановки и на протяжении семи минут, что создало особую атмосферу сосредоточенности и свободы самовыражения. Каждый мог погрузиться в свои мысли, стараясь выразить чувства и идеи, возникшие после просмотра.

Некоторые учащиеся писали о своих страхах и переживаниях, другие делились личными историями, связанными с темами мультфильма, кто-то написал пересказ увиденного. В процессе письма ученики (студенты) могли свободно размышлять о том, как отношения с родителями или друзьями влияют на их жизнь и какие уроки они могут извлечь из этого.

По истечении семи минут преподаватель предложил желающим поделиться своими заметками. Это вызвало оживлённую дискуссию, где студенты обсуждали не только свои мысли, но и идеи своих однокурсников. Урок завершился общей рефлексией над тем, как прием «письмо без остановки» может помочь нам лучше понимать себя и окружающий мир, свободно выражать свои мысли и чувства.

Таким образом, урок "Письмо без остановки" стал не только упражнением в письме, но и возможностью для студентов глубже осознать свои чувства и мысли, а также научиться открыто обсуждать сложные темы.

Итак, в нашей статье дано описание двух педагогических технологий, которые были использованы нами в процессе проведения деловой игры, где имитировались роли учителя и учащихся при проведении уроков русского языка в школе. В ходе анализа проведенных занятий студентами единодушно была признана обучающая и развивающая сила педагогических технологий «письмо по кругу» и «письмо без остановок».

Список источников

1. Мезенцева О. И. Современные педагогические технологии / О.И. Мезенцева. – Новосибирск: Немо-Пресс, 2018. – 140 с.
2. Ткаченко Н.А. Современные педагогические технологии на уроках русского языка и литературы / Ткаченко Н.А. [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <https://cro-gel.ru/wp-content/uploads/2023/07/Tkachenko-N.A.-Sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-2023.pdf> (дата обращения: 18.11.2024).
3. Новые технологии обучения русскому языку в школе: учеб. пособие / М.В. Веккесер, С.В. Мамаева, И.А. Славкина, Л.С. Шмольская; под общ. ред. М.В. Веккесер, И.А. Славкиной. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2020. – 108 с.
4. Фрирайтинг – что это такое: прорывные техники, после которых вы начнете писать без остановки / [Электронный ресурс] // QUASA: [сайт]. — URL: <https://quasa.io/ru/media/frirayting-cto-eto-takoe-proryvnye-tehniki-posle-kotoryh-vy-nachnete-pisat-bez-ostanovki> (дата обращения: 18.11.2024).
5. Печатникова Л. Урок свободного письма / Печатникова Л. // Первое сентября. – 2007. – № 23.
6. Письмо без остановки [Электронный ресурс] // vbudushee.ru: [сайт]. – URL: https://vbudushee.ru/upload/lib/21_Письмо-без-остановки.pdf (дата обращения: 18.11.2024).
7. Васюта И.В., Махотина А.Ф. Использование приёмов развития критического мышления на уроках литературы / И.В. Васюта, А.Ф. Махотина // Первое сентября. – 2005.
8. Шкроб Г.Г. Прием «Письмо по кругу» / Шкроб Г.Г. [Электронный ресурс] // Мультиурок: [сайт]. — URL: <https://multiurok.ru/blog/priem-pis-mo-po-krughu.html> (дата обращения: 18.11.2024).

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ А.В. ДУДНИКОВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Статья посвящена анализу и реализации методологических принципов, предложенных А.В. Дудниковым, в контексте изучения частей речи на уроках русского языка. А.В. Дудников, известный лингвист и педагог, разработал ряд подходов к обучению языку, которые акцентируют внимание на системности и целостности языка как объекта изучения.

русский язык, методика обучения, принципы А.В. Дудников, изучение частей речи

© Гардашова С.М., Егошкина М.А., 2025

S.M. Gardashova, M.A. Egoshkina
Scientific supervisor – Yuzhakova Yu.A.

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF A.V. DUDNIKOV IN STUDYING PARTS OF SPEECH

The article is devoted to the analysis and implementation of the methodological principles proposed by A.V. Dudnikov in the context of studying parts of speech in Russian language lessons. A.V. Dudnikov, a well-known linguist and teacher, developed a number of approaches to language teaching that focus on the systematicity and integrity of language as an object of study.

russian language, teaching methods, A.V. Dudnikov's principles, studying parts of speech

Разработка принципов обучения при изучении частей речи является одним из важнейших направлений в современной методике. Это связано с тем, что части речи представляют собой фундаментальные элементы языка, которые помогают понять его структуру и функционирование. Изучение частей речи позволяет учащимся осознать, как слова взаимодействуют друг с другом в предложениях, что является ключевым аспектом грамматики. В связи с этим А.В. Дудниковым были разработаны стратегические и тактические принципы обучения русскому языку [3].

Актуальность избранной темы заключается в её способности соединять теоретические основы с практическими аспектами обучения языку. Благодаря этому статья представляет интерес как для исследователей в области методики, так и для педагогов. Проблему правописания учащихся рассматривали такие ученые, как Г.И. Блинов и А.И. Власенков [1]. Выводом этих исследований стал низкий показатель уровня владения правописанием, который может быть связан со слаборазвитой речевой деятельностью учащихся. В связи с этим Алексей Виссарионович Дудников разработал свою систему принципов обучения русскому языку.

В эту классификацию А.В. Дудникова входят стратегические и тактические принципы. Первые связаны с социально-психологическими функциями языка. Стратегические принципы направлены на развитие грамматического мышления в процессе изучения школьниками грамматических понятий, ориентированы на развитие коммуникативных способностей и нацелены на эстетическое восприятие средствами языка [3].

Основываясь на последнем указанном стратегическом принципе, предложим систему упражнений на определение частей речи, являющихся изобразительно-выразительными средствами в текстах художественной литературы.

Система упражнений по определению частей речи

1. Спишите предложения. Найдите метафоры. Определите, какой частью речи они являются.

1). «Прозрачным синеньким ледком

Подернулась ее душа...» [13].

2). «В саду горит костер рябины красной,

Но никого не может он согреть» [13].

3). «И льется чистая и теплая лазурь

На отдыхающее поле...» [15].

4). «Улыбкой ясною природа

Сквозь сон встречает утро года» [15];

5). «И может быть — на мой закат печальный блеснёт любовь улыбкою прощальной» [15].

2. Спишите предложения. Найдите олицетворения. Определите, какой частью речи они являются.

1). «Звучал булат, картечь визжала...» [9]

2). «Тускло льется свет лампы,

Буря плачет у окна» [13].

3). «Ленивый гром потягивался за горизонтом...» [12]

4). «Голос его пролетел немного над тайгой и упал невесомо...» [6]

5). «В густой хвое упрятались целые выводки смолистых шишек» [6].

3. Спишите предложения. Найдите эпитеты. Определите, какой частью речи они являются.

1). «Наша ветхая лачужка

И печальна и темна» [15].

2). «После этого злорадного окрика и случились в Бережках те удивительные дела...» [12]

3). «От лип душистым медом тянет...» [15]

4). «Сквозь дым летучий

Французы двинулись, как тучи...» [9]

5). «И над озером серебряным

Камыши, склонясь, шептались» [13].

Помимо стратегических принципов, А.В. Дудников выделил тактические. Основой данных принципов методики является структурно-лингвистическая специфика родного языка. Дудников предлагает индукцию как основной способ мышления при овладении категориями языка. Методист также акцентирует внимание на взаимосвязи различных уровней языка. При этом обязательным условием данной корреляции является познание внутренней системы языковых единиц. К тактическим принципам относятся и взаимообусловленность уровней и единиц языка, а также жанров и единиц речи [3].

Основываясь на вышеупомянутых тактических принципах, предложим систему упражнений

Система упражнений по определению частей речи

1. Спишите предложения. Найдите грамматическую основу. Укажите, какими частями речи являются подлежащее и сказуемое.

1). «Пруд как блестящая сталь» [15].

2). «Тамань - самый скверный городишко из всех приморских городов России» [8].

3). «Я пригласил своего спутника выпить вместе стакан чая, ибо со мной был чугунный чайник - единственная отрада моя в путешествиях по Кавказу» [8].

4). «Видно, и у больших лиц сердце не камень...» [10]

5). «Твои речи – будто острый нож...» [9]

2. Спишите предложения. Найдите грамматическую основу. Укажите, какими частями речи являются главные члены предложения.

1). «Уметь читать – это означает быть чутким к смыслу и красоте слова к его тончайшим оттенкам» [16].

2). «Назвать его в глаза обманщиком — было подвергнуть себя погибели» [11].

3). «Жить – это только привычка» [13].

4). «Учиться всегда пригодится».

5). «Найти грибы в пестрой мозаике из опавших листьев — дело нелегкое».

3. Спишите. Определите, каким членом предложения являются выделенные курсивом слова. Укажите часть речи.

1). «Оттуда, с берега, повеяла на него струя свежего, здорового воздуха, каким он давно не дышал» [7].

2). «Роса была холодная, обильная — настоящая сентябрьская роса» [12].

3). «То, как путник запоздалый,

К нам в окошко застучит» [15].

4). «Хороши также летние туманные дни, хотя охотники их и не любят» [14].

5). «Луна, как бледное пятно

Сквозь тучи мрачные желтела...» [15]

Резюмируем вышеизложенное. В данной статье были рассмотрены методологические принципы, которые предложены А.В. Дудниковым и направлены на углубленное изучение и понимание частей речи в русском языке. Реализация разработанных методистом стратегических и тактических принципов может значительно улучшить процесс обучения и понимания грамматических категорий. В том числе представленные упражнения способствуют развитию умений дифференцировать части речи, распознавать синтаксическую роль слова на основе эстетического восприятия художественных текстов и осмыслять их коммуникативную роль в письменной и устной речи.

Список источников

1. Власенков, А.И. Взаимосвязь обучения орфографии и умственного развития учащихся: автореф. дис. д-ра пед. наук / А.И. Власенков. – Казань, 1983. пед. наук / А.И. Власенков. – Казань, 1983.

2. Дудников А.В. Взаимосвязь между морфологией и синтаксисом как ведущий тактический принцип изучения грамматики в школе // Русский язык в школе – 1975. – №5. – С. 18-20.

3. Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение. – 1977. – 304 с.

4. Дудников А.В. Методы и приемы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения//Русский язык в школе. – 1985. – №4. – С. 34-41.

5. Скрыбина О.А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: монография / О.А. Скрыбина; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2009. – 404 с.

Художественная литература

6. Астафьев В. П. Васюткино озеро. – М.: Эксмо, 2022. – 231 с.

7. Гончаров И.А. Обрыв // Сквозь время. – М.: Время, 2017. – 960 с.

8. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени // Эксклюзив: Русская классика. – М.: АСТ, 2024. – 224 с.

9. Лермонтов М.Ю. Стихотворения и поэмы // изд. – АСТ, 2018. – 90 с.

10. Лесков Н.С. Запечатленный ангел // Литература 19 века. Повести. Русская классика. – М.: АСТ, 2008. – 80 с.

11. Пушкин А.С. Капитанская дочка: Сборник // Эксклюзив: Русская классика. – М.: АСТ, 2022. – 352 с.

12. Паустовский К.Г. Собрание сочинений в шести томах. – Т. 6. М.: Гослитиздат, 1958. – 655 с.

13. Русские поэты Серебряного века. / Сборник стихотворений в двух томах // – Т. 2. Санкт-Петербург, изд. Ленинградского университета, 1991. – 432 с.

14. Тургенев И.С. / Записки охотника // Школьная классика, изд. Искатель, 2020. – 192 с.
15. Тютчев Ф.И., Пушкин А.С., Некрасов Н.А., Фет А.А. / Стихи поэтов-классиков XIX-XX веков // Школьная программа по чтению, изд. – Феникс, 2022. – 63 с.
16. Сухомлинский В.А. / Сердце отдаю детям // Изд. Концептуал, 2019. – 320 с.

*Аксиология методического наследия отечественных ученых
Традиция и новации в методике преподавания русского языка*

УДК 372.882

Е.В. Гетманская

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОСНОВ РЕГУЛЯРНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVIII ВЕКА:
ВКЛАД И.И. БЕЦКОГО И А.Д. БАЙБАКОВА**

Статья рассматривает значимые работы русских просветителей, И.И. Бецкого и А.Д. Байбакова, стоящих у истоков регулярного образования в России. Анализ их малоизвестных трудов даёт представление о тенденциях и требованиях к начаткам отечественного филологического образования второй половины XVIII века.

филологическое образование, дидактика, законодательные акты, уставы

© Гетманская Е. В., 2025

E.V. Getmanskaya

**THE ORGANIZATION OF THE FOUNDATIONS
OF REGULAR PHILOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA
OF THE XVIII CENTURY:
CONTRIBUTION BY I.I. BETSKY AND A.D. BAIBAKOV**

The article examines the significant works of Russian enlighteners, I.I. Betsky and A.D. Baibakov, who stand at the origins of regular education in Russia. An analysis of their little-known works gives an idea of the trends and requirements for the rudiments of Russian philological education in the second half of the XVIII century.

philological education, didactics, legislative acts, charters

Образовательная ситуация в России 60-80-х годов XVIII века характеризуется противоречивым сосуществованием множества законодательных актов и немногочисленных учебных заведений, в деятельности которых эти акты могли быть реализованы. Как писал об этой ситуации М.Ф. Владимирский-Буданов: «Образование скудно, но масса правительственных мер по этому предмету (узаконений), уставов и распоряжений так значительна, что едва ли мы можем поспорить в этом отношении с любой из европейских стран»¹. Во второй половине XVIII века количество законодательных актов в области образования возросло до таких размеров, что возникла необходимость в специальных сборниках правительственных распоряжений, к которым, в первую очередь, следует отнести:

- Устав народным училищам в Российской империи. Санкт-Петербург, 1786;
- План к установлению народных училищ, в Российской империи. Санкт-Петербург, 1785;
- Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование Екатерины II. Санкт-Петербург, 1786;
- Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества с прочими в пользу юношества установлениями. Санкт-Петербург, 1789.

¹ Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование в России с XVII века до учреждения министерств // Журнал Народного Просвещения. 1873. Октябрь, отд. 2. С. 173.

Помимо законодательных актов, в период Екатерининских реформ возникли и, говоря современным языком, две концептуальные теории. В них отразилось общее видение развития российского образования в трактовке двух значимых фигур российского образования, И.И. Бецкого и А.Д. Байбакова. И.И. Бецкой активно проводил в жизнь утвержденное в 1764 году «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества». При И.И. Бецком оформляется идея узкосословной, профессиональной и всеобщей (за исключением крепостных крестьян) начальной школы, что было связано с широким распространением в российском обществе идей французских энциклопедистов¹. И.И. Бецкой планирует создание закрытых сословных учебных заведений для воспитания новой породы людей – образованных дворян и профессионально подготовленных служащих. В это время учреждаются Сухопутный шляхетский корпус, Смольный институт благородных девиц, проводившие идею И.И. Бецкого об изоляции детей с 5 до 18 лет от вредного влияния общества². Несомненная заслуга учителей и воспитанников этих учебных заведений состоит в том, что в них утвердились занятия словесностью в качестве одного из направлений общественной деятельности дворянина. С этого времени литература приобретает в глазах общества такое же важное значение, как политика или служба. Но И.И. Бецкой проводил в жизнь идеи не только дворянского образования. В число его образовательных инициатив входило создание профессиональных училищ, для которых педагог разрабатывал программы обучения дисциплинам филологического цикла. Так, например, создаваемое по плану И.И. Бецкого коммерческое училище предполагало пятилетний срок обучения, ступени обучения в училище номинировались не как классы, а как «возрасты». Филологическая подготовка учащихся основывалась на постепенном прибавлении новых филологических дисциплин: в первом возрасте (от 6 до 9 лет) предлагалось «русское чтение»; во втором возрасте (от 9 до 12 лет) добавлялось «начало славянского языка», в третьем (от 12 до 15 лет) – «языки употребительные, для наук потребные» и «красноречие», в четвертом возрасте (от 15 до 18 лет) обучали «художествам и мастерствам», в пятом возрасте (от 18 до 21 года) предполагалось «окончание наук четвертого возраста». Последним пунктом в перечне предметов для пятого возраста прописан принцип: «стараться о приведении в совершенство начатых в прежних возрастах знаний»³. Характерно, что И.И. Бецкой, давая начало самым разнообразным учебным заведениям, подразумевал разный объем филологической подготовки учащихся. Так, например: в «Плане воспитательного училища при Академии живописи, скульптуры и архитектуры», где предполагалось обучение от 6 до 15 лет, из филологического цикла предполагалось только «русское чтение и писание», продолжающееся весь период обучения, без добавления грамматики и риторики⁴. В Уставе воспитания благородных девиц, созданном для пансионеров, из филологического цикла И.И. Бецкой предлагал языковые дисциплины: «должно их обучать Российскому и чужестранным языкам, дабы на оных исправно читать, писать и говорить умели»⁵.

В 70-х годах XVIII века в учебных программах появляется новое обозначение предметов филологического цикла: грамматика уступает место диалекту — «русский язык и словесные науки». Следует оговориться, что словесность на данном историческом этапе не была равна области словесности, утвердившейся позднее, в XIX веке. В прочтении И.И. Бецкого к словесным наукам относились лишь «чтение исторических и нравоучительных книг»⁶, что, несомненно свидетельствует о неразвитости практики

¹ Бецкой И.И. Привилегия и устав императорской академии трёх знатнейших художеств, живописи, скульптуры и архитектуры с воспитательным при оной академии училищем. Санкт-Петербург. 1764. 22 с.

² Бецкой И.И. Устав воспитания двух сот благородных девиц, учреждённого государынею ея величеством государынею императрицей Екатериной II. СПб. При императорской академии наук. 1769. 68 с.

³ Бецкой И.И. План Коммерческого воспитательного училища: Санкт-Петербург: Сенатская тип. 1772. С. 11.

⁴ Бецкой И.И. Привилегия и устав императорской академии трёх знатнейших художеств, живописи, скульптуры и архитектуры с воспитательным при оной академии училищем. Санкт-Петербург. 1764. С. 11

⁵ Бецкой И.И. Устав воспитания двух сот благородных девиц, учреждённого государынею ея величеством государынею императрицей Екатериной II. СПб. При императорской академии наук. 1769. С. 44.

⁶ Там же. С. 13

использования в учебниках для среднего звена художественных текстов. На протяжении 70-х годов формируется уникальная направленность педагогических сочинений: наряду с наметившейся ранее тенденцией включения в педагогические трактаты обширных методических разделов, теперь в работах, организующих процесс обучения, разрабатываются общие дидактические методы обучения. Так, И.И. Бецкой, не являясь учёным-филологом, в многочисленных планах и предписаниях для учебных заведений, в первую очередь, разрабатывал дидактику филологического предметного центра.

В это же время, А.Д. Байбаковым, профессором красноречия Славяно-греко-латинской академии, издаётся книга «Общий способ учения для всякого состояния свободных людей» (1781 г). В ней вместе с определением возрастной градации учеников и определением ступеней обучения, А.Д. Байбаков предлагает распределение по возрастам и филологического центра, причём также, как И.И. Бецкой, считает необходимым добавлять новые приёмы и содержание на каждом году учения, начиная с шести лет: «вступив в шестой год должен вступить в публичное училище <....> где прежде всего узнавать свойство и чистоту языка, и во-первых, природного»¹. Грамматика в этом возрасте должна была ограничиться склонением имён и спряжением глаголов. В 7 лет прибавлялся синтаксис, в 8 – «нечувствительно должно прирастать и познание грамматическое», причём следовало «прилагать к правилам самую практику, и стараться о чистом и исправном письме»². Далее программа выглядела следующим образом:

- в 9 лет – читать избранные места из Вергилия, Овидия и Горация, «которые будут руководствовать к познанию поэзии»;

- в 10 лет – «повторив уроки девятого года должно быть упражнение в стиле, или познании чистейших языка изречений;

- в 11 лет – изучать письма Плиния, Вергилия, Горация³.

Для двенадцатилетних А.Д. Байбаков считает необходимым привлекать такие упражнения в риторике, как публичные речи и использовать приём театрализации: «в училищах должно говорить публичные речи и в комедиях также брать роли. Ибо риторика, украшение других наук, не иначе, как заемля от других наук познание, приобретается»; в пятнадцать лет «для приобретения чистоты в языках, которым учится, читать можно хрестоматии, т. е. книги, в которых из лучших авторов избраны места, к познанию красноречия служащие»⁴. В течение двух последних лет обучения, по мысли А.Д. Байбакова, учащемуся всё меньше следует прибегать к помощи учителя: «чтобы юноша час от часу меньше находил нужды в учителях, а доходил бы к тому своим тщанием»⁵. Это свидетельствует о том, что уже к концу XVIII века русская педагогика дифференцировала репродуктивные и продуктивные методы обучения, используя такой востребованный в современности способ учения как самостоятельная работа в старшем звене учебного заведения. В педагогических концепциях 60–80-х годов нашёл отражение принцип корреляции возрастного интеллектуального развития учащегося и уровня сложности изучаемых дисциплин. Сам факт создания программ последовательного изучения филологических дисциплин в педагогических трудах И.И. Бецкого и А.Д. Байбакова приводит к выводу о центральном положении филологического предметного центра в общем образовании после Закона Божьего⁶. Подтверждением конституирующего значения

¹ Байбаков А.Д. (Апполос). Общий способ учения для всякого состояния свободных людей // В кн.: Роспись московских церквей, соборных, монастырских, ружных, приходских, предельных и домовых. М., В университетской типографии Н. Новикова, 1781. С. 10–11.

² Там же. С. 22.

³ Там же. С. 23.

⁴ Там же. С. 24.

⁵ Там же. С. 25.

⁶ Байбаков А.Д. (Апполос). Грамматика, руководствующая к познанию славено-российского языка. Печатана в Типографии Киевопечёрския Лавры, 1794; Байбаков А.Д. (Апполос). Правила пиитическия, о стихотворении российском и латинском. В пользу юношества обучающагося поэзии в Московской славено-греко-латинской

данного центра является синкретическое объединение вопросов общей дидактики и методики словесных наук в педагогических трудах второй половины XVIII века.

Список источников

1. Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование в России с XVII века до учреждения министерств // Журнал Народного Просвещения. 1873. Октябрь, отд. 2. С. 165-220.
2. Бецкой И.И. Привилегия и устав императорской академии трёх знатнейших художеств, живописи, скульптуры и архитектуры с воспитательным при оной академии училищем. Санкт-Петербург. 1764. 22 с.
3. Бецкой И.И. Устав воспитания двух сот благородных девиц, учреждённого государынею ея величеством государынею императрицей Екатериной II. Спб. При императорской академии наук. 1769. 68 с.
4. Бецкой И.И. План Коммерческого воспитательного училища: Санкт-Петербург: Сенатская тип. 1772. 32 с.
5. Байбаков А.Д. (Апполос). Общий способ учения для всякого состояния свободных людей // В кн.: Роспись московских церквей, соборных, монастырских, ружных, приходских, предельных и домовых. М., В университетской типографии Н. Новикова, 1781. С. 1-28.
6. Байбаков А.Д. (Апполос). Грамматика, руководствующая к познанию славено-русского языка. Печатана в Типографии Киевопечёрския Лавры, 1794. 168 с.
7. Байбаков А.Д. (Апполос). Правила пиитическия, о стихотворении российском и латинском. В пользу юношества обучающагося поезии в Московской славено-греко-латинской академии и для всех российского стихотворения любителей. 3-е изд. Москва: Унив. тип., у Н. Новикова, 1785. 175 с.

УДК 372.881.161.1

Ю.В. Лазарев

ВАСИЛИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ ВОСКРЕСЕНСКИЙ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

В статье анализируется научно-методическое наследие и педагогический опыт одного из педагогов-словесников второй половины XIX века – Василия Алексеевича Воскресенского. На основе изучения малоизвестных источников представлены биографические сведения, проведен краткий историко-генетический анализ его методических работ. В результате, сделан вывод об актуальности методического наследия В.А. Воскресенского.

В. А. Воскресенский, российский учитель-словесник, история школьного литературного образования, методическое наследие

© Лазарев Ю.В., 2025

Yu.V. Lazarev

VASILY ALEKSEEVICH VOSKRESENSKY AND HIS METHODOICAL LEGACY

The article analyzes the scientific and methodological heritage and pedagogical experience of one of the teachers of literature of the second half of the 19th century – Vasily Alekseevich Voskresensky. Based on the study of inaccessible sources, biographical information is presented, a brief historical and genetic analysis of his methodological works is carried out. As a result, a conclusion is made about the relevance of the methodological heritage of V. A. Voskresensky.

академии и для всех российского стихотворения любителей. 3-е изд. Москва: Унив. тип., у Н. Новикова, 1785. 175 с.

Василий Алексеевич Воскресенский (19.03.1845-30.10.1898) родился в Нижнем Новгороде. Родители его, люди небогатые и малообразованные, сделали все, что было в их силах, чтобы дать сыну возможно лучшее образование. Вначале Воскресенский учился в приходском училище, потом в уездном и, наконец, в Пензенской, а с 4 класса в Нижегородской гимназии, где все годы был первым учеником. По окончании гимназического курса поступил вначале в Московский университет, но вскоре перешел в Санкт-Петербургский, где кончил курс со степенью кандидата юридических наук.

Некоторое время был помощником присяжного поверенного, но судебная практика была ему не по душе. Воскресенский еще со времени учебы в Нижегородской гимназии, а позже и в университете содержал уроками себя и помогал и родителями. Он стал серьезно готовиться к педагогической деятельности и в 1873 году блестяще выдержал экзамен на звание преподавателя русского языка и словесности в военно-учебных заведениях. После этого получил место преподавателя сначала в Санкт-Петербургском Окружном юнкерском училище, затем в 3-й военной гимназии. Имея там значительное количество уроков, Воскресенский в то же время преподавал русский язык и словесность в старших классах реального училища Гуревича, в также в старших классах женских гимназий кн. Оболенской и М. Н. Стоюниной, где для учениц выпускного VIII класса читал методику начального преподавания русского языка. «Ему не было надобности искать себе занятий, мест, – вспоминает современник, – заведующие учебными заведениями сами старались заручиться таким прекрасным преподавателем, при котором успешность взятого им на себя предмета в тех или иных классах заведения была обеспечена»¹.

По отзывам коллег, Воскресенский – преподаватель, горячо любивший и основательно знавший свой предмет, постоянно следивший за методической литературой, старавшийся внушить своим ученикам и ученицам живой интерес к русской словесности и вообще к литературе и достигавший всегда высоких результатов. Значительную часть времени Воскресенский удалял на уроках чтению и разбору литературных памятников, и прежде всего придавал значения самостоятельной начитанности учеников, а в письменных работах более всего ценил оригинальность, самобытность. «Внешним блеском его уроки не отличались, – вспоминает Я.Г. Гуревич, не раз бывавший на уроках Воскресенского, – никаких педагогических фокусов и кунштюков он на своих уроках не допускал, а учил просто, толково, добросовестно и более всего заботясь о том, чтобы подвинуть общее развитие учеников. Всегда ровный, спокойный, выдержанный и доброжелательный к ученикам, Василий Алексеевич внушал им к себе серьезное уважение и пользовался их любовью, не ища никогда популярности между ними»².

Проявив себя как выдающийся педагог–практик, Воскресенский получил известность в педагогическом мире своими методическими трудами, опубликованными как в педагогической периодике, так и отдельными изданиями. Ряд его статей помещен в популярных частных журналах «Русская Школа», «Образование», журнале «Семья и Школа», а также в издававшемся при нем приложении «Педагогическая хроника». Воскресенский активно сотрудничал с журналом «Педагогический музей», где опубликовал несколько программных статей, посвященных преподаванию русского языка и словесности, а также и рецензии на учебные издания³. В статьях учитель–словесник, исходя из педагогического опыта, представляет собственный взгляд на дискутируемые в те годы проблемы: изучение в школе древнерусской и зарубежной литературы, ведение ученических сочинений⁴. А также излагает свое видение

¹ К.М. В.А. Воскресенский. (Некролог) // Русская школа. – 1898. – №11. – С. 351.

² Гуревич Я.Г. Памяти В.А. Воскресенского // Русская школа. – 1898. – №12. – С. 148.

³ Воскресенский В.С. Весин. Разбор произведений иностранной литературы // Педагогический музей. – 1878. – №2. – С. 113-114.

⁴ Воскресенский В. К вопросу о преподавании истории русской литературы // Педагогический музей. – 1877. – №7. – С. 473-482; Воскресенский В. Словесность как учебный предмет // Педагогический музей. – 1878. –

преподавания русского языка в начальных классах ¹, чему позже посвятит свои учебные пособия.

Относясь к своим преподавательским обязанностям очень серьезно, Воскресенский не довольствовался установившимися приемами и старался вносить в дело преподавания новые идеи, соотнесенные с современной педагогической наукой. В 1880 году выпустил самобытное и по замыслу и по выполнению методическое пособие для преподавателей русского языка начальных классов ². В 1881 году издал интересный «Сборник сказок, былин, исторических и бытовых песен, обрядов, пословиц, загадок» ³. Книга Воскресенского «Поэтика» ⁴, вышедшая в 1885 году и удостоившаяся внимания рецензентов ⁵, представляет опыт теоретической хрестоматии, в своем роде единственный. Книга была встречена с особым сочувствием в педагогическом мире, впервые дав возможность знакомить учеников с трудами главнейших деятелей в области теории искусства.

В мае 1886 г. Воскресенский был назначен экспертом городских начальных училищ в Петербурге. В этой должности составил «Педагогический календарь» для учителей и воспитателей, одобренный Ученым Комитетом Министерства народного просвещения для учительских библиотек средних и низших учебных заведений ⁶. Это продолжающееся справочное издание, содержащее крайне полезные для педагога материалы. Так, в первом выпуске содержится указатель педагогических статей, помещенных в журналах за предшествующий год, перечень программ для различных учебных заведений и педагогические статьи известных авторов. Среди разнообразных библиографических сведений есть очень полно составленный «Указатель книг и статей об ученических письменных упражнениях». В календаре указаны все учены педагогические журналы, в которых помещались статьи и даже заметки по вопросу о письменных ученических упражнениях.

В должности эксперта городских начальных училищ Воскресенский вскоре приобрел расположение и любовь учительниц начальных думских школ. Он организовал кружок городских учительниц Петербурга и вместе с группой кружковцев начал работу над составлением «Новой Хрестоматии» для начальных школ, первое издание которой вышло в 1893 г. ⁷. Вторая часть этой хрестоматии вышла в 1890 г. ⁸). Новая хрестоматия – это сборник для объяснительного чтения для старшего отделения начальных училищ (детей 12-14 лет). Цель ее дать для чтения детей интересный художественный материал; познакомить их, хотя бы в отрывках, с произведениями великих русских писателей, научить их любить и понимать родной

№11. – С. 759-765; Воскресенский В. Ученические сочинения // Педагогический музей. – 1878. – №9. С. 615-620.

¹ Воскресенский В. О преподавании грамматики в низших классах средних учебных заведений // Педагогический музей. – 1876. – №12. – С. 683-694.

² Воскресенский В.А. Первоначальные уроки русской грамматики: Методическое руководство для элементарных школ и низших классов средних учебных заведений. – Санкт-Петербург: журн. «Семья и школа», 1880. – 73 с.

³ Воскресенский В.А. Русская народная поэзия. Сборник сказок, былин, исторических и бытовых песен, обрядов, пословиц, загадок и др. СПб. Издание журнала Семья и школа. Типография В. Безобразова, 1881. – 348 с.

⁴ Воскресенский В.А. Поэтика: Исторический сборник статей о поэзии: Пособие при изучении теории словесности. – Санкт-Петербург: В.П. Печаткин, 1885. – 398 с.

⁵ Теория словесности. Воскресенский // Гимназия. – 1888. – №3. – С. 74-75; Мандельштам И. К вопросу о преподавании теории поэзии. (По поводу книги В.А. Воскресенского «Поэтика») // Педагогический сборник. – 1885. – №11. – С. 313-344.

⁶ Воскресенский В.А. Педагогический календарь на 1890-1891 г.: Для учителей и воспитателей. – Москва: изд. «Кн. скл.» А.М. Калмыковой, 1890-1892. – 16 с.; Воскресенский В.А. Педагогический календарь на 1891-1892 гг. Год второй. – М., 1891, – 16 с.; Воскресенский В.А. Педагогический календарь на 1892-1893 г. – Санкт-Петербург: Н.П. Карбасников, 1892. – 8 с

⁷ Новая хрестоматия для старшего отделения начальных училищ и низших классов средних учебных заведений / Сост. кружком учительниц; Под ред. В.А. Воскресенского. – Санкт-Петербург, 1893. – 300 с.

⁸ Книга для чтения в начальной школе / Сост. кружком учительниц под ред. В.А. Воскресенского. – Санкт-Петербург: тип. и лит. В.А. Тиханова, 1900. – 222 с.

язык, и, насколько можно требовать этого от школьной книги, вызвать в душе их добрые чувства.

Имел Воскресенский и опыт работы в проекте «Ученическая библиотека», целью которого было обеспечить учащихся текстами центральных произведений школьного курса словесности. Он выступил составителем сборника, посвященного «Поучению Владимира Мономаха»¹, который включал предисловие составителя, тексты на древнерусском языке и в переложении на русский язык, отрывки из критических работ, посвященных представленным произведениям, и развернутыми примечаниями составителя.

31 июля 1893 г. Воскресенский был назначен директором Гатчинской учительской семинарии – учебного заведения, готовившего будущих педагогов начальных школ и народных училищ. За пять лет директорства сумел заслужить глубокое уважение и искреннюю любовь и со стороны учеников, и со стороны своих сослуживцев. В эти годы Воскресенский вместе с Львом Николаевичем Модзалевским, директором училища глухонемых, и Яковом Григорьевичем Гуревичем, редактором журнала «Русская школа», выступил учредителем и участником «Союза ревнителей русского слова», общественной организации, цель которой «Пробудить в русском обществе уважение к самобытным и коренным свойствам русской речи, поддерживать и развивать любовь к ней, способствовать сближению книжного языка с народным и тем содействовать выработке общепонятного русского языка, как главнейшего орудия распространения просвещения во всех слоях русского народа»².

Итоговой методической работой Воскресенского стала книга «О преподавании русского языка в начальных училищах». В этом издании³, одобренном Ученым комитетом Министерства народного просвещения для учительских институтов, учительских семинарий и всех учительских библиотек народных училищ, автор особый акцент делает на воспитательном характере обучения в начальной школе, которая должна быть первой стадией на длинном пути нравственного совершенствования ребенка.

Недолгая, но многотрудная жизнь В. А. Воскресенского оборвалась рано. Однако методические работы этого талантливого труженика на ниве родного языка и русской словесности заслуживают того, чтобы напомнить о них современному поколению.

Список источников

1. В.А. Воскресенский // Городской и сельский учитель. – Казань. – 1899. – №2 и 3. – С. 118-119.
2. Воскресенский В.А. Педагогический календарь на 1891-1892 гг. Год второй. М., 1891. – 16 с.
3. Воскресенский В. А. Русская народная поэзия. Сборник сказок, былин, исторических и бытовых песен, обрядов, пословиц, загадок и др. СПб. Издание журнала Семья и школа. Типография В. Безобразова. 1881 г. – 348 с.
4. Воскресенский В. К вопросу о преподавании истории русской литературы // Педагогический музей. – 1877. – №7. – С. 473-482.
5. Воскресенский В. О преподавании грамматики в низших классах средних учебных заведений // Педагогический музей. – 1876. – №12. – С. 683-694.
6. Воскресенский В. С. Весин. Разбор произведений иностранной литературы // Педагогический музей. – 1878. – №2. – С. 113-114.
7. Воскресенский В. Словесность как учебный предмет // Педагогический музей. — 1878. — №11. — С. 759–765.
8. Воскресенский В. Ученические сочинения // Педагогический музей. – 1878. – №9. – С. 615-620.

¹ Поучение детям Владимира Мономаха: С прил. Послания Вл. Мономаха к Олегу, поучений - Ксенофонта, некоего отца, св. Василия Великого и материалов для характеристики Мономаха / Ред. и примеч. В.А. Воскресенского. – Санкт-Петербург: тип. и лит. В.А. Тиханова, 1893. – 49 с.

² Витберг Ф.А. Ревнители русского слова прежнего времени // Журнал Министерства народного просвещения. – 1899. – № 1. – С. 42.

³ Воскресенский В.А. О преподавании русского языка в начальных училищах: Методика объяснительного чтения, грамматики и письменных упражнений В.А. Воскресенского, директора Гатчинской учительской семинарии. – Санкт-Петербург: тип. и лит. В. А Тиханова, 1899. – 80 с.

9. Воскресенский В. А. О преподавании русского языка в начальных училищах: Методика объяснительного чтения, грамматики и письменных упражнений В.А. Воскресенского, директора Гатчинской учительской семинарии. – Санкт-Петербург: тип. и лит. В.А. Тиханова, 1899. – 80 с.
10. Воскресенский В.А. Педагогический календарь на 1890-1891 г.: Для учителей и воспитателей. – Москва: изд. «Книжный склад» А. М. Калмыковой, 1890-1892. – 16 с.
11. Воскресенский В.А. Первоначальные уроки русской грамматики: Методическое руководство для элементарных школ и низших классов средних учебных заведений. – Санкт-Петербург: журнал «Семья и школа», 1880. – 73 с.
12. Воскресенский В. А. Поэтика: Исторический сборник статей о поэзии: Пособие при изучении теории словесности. – Санкт-Петербург: В.П. Печаткин, 1885. – 398 с.
13. Воскресенский В.А. Педагогический календарь на 1892–1893 г. – Санкт-Петербург: Н.П. Карбасников, 1892. – 8 с.
14. Гуревич Я.Г. Памяти В.А. Воскресенского // Русская школа. – 1898. – №12. – С. 147-152.
15. К.М. В.А. Воскресенский. (Некролог) // Русская школа. – 1898. – №11. – С. 350–352.
16. Книга для чтения в начальной школе / Сост. кружком учительниц под ред. В. А. Воскресенского. – Санкт-Петербург: тип. и лит. В.А. Тиханова, 1900. – 222 с.
17. Мандельштам И. К вопросу о преподавании теории поэзии. (По поводу книги В.А. Воскресенского «Поэтика») // Педагогический сборник. – 1885. – №11. – С. 313–344.
18. Новая хрестоматия для старшего отделения начальных училищ и низших классов средних учебных заведений / Сост. кружком учительниц; Под ред. В.А. Воскресенского. – Санкт-Петербург, 1893. – 300 с.
19. Поучение детям Владимира Мономаха: С приложением Послания Вл. Мономаха к Олегу, поучений — Ксенофонта, некоего отца, св. Василия Великого и материалов для характеристики Мономаха / Ред. и примеч. В.А. Воскресенского. – Санкт-Петербург: тип. и лит. В.А. Тиханова, 1893. – 49 с.
20. Семенов Д.Д. Василий Алексеевич Воскресенский // Вестник воспитания. – 1899. – №1. – С. 160-169 с.
21. Теория словесности. Воскресенский // Гимназия. – 1888. – №3. – С. 74-75.
22. Четыре речи о Ф.И. Буславе, читанные в заседании отдела Коменского 21-го января 1898 года проф. А. И. Соболевским, акад. А.А. Шахматовым, проф. И.Н. Ждановым и директором Гатчинской учительской семинарии В.А. Воскресенским. – Санкт-Петербург: тип. Имп. Акад. наук, 1898. – 39 с.
23. Яковлев В. Василий Алексеевич Воскресенский // Педагогический сборник. – 1898. – №12. – С. 634-636.

УДК: 372.881.161.1

Л.В. Илюкина

ПУТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МАСТЕРСТВУ

Статья посвящена актуальной проблеме профессионального становления молодого педагога через участие в конкурсе профессионального мастерства. Реализация личностного потенциала начинающего специалиста, самовыражение его творческой индивидуальности рассмотрены автором на примере работы учителя русского языка и литературы МБОУ «Школа № 63» г. Рязани.

молодой педагог, «Педагогический дебют», работа с текстом, профессиональное мастерство

© Илюкина Л. В., 2025

L.V. Ilyukina

PATH TO PROFESSIONAL EXCELLENCE

The article is devoted to the urgent problem of the professional formation of a young teacher through participation in a professional skills competition. The realization of the personal potential of a novice

specialist, the self-expression of his creative personality was considered by the author on the example of the work of a teacher of the Russian language and literature MBOU "School No. 63" in Ryazan.

young teacher, "Pedagogical debut," working with text, professional skills

Одной из главных задач национального проекта РФ «Образование» является внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений. Национальный проект «Образование» предполагает реализацию 4 основных направлений развития системы образования: обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой ¹.

Важной составляющей направления подготовки кадров является привлечение в школы молодых специалистов и их адаптации к современным условиям работы.

Несмотря на то, что молодые педагоги отличаются мобильностью, относительной быстротой приспособления к изменениям современного информационного пространства, их профессиональное становление нуждается в поддержке и сопровождении. В первый год (самый сложный) молодой специалист погружается в профессию, знакомится с образовательным учреждением, нормативно-правовыми документами, регламентирующими организацию учебно-воспитательного процесса в школе, учебно-методическими комплектами, учится проектировать учебное занятие, подбирать дидактический материал, правильно распределять время на уроке.

На втором году работы молодой специалист, как правило, продолжает совершенствовать свои методические навыки в организации и проведении учебного занятия посредством анализа посещенных уроков педагога-наставника и посредством самоанализа.

Сформировать умение анализировать собственную деятельность, актуализировать стремление молодого специалиста к самореализации, а также повысить его мотивацию к изучению профессиональных компетенций молодому педагогу помогает участие в конкурсах профессионального мастерства, одним из которых является «Педагогический дебют», ежегодно проходящий в России с 2006 года.

Главная задача конкурса «Педагогический дебют» заключается не столько в поощрении «лучших», сколько в совершенствовании условий для самовыражения творческой и профессиональной индивидуальности, реализации личностного потенциала молодых педагогов, предоставлении педагогическому сообществу лучших образцов педагогической деятельности молодых учителей, создании активного профессионального отношения к совершенствованию системы образования.

Молодые педагоги нашей школы также принимают участие в «Педагогическом дебюте». Длительная подготовка к конкурсным испытаниям, знакомство с профессиональными «находками» коллег, транслирование своих первых профессиональных достижений помогают им самореализоваться, развить свой творческий потенциал.

Учителя русского языка и литературы, понимая свою особую миссию по формированию коммуникативной культуры современных школьников, уделяют большое внимание функциональной грамотности обучающихся, развитию у них способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста (извлечение, преобразование) и в целях передачи этой информации для решения жизненных задач.

Рыкова Анастасия Игоревна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа № 63» г. Рязани, участник конкурса «Педагогический дебют» – 2024г., в рамках конкурса

¹ Минпросвещения России – URL: <https://edu.gov.ru/projects/school>

провела учебное занятие с обучающимися 7 класса на тему: «Употребление причастий в художественной речи» (заочная экскурсия по тропе К.Г. Паустовского), целью которого стало определение роли причастий в текстах К.Г. Паустовского. Насыщенный различными современными приемами работы урок отразил метапредметный подход и междисциплинарные связи.

Работа с текстом в методической копилке учителя русского языка и литературы – достаточно традиционный прием, но он никогда не утратит своей значимости и актуальности, поскольку умение работать с текстом учит школьника решать различные жизненные задачи. Именно поэтому свой мастер-класс Анастасия Игоревна назвала «Текст – всему голова».

Один из приемов работы с текстом, который продемонстрировал молодой педагог, называется **реконструкция текста**. Данный прием применяется Рыковой А.И. на уроках как русского языка, так и литературы. На учебном занятии были организованы фокус-группы, которым были вручены конверты. В них лежали картинки с изображением кусочков каравай. При переворачивании картинок появляются разрозненные предложения из рассказа К.Г. Паустовского «Теплый хлеб».

1. И мужик тот помер.

2. Один яд!

3. Тогда солдат вышел на двор, свистнул – и враз сорвалась метель, пурга, буря закружила деревню, крыши посрывала, а потом ударил лютый мороз.

4. Солдат побряхтел, изловчился, поднял корку и видит – это не хлеб, а одна зелёная плесень.

Задание фокус-группе: выстроить предложения в определённой последовательности, чтобы получился текст.

*«Солдат побряхтел, изловчился, поднял корку и видит – это не хлеб, а одна зелёная плесень. Один яд! Тогда солдат вышел на двор, свистнул – и враз сорвалась метель, пурга, буря закружила деревню, крыши посрывала, а потом ударил лютый мороз. И мужик тот помер».*¹

А далее «ученики» пришли к пониманию того, что куски образуют каравай так же, как и отдельные предложения, связанные по смыслу, грамматически и интонационно, составляют текст

Второй прием – «**Письмо с дырками**».

Участникам фокус-группы предлагается поработать с фрагментом рассказа К.Г. Паустовского «Тёплый хлеб» и восстановить его, используя слова для справок.

Филька забрался на печь, укрылся ..., весь трясся и слушал причитания бабки.

– Сто лет назад упал на нашу округу такой же лютый мороз, – говорила бабка.

– Отчего же трясся тот мороз? – спросил Филька.

– От ... людской, – ответила бабка. – Шёл через нашу деревню старый солдат, попросил в избе хлеба, а хозяин, злой мужик, заспанный, крикливый, возьми и дай одну только ... корку. И то не дал в руки, а швырнул на пол и говорит: «Вот тебе! Жуй!». – «Мне хлеб с полу поднять невозможно, – говорит солдат. – У меня вместо ноги деревяшка.» ... «Ничего. Раз дюже голодный – подымеешь, – засмеялся мужик. ...

Солдат побряхтел, изловчился, поднял корку и видит – это не хлеб, а одна зелёная плесень. Один яд! Тогда солдат вышел на двор, свистнул – и враз сорвалась метель, пурга, буря закружила деревню, крыши посрывала, а потом ударил лютый мороз. И мужик тот помер.

– Отчего же он помер? – хрипло спросил Филька.

– От ... сердца, – ответила бабка.

– Знать, и нынче завелся в Бережках дурной человек, обидчик, и сотворил злое дело...

¹ Паустовский К.Г. Теплый хлеб// Заячьи лапы: Рассказы и сказки – М.: Дет. лит., 1987. – 127 с., С.88.

– Чего ж теперь делать, бабка? – спросил Филька из-под тулупа. – Неужто помирать?

– Зачем помирать? Надеяться надо.

– На что?

– На то, что поправит дурной человек своё...¹.

Слова для справок: **тулупчик, злоба, чёрствый, охлаждение, злодейство.**

Когда текст восстановлен, учитель предлагает «ученикам» прочитать его, озаглавить, поделить на абзацы и составить план.

«**Чтение по ролям**» – третий прием работы, который продемонстрировала Анастасия Игоревна, в ходе конкурсного испытания. В подготовленные конверты были вложены напечатанные фрагменты рассказа К.Г. Паустовского «Теплый хлеб» с заранее обозначенной ролью. Этот вид работы развивает творческие способности школьников, коммуникативные навыки, «формируют личность, осознающую необходимость своего культурно-речевого совершенствования»².

«**Начинка или Вставка**» – прием работы, когда ученикам предлагается несколько цитат, одну из которых необходимо включить в анализируемый фрагмент рассказа.

1. «В ржаной ковриге скрыта

Всей доброты земной душа.

Святая мудрость землепашца

В ней навсегда воплощена»

Рыленков Николай Иванович (1909-1969) – русский поэт, общественный деятель

2. «Нам бы про душу не забыть, нам бы чуть добрее быть, нам бы, с нашими скоростями, не забыть, что люди мы»

Василий Шукшин (1929-1974) – советский писатель, кинорежиссер, сценарист.

3. «Живут лишь те, кто творит добро»

Лев Николаевич Толстой (1828-1910) – один из самых известных писателей и философов в мире.

4. «Доброта – она превыше всех благ»

Максим Горький (1868-1936) – русский писатель, публицист, общественный деятель

5. «Черный хлеб – родной брат русского человека. Он – свидетель истории. Горь и счастья»

Дудинцев Владимир Дмитриевич (1918-1998) – русский писатель, журналист³.

Участники фокус-группы должны обосновать выбор цитаты.

Цитата Василия Шукшина, по мнению молодого педагога, как нельзя лучше подчёркивает то, что в такой скоростное время важно оставаться добрым и душевным человеком. Такие задания побуждают к самостоятельной мыслительной деятельности, учат понимать и анализировать прочитанное, выделять главную мысль, а также помогают сформировать нравственные качества современных школьников.

Итак, молодой педагог через участие в профессиональных конкурсах учится мастерству, тому, чтобы стать по-настоящему творцом, мыслителем, исследователем, умеющим использовать потенциал каждого ученика, а работа с текстом помогает учителю подготовить функционально грамотного школьника, способного реализоваться в современном мире.

Паустовский К.Г. Теплый хлеб// Заячьи лапы: Рассказы и сказки – М.: Дет. лит., 1987. – 127 с., С.88-89.

² Дронь Е.Н. Работа с текстом как средство осуществления личностно-ориентированного подхода в образовании//Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2019. – № 2(июль) – с.34-41. – URL: <https://koirgournal.ru/realizes/g2019/2jul2019/kvo206/>.

³ URL: <https://WWW.shp.ru>. Государственная публичная историческая библиотека. // А.В. Королькова, А.Г. Ломов, А.Н. Тихонов. Словарь афоризмов русских писателей. М.: Рус.яз.-Медиа, 2004, 627 с.

Список источников

1. Минпросвещения России – URL: <https://edu.gov.ru/projects/school> (дата обращения: 15.11.2024).
2. Паустовский К.Г. Теплый хлеб // Заячьи лапы: Рассказы и сказки – М.: Дет. лит., 1987. – 127 с.
3. Дронь Е.Н. Работа с текстом как средство осуществления личностно-ориентированного подхода в образовании // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2019. – № 2(июль) – с.34-41. – URL: <https://koirjournal.ru/realizes/g2019/2jul2019/kvo206/> (дата обращения: 15.11.2024).
4. URL: <https://WWW.shp.ru>. Государственная публичная историческая библиотека // А.В. Королькова, А.Г. Ломов, А.Н. Тихонов. Словарь афоризмов русских писателей. М.: Русский язык-Медиа, 2004. – 627 с.

УДК 372.881.161.1

Ю.А. Белкина, И.В. Бычкова

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ТЕКСТА В РАМКАХ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье рассматриваются методические подходы к организации уроков русского языка, нацеленные на реализацию воспитательной функции образования. Проанализированы различные виды уроков, во время которых делается акцент на работу с текстами духовно-нравственной направленности. Приведены методические разработки, которые могут лечь в основу формирования системы уроков русского языка.

воспитательная функция текста, тексты духовно-нравственной направленности, текстоцентрический подход, комплексный анализ текста

© Белкина Ю.А., Бычкова И.В., 2025

Yu.A. Belkina, I.V. Bychkova

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL FUNCTION OF THE TEXT AS PART OF A RUSSIAN LANGUAGE LESSON: FROM WORK EXPERIENCE

The article discusses methodological approaches to organizing Russian language lessons, aimed at implementing the educational function of education. Various types of lessons are analyzed, during which the emphasis is placed on working with texts of a spiritual and moral orientation. Methodological developments are presented that can form the basis for the formation of a system of Russian language lessons.

educational function of the text, texts of spiritual and moral orientation, text-centric approach, comprehensive analysis of the text

Язык мы рассматриваем как основное средство формирования духовно-нравственных ценностей человека на уроках русского языка, как фактор воспитания. Соответственно, центром образовательного процесса становится текст.

Из опыта работы нужно отметить, что зачастую в школьной практике многочисленные отрывки из классической литературы, стихи, публицистические статьи в учебниках игнорируются с точки зрения воспитательного потенциала, а задания «Подумайте над текстом» и «Проанализируйте смысл высказывания» просто опускаются и теряют смысл перед заданиями на орфографию и пунктуацию. В рамках нашего подхода к тексту это в корне неверно.

В работе мы опираемся на синтез классической методической традиции и современных новаций. Логично, что «мотивация работы с текстом заключается в вопросах к содержанию текста» [Ипполитова 2016]. Именно на этом этапе включается интерес обучающегося, поэтому анализ текста и коллективное рассуждение над его смыслом уместно именно при первых прочтениях. А затем уже, при должном уровне понимания и ориентирования, успешнее выполняются все грамматические задания в рамках темы.

Затем исполнение операции: анализ текстов, обобщение речеведческих навыков, синтез, моделирование, итоговое уточнение языковых понятий, оценка. На последнем этапе, самооценке, новое знание и умение включается в систему ранее изученного материала.

Текстоцентрический подход – «необходимое условие достижения нового качества образования, главным содержанием которого является формирование у учащихся ключевых компетенций и духовно-нравственных ценностей» [Рябухина 2013: 371].

Мы выделяем основные принципы, которых педагогу стоит придерживаться в процессе духовно-нравственного воспитания.

- внедрение на уроках русского языка разнообразных форм и методов работы с текстом, способствующих общению и размышлению учащихся;
- подбор тематического текстового материала (использования Банка заданий на сайте при подготовке к ВПР, ГИА), разработка способов практической работы с текстом, направленной на развитие навыков анализа;
- вовлечение обучающихся в развивающую внеклассную работу и внеурочную деятельность с целью дальнейшего использования полученного опыта на уроках русского языка (задания по типу сочинения на основе полученных впечатлений).

В своей работе особое внимание уделяем комплексному анализу текста. На наш взгляд, наиболее удачными текстами духовно-нравственной направленности становятся фрагменты из текстов Д.С. Лихачёва, А.С. Пушкина, И.А. Бунина, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина, Е. Водолазкина, А. Иванова. С точки зрения содержания очень важно анализировать тексты о Родине, дружбе и любви, совести и долге. При этом самого пристального внимания учителя требует эмоциональное звучание текста, то настроение, которое передаёт автор.

Средством воспитания через речь становятся компетентностно-ориентированные задания, например, когда школьники должны встать на место экскурсовода и построить монолог-экскурсию по любимым местам родного края, рассказать стройно и выразительно. Еще одной успешной формой реализации воспитательной функции языка может стать урок-дискуссия на нравственную тему, продуктом которого должно стать сочинение-рассуждение с аргументами «за» и «против».

Уроки по лингвостилистическому анализу текста помогают осмыслить идею и сюжет произведения, показать художественные средства, используемые автором для достижения своей цели, обратить внимание на особенности языка конкретного писателя.

Это такие нестандартные виды уроков, как уроки-исследования, уроки- семинары, практикумы, деловые игры, дискуссии, интегрированные уроки, включающие аналитическую работу с текстом и предполагающие возможность выбора учениками самого текста, заданий, справочного материала, формы выполнения работы и т.п. Подобные уроки создают условия для проявления индивидуальных читательских, исследовательских и творческих способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов школьников. Такая работа с текстом потребовала изменения структуры урока. В практике работы такой урок (урок-исследование, урок словесности, деловая игра и т.п.) состоит из следующих этапов:

- Целеполагание, когда ученики обсуждают тексты и задания с учителем, получают дополнительные инструкции по выбору и выполнению задания;
- Планирование, когда ученики вникают в содержание и идею текста; размышляют над способом выполнения заданий; определяют потребность в справочной литературе и словарях; вырабатывают план действий;
- Исследование, когда ученики исследуют текст, решают промежуточные задачи.

- Дискуссия, когда ученики обсуждают ход урока, анализируют, добавляют, корректируют свои наблюдения.
- Итоговая творческая работа.

Здесь происходит обобщение материалов в устной или письменной форме: учащиеся размышляют о средствах выражения собственных мыслей и чувств и пишут сочинения-миниатюры, оформляют свои размышления над текстом, готовятся к выразительному чтению и т.п. Учитель оценит не только результат, но процесс работы. Языковой материал предъявляется учащимися в виде карточек с текстами, заданиями, справочным и инструктивным сопровождением.

На всех видах вышеперечисленных уроков учителем создаётся особая образовательная ситуация, когда через общение ученик-учитель, ученик-ученики происходит не только осмысление и усвоение теоретических знаний, но и формирование духовно-нравственных ценностей.

Воспитательная работа в нашей школьной практике реализуется двумя путями: отдельные приемы по анализу нравственных понятий, проблем или урок, полностью построенный на работе с текстом духовно-нравственной направленности или его создании. Второй путь реализации воспитательной функции языка можно рассмотреть на примере урока русского языка в 5 классе.

Урок развития речи по русскому языку в 5 классе

Тема урока: комплексный анализ текста

Тип урока: урок открытия новых знаний

Цель урока: Развивать компетенцию самостоятельного комплексного анализа текста

Задачи: 1. Формировать умение применять на практике знания о структуре текста. 2. Развить умение выражать свои мысли, воспринимать и усваивать полезную информацию. 3. Обогащать словарный запас языка. 4. Развивать чувство языка посредством анализа текста. 5. Формировать личностно-ценностное отношение к прошлому и настоящему своей Родины.

Оборудование: учебник, компьютер, раздаточный материал

Планируемые результаты:

предметные – проявляют позитивное отношение к правильной устной и письменной речи; знают и соблюдают нормы русского литературного языка; знают признаки текста, определяют в учебнике, понимают основную мысль текста и находят языковые особенности текста.

метапредметные:

- Личностные - выражают положительное отношение к процессу познания; оценивают собственную учебную деятельность; принимают и осваивают социальную роль обучающегося

- Познавательные - воспроизводят по памяти информацию, необходимую для решения учебной задачи; находят информацию, используя справочную литературу; осознанно и произвольно строят высказывание в устной форме; структурируют знания; строят рассуждения

- Регулятивные - принимают и сохраняют учебную задачу; планируют своё действие в соответствии с поставленной задачей; корректируют деятельность после его завершения на основе оценки и характера ошибок; анализируют свою работу; оценивают уровень владения учебным действием.

- Коммуникативные - умеют координировать различные позиции в сотрудничестве; контролировать действия партнёра; формировать собственное мнение и позицию.

ХОД УРОКА

1. Организационный момент. Мотивирование к учебной деятельности.

- Добрый день, ребята! На столах у нас по 2 смайлика, выберите тот, который соответствует вашему настроению. Спасибо! А это мое настроение (показывает свой смайлик) **1 мин.** Организационный момент позволяет положительно настроить учеников,

организовать их внимание. На этом этапе формируется умение внутренне организовать себя, сосредоточиться.

2. Мотивация урока. (Вступительное слово учителя).

Обратимся к высказыванию известного лингвиста Е.В. Джанджаковой «...текст заставляет обратить внимание не только и не столько на то, что сказано, но и на то, как сказано...» Какое ключевое слово поможет вам определить тему нашего урока? Правильно! Текст. Значит мы сегодня будем работать с текстом. **Но углубим наше понятие и назовем тему урока «Комплексная работа с текстом».**

3. Постановка проблемы и задач урока. Какие затруднения могут возникнуть при работе с текстом? Что нам необходимо выяснить? (ребята говорят: определять главную мысль в тексте, языковые особенности текста, тип текста и т.д.) Правильно. т.е. будем учиться развивать навыки самостоятельной работы с текстом.

4. Актуализация знаний. А теперь проверим домашнее задание. На прошлом уроке мы говорили об имени существительном хлеб. Что вы узнали об этом слове? Слово группам. **3 мин.**

5. Работа с текстом. Сегодня на уроке мы познакомимся с текстом М Алексеева «Слово о хлебе». Ваша задача: осмысленно прочитать текст, выполнить комплексную работу с данным текстом, заполнить таблицу

Прочитайте выразительно текст.

«Слово о хлебе»

1. Хлеб... 2. Богат наш язык, сотни тысяч слов вмещает. 3. Но попробуйте отыскать в нем еще одно слово, столь же насыщенное, чаще других употребляемое, столь многозначное. 4. Разве что слово “земля”. 5. И не даром наши деды и прадеды в известном предложении поставили их рядом: земля – матушка и хлеб- батюшка... 6. Века и века хлеб был как бы синонимом самой жизни. 7. Мы и по сей день говорим: “заработать на хлеб”, но подразумеваем под этим вовсе не один лишь хлеб как таковой, а весь наш жизненный достаток. 8. “Хлеб - всему голова”, - гласит старинная народная мудрость. 9. Сколь ни думай, лучше хлеба ничего не придумаешь. 10. “Хлеб на стол – престол, а хлеба ни куска и стол – доска”. 11. Поклонимся же человеку, вырастившему хлеб, и будем честны и совестливы перед его великим и скромным подвигом одновременно. Перед тем как выйти из булочной с батоном или кирпичиком теплого хлеба еще и еще раз вспомним с благоговейным сердечным участием о руках, посеявших, вырастивших этот хлеб.... 12. А заодно будем всегда помнить мудрое изречение, пришедшее к нам из глубины веков, рожденное народным опытом: “Да отсохнет рука бросившего под ноги хотя бы крошку хлеба”. (М. Алексеев) **2 мин.**

6. Комментарий учителя: *Давайте определим роль заглавия в тексте. 1 мин.*

(В названии есть определение жанра, который использовался в древнерусской литературе. **Словами** назывались в древнерусской литературе **поучения и послания**. (Слово “хлеб” в названии показывает глубокое уважение автора к хлебу и человеку его вырастившему).

7. Работа в группах с карточкой. 15 мин.

Таблица №1

Задание №1	Подумайте и впишите
1. Тема текста	
2. Главная мысль текста	
3. Тип текста	
4. Стиль речи текста	
Задание №2	Определите языковые особенности текста:
Однозначное или многозначное слово «хлеб»?	
Сколько лексических значений у слова «хлеб»?	Хлеб - это... Хлеб - это...

Обоснуйте (устно).	Хлеб - это Хлеб - это...
Найдите в тексте и выпишите синонимы к слову «хлеб» Почему эти слова синонимы?	
Задание №3	Выпишите из текста пословицы, выражения и объясните их (устно). Какой смысл в них?
Задание №4	Задайте вопросы по смыслу текста своим одноклассникам 1. 2. 3.
Задание №5	Вспомните в каких литературных произведениях вам встречался хлеб? Кратко опишите отношение персонажей к нему.

Учащиеся читают результаты проделанной работы.

8. Работа с фильмом. 10 мин.

- Молодцы, ребята! Вы хорошо поработали в группах. О чем заставляет задуматься этот рассказ? (уважительно относиться к хлебу и рукам, вырастившим его). **Я предлагаю вам посмотреть документальные кадры фильма «Блокадный Ленинград».**

Вопросы: Какую роль сыграл хлеб во время Великой Отечественной войны? О чем заставляет задуматься людей, не испытывающих голода? (**Благодаря хлебу народ победил врага. Хлеб был единственным спасением во время голодных военных лет**).

9. Рефлексия. Ребята, оцените свою работу на уроке 1 мин. (Поднимите руки)

«5» - все понял, активно работал, делал выводы

«4» - было сложно, затруднялся делать выводы, но старался работать

«3»- есть вопросы, нужно повторить

10. Домашнее задание. На выбор учащихся: 1 мин.

1.Сочинить четверостишие о хлебе.

2. Написать сочинение «Как в моей семье относятся к хлебу?»

3. Написать мини-сочинение по просмотренному фильму.

Приведенная нами разработка урока и приемы работы с языковым материалом наглядно показывают, как можно выстроить уроки русского языка с опорой на анализ текста. Данный урок демонстрирует разные формы работы над нравственной проблемой – от текста к фильму, от беседы с учителем к обсуждению в группах. Постоянная смена деятельности фокусирует внимание школьников на предмете обсуждения, не дает им «выпадать» из общего ритма.

Любой урок русского языка, независимо от темы, должен строиться с учетом целесообразности работы с языковым материалом. Он должен быть семантически концентрирован, чтобы стимулировать интерес к некой истории, рассказываемой текстом или даже несколькими предложениями. Так выполнение упражнений для обучающихся перестанет быть механической отработкой навыков, а станет поводом для дискуссии, рассуждения, анализа текста или написания сочинения на тему.

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ДУХОВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ШВАРЦА КАК ФАКТОР ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ С ТЕКСТОМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается методика изучения ценностей личности Шалом Шварца, описывается его применение. Тест ценностных ориентаций используется нами для изучения личности учащихся в возрасте 14-15 лет посредством описания уровня их духовно-нравственного развития. В статье приведены результаты исследования с анализом личности современного учащегося подросткового возраста.

ценностный опросник, методика изучения личности, духовно-нравственное развитие учащихся

© Бычкова И.В., 2025

I.V. Bychkova

CHARACTERISTICS OF THE LEVEL OF SPIRITUAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS BASED ON THE SCHWARTZ METHOD FOR STUDYING PERSONAL VALUES AS A FACTOR OF PROPAEDEUTICAL PREPARATION FOR WORKING WITH A TEXT OF SPIRITUAL AND MORAL ORIENTATION IN A RUSSIAN LESSON LANGUAGE

The article discusses the methodology for studying the values of Shalom Schwartz's personality and describes its application. We use the value orientation test to study the personalities of students aged 14-15 by describing the level of their spiritual and moral development. The article presents the results of a study analyzing the personality of a modern adolescent student.

value questionnaire, methodology for studying personality, spiritual and moral development of students

Тест ценностных ориентаций Шварца (Ценностный опросник Шварца) применяется для исследования динамики изменения ценностей как в группах в связи с изменениями в обществе, так и для личности в связи с ее жизненными проблемами. В основе опросника Шварца лежит теория, согласно которой все ценности делятся на социальные и индивидуальные.

Мы используем эту методику, чтобы охарактеризовать уровень духовно-нравственного развития учащихся и построения дальнейшую траекторию работы с текстом духовно-нравственной направленности, учесть факторы отбора текстов для урока русского языка.

Описание методики Шварца. Опросник Шварца состоит из двух частей. Первая часть опросника предназначена для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность.

Список ценностей состоит из двух частей: существительных и прилагательных, включающих 57 ценностей. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале от 7 до -1 баллов.

Вторая часть опросника Шварца представляет собой профиль личности. Состоит из 40 описаний человека, характеризующих 10 типов ценностей. Для оценки описаний используется шкала от 4 до -1 баллов.

Если мы обратимся к схематичному представлению этих ценностей, мы увидим, что в совокупности они образуют 4 группы, внутри которых друг другу противопоставлены пары: «самовозвышение – самотрансцендентность» и «открытость изменениям – консерватизм». Каждая ценность полярна другой ценности, соответственно, части диаграммы, расположенные друг напротив друга – противоположны.



Рис. 1. Круг ценностных ориентаций Ш. Шварца

Опросник ценностных ориентаций Ш. Шварца был применен нами в ходе проведения педагогического эксперимента. Возрастная категория учащихся 14-15 лет.

Результаты проведенного опроса приведены на диаграмме. Они представлены в средних баллах, суммированных по двум спискам ценностей (первая часть опроса Ш. Шварца). Максимальный балл значимости, поставленный ценности – «7».



Рис. 2. Ценностные ориентации учащихся 8 класса

Мотивационный тип ценности «Конформность». Включает ценностные ориентации: вежливость, самодисциплина, послушание, уважение к себе и к старшим, чувство принадлежности, скромность, истинная дружба. При подсчете и суммировании баллов мы

получили средний показатель 4,07. Из этого можно сделать вывод об общем снижении значимости ценностных ориентаций данной группы. Способность регулировать свое поведение под влиянием общества теряет значимость в индивидуализации жизни человека, увеличении ценности личных границ. Современные подростки ставят под сомнение те социальные нормы, которые регулируют их проявления в обществе, в поисках собственного пути.

Мотивационный тип ценности «Традиции». Включает следующие ценностные ориентации: уважение обычаев, скромность, сдержанность, принятие жизни, благочестие (вера, традиции, нормы). Этот тип теряет свою значимость у современных подростков, что, безусловно, является проблемой, стоящей перед школой. Ценность семьи, государства и социальных норм во многом определяется значимостью названных выше ценностных ориентаций. Получен средний балл 3,75. Следует сказать, что и ранее традиции для подростков не были определяющей ценностью, что, на наш взгляд, изначально следует из направленности личности подростка на преобразования и поиск собственного пути. Сейчас в кризисе находятся семейные и религиозные ценности.

Мотивационный тип «Доброта». Ценностные ориентации: верность, терпимость, ответственность, способность к прощению, общественная полезность. Как мы видим, данный тип включает наиболее социально ориентированные ценности. Данные ценностные ориентации предполагают развитую эмпатию. Это не самый значимый для подростков комплекс ценностных ориентаций, хотя такие ориентации, как «верность» и «терпимость» в значении принятия разных людей и мировоззрений, оцениваются учащимися достаточно высоко, в то время как «прощение» и «полезность» обладают низкими показателями (в среднем – 4,2 и 3,5 соответственно).

Мотивационный тип «Универсализм». Ценностные ориентации: равенство, мир во всем мире, мудрость (осознанность в жизни), единство с природой (естественность), справедливость, плюрализм мнений, красота искусства и забота об окружающем мире. Данный мотивационный тип приобрел большую значимость для современных подростков. В условиях глобализации, популярности таких общественных течений, как бодипозитив и феминизм, пропаганды толерантности и свободы личности в выборе судьбы соответствующие ценностные ориентации выбираются как важные большинством класса. Таким образом, комплекс этих ценностей набрал средний балл «4,73» - самый высокий в опросе. Можно сделать вывод о возросшей осознанности подростков, о том, что для них важнее становятся общемировые вопросы, требующие решения, чем установленные социальные нормы и традиции. В этой тенденции значительное место занимает влияние интернета и современных социальных сетей, в которых подростки активно выражают мнение по тем или иным вопросам, узнавая об острых моментах социальной несправедливости.

Мотивационный тип «Самостоятельность». Ценностные ориентации: самодостаточность, самостоятельный выбор целей, любознательность, креативность, свобода. Средний балл значимости данного комплекса – 4,64. Относительно других ценностей это довольно высокий результат. Стремление к свободному проявлению своего «Я», независимость от родителей и других людей, стремление к принятию решений – все это характерные черты портрета современного подростка.

Мотивационный тип «Стимуляция». Изменчивая жизнь, смелость, новизна. Стимуляция связана с получением позитивных и негативных стимулов. Переживание глубоких эмоций при высокой значимости данного комплекса становится основным фактором принятия решений личностью. По сравнению с результатами прошлых лет значимость стимуляции возросла, но не стала одной из важнейших ценностных ориентаций. Показатель «3,91» указывает на потребность некоторых учащихся в постоянных изменениях, нестандартности ситуаций, разнообразного спектра эмоций в жизни. Высокие баллы «важности» указанным ценностным ориентациям (2 или 3) выставило 11 человек. При этом самая невостребованная характеристика – это «изменчивая жизнь» (4 человека из 11), так как

в нее включены возможные негативные события, в то время как «новизну» и «смелость» признали важными (от 5 баллов) 11 человек.

Мотивационный тип «Гедонизм». Один из резко возросших в значимости комплексов ценностных ориентаций. Жизнь в удовольствие и наслаждение безоговорочно высоко оцениваются учащимися, хотя часть из них более высокую оценку ставили ценностям ориентации верности, социальной полезности и новизне и другим. Ценностные ориентации «наслаждение» и «получение удовольствия от деятельности» были оценены как достаточно значимые большим количеством учащихся (средняя оценка около 4,3 баллов)

Мотивационный тип «Достижения». Один из важнейших комплексов ценностных ориентаций. Сюда входят следующие: успешность, компетентность, влияние. Все, что связано с профессией и реализацией оценивается средним баллом не менее чем «5» при максимуме в «7». Из этого можно сделать вывод о том, что современный подросток ориентирован на достижение успеха, самореализацию как профессионал в каком-либо деле.

Мотивационный тип «Власть». Ценностные ориентации: доминантность, богатство, социальная сила, авторитет. Данный комплекс ценностных ориентаций сохраняет незначительную позицию в системе нравственных ориентаций подростков. Данная возрастная группа (15-16 лет) по сравнению с предыдущими годами по-прежнему показывает слабую заинтересованность в обладании властной позицией. Если к богатству стремится большинство учащихся, то непосредственно к влиянию на других стремится не так много опрошенных (ценность «социальная сила» была выбрана как значительная 6 учащимися).

Мотивационный тип «Безопасность». Ценностные ориентации: социальный порядок, безопасность нации (защита от внешнего врага), уважение мнения других людей, чистоплотность и безопасность близких. Наряду с комплексом ценностных ориентаций «Доброта» с разницей лишь в 0,1 балла занимает 4 ступень значимости ценностных комплексов. Это довольно высокая степень значимости, так как безопасность – одна из базовых потребностей личности, а входящие в комплекс «Доброта» ориентации на верность, честность, полезность и ответственность – это те нравственные идеалы, которые называются «вечными», то есть важными для большинства людей в коммуникации. Таким образом, доброта и безопасность – это комплексы ценностных ориентаций, безусловно важных для подростков при реализации наиболее значимых. При этом стоит отметить, что ценностная ориентация «безопасность семьи» набрала в целом один из самых высоких баллов среди всех 57 ориентаций – «5,7». Другие ценностные ориентации, такие как «чистоплотность» (самый низкий средний балл в комплексе: «2,1») и «уважение мнения других людей» (балл выше: «3,5») не так значимы для опрошенных, что и снизило средний показатель этого комплекса.

Сравним некоторые утверждения, данные учащимися во второй части опроса «Профиль личности». На основе этого профиля можно представить портрет современного учащегося средней школы. Например, утверждение «Важно не просить большего, чем имеешь» противоречит утверждению «Важно быть богатым, иметь много денег и дорогих вещей». Первое утверждение говорит скорее о конформности, а также является частью мотивационного комплекса «универсализм», в то время как второе говорит об определяющей роли комплекса «достижения». Первое говорит о направленности личности на коллективизм, второе – на индивидуализм.

Второе утверждение выбрали как «похожее» и «очень похожее» 75% учащихся (18 чел.). При этом первое утверждение выбрали лишь 2 человека. Даже те учащиеся, которые не видят важным достижение материального богатства в жизни, не считают при этом, что важно не просить большего от жизни. Стремление к большему (материальному или духовному) во многом определяет современное поколение подростков.

На основе проведенного опроса мы определили портрет современного подростка: получающий удовольствие от жизни, не принимающий на веру принятые догмы, стремящийся к независимости, получению ярких эмоций, самостоятельный, расположенный

к принятию жизни и людей в разных, часто нетрадиционных проявлениях, жаждущий социальной справедливости и мира.

Таким образом, использование методики позволяет учителю русского языка выстроить схему работы, которая позволит раскрыть духовно-нравственный потенциал текста, воспитательный аспект урока русского языка с учётом психологических предпосылок.

УДК 372.881.161.1

Н.В. Васильева

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена описанию современных направлений, методов, приёмов, форм обучения, используемых в культуроориентированной лингвометодике для организации соизучения русского языка и культуры в школе на протяжении последних десятилетий. Выявлено, что значительное число работ исследователей посвящено описанию потенциала работы с лингвокультурными концептами, лексикой и фразеологией с национально-культурной спецификой, культуроведческими, искусствоведческими, прецедентными, фольклорными и иными текстами, речевым этикетом.

Перечислены виды анализа слова и текста, сверхтекста, гипертекста в культуроориентированной лингвометодике, отмечается их роль в достижении ряда образовательных результатов, предложены пути включения культуроведческого материала в процесс обучения русскому языку. К таким путям отнесено проведение культуроориентированных уроков, включение культуроведческого материала в традиционные уроки, вовлечение обучающихся во внеурочную, исследовательскую, проектную деятельность культуроведческой направленности, разработка факультативов и элективных курсов.

Обозначены виды традиционных и нетрадиционных культуроориентированных уроков в отечественной лингводидактике: урока одного слова, урока-проекта, урока-исследования, учебного маршрута мысли, урока лингвокультурологической характеристики текста, ценностно ориентированного урока и др. На основе анализа научных трудов по теме исследования сделан вывод об интенсивном развитии данного научного направления, о его высоком потенциале в обучении, воспитании и развитии личности современного школьника.

культуроориентированная лингвометодика, методы обучения, приёмы обучения, виды уроков

© Васильева Н.В., 2024

N.V. Vasilyeva

METHODOLOGICAL TOOLS OF CULTURALLY ORIENTED LINGUISTIC METHODOLOGY IN TEACHING RUSSIAN TO SCHOOLCHILDREN AT THE PRESENT STAGE

The article is devoted to the description of modern trends, methods, techniques, forms of education used in culturally oriented linguistic methodology for the organization of learning of the Russian and culture at school over the past decades. It is revealed that a significant number of researchers' works are devoted to describing the potential of working with linguistic and cultural concepts, vocabulary and phraseology with national and cultural specifics, cultural studies, art criticism, precedent, folklore and other texts, speech etiquette.

The types of word and text analysis, overtext, hypertext in culturally oriented linguistic methodology are listed, their role in achieving a number of educational results is noted, ways of including cultural studies material in the process of teaching the Russian language are proposed. Such ways include cultural-oriented lessons, the inclusion of cultural studies material in traditional lessons, the involvement of students in extracurricular, research, and project activities of a cultural orientation, the development of electives and elective courses.

The types of traditional and non-traditional culturally oriented lessons in Russian linguodidactics are

indicated: a one-word lesson, a project lesson, a research lesson, a thought training route, a lesson in linguistic and cultural characteristics of a text, a value-oriented lesson, etc. Based on the analysis of scientific papers on the research topic, a conclusion is made about the intensive development of this scientific field, about its high potential in teaching, upbringing and personality development of a modern schoolboy.

culturally oriented linguistic methodology, teaching methods, teaching techniques, types of lessons

Исследование путей и средств изучения в школе русского языка в его кумулятивной функции начиналось задолго до введения соответствующих требований в образовательные стандарты. Мысль о значимости соизучения языка, культуры и истории народа звучала в трудах Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского и др.

Активной разработке теории и методики культуроориентированного обучения русскому языку послужило включение в проект государственного образовательного стандарта 2002 года требования формировать у школьников социокультурную/культуроведческую компетентность. Закрепление в последующих образовательных стандартах 2004 и 2010 годов культуроведческой компетенции как цели обучения русскому языку стимулировало поиск стратегии и тактики обучения, которые позволили бы обеспечить её достижение.

Как отмечает Т.Ф. Новикова¹, введение и обоснование в лингводидактике термина «культуроведческая компетенция» было подготовлено трудами Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, С.И. Львовой, Л.А. Ходяковой, Н.М. Шанского и других учёных.

Постепенно оформлялось особое направление методики преподавания русского языка – культуроориентированная лингвометодика, в рамках которой всесторонне изучался многогранный процесс соизучения языка и культуры в школе.

При этом в центр внимания исследователей прежде всего попали слово, фразеологизм, концепт и текст, а также нормы речевого этикета. В публикациях разных лет раскрывался потенциал работы с:

- лингвокультурными концептами (работы З.А. Ахметжановой, М.А. Бабуриной, М.А. Быстрицкой, Н.Д. Добрыниной, О.В. Лопатко, Н.Л. Мишатиной, М.А. Остренковой, И.Ю. Токаревой, И.А. Шерстобитовой, М.И. Шутана и др.);
- лексикой и фразеологией с национально-культурной спецификой (труды Г.Ю. Ключевой, Л.И. Новиковой, Т.Ф. Новиковой и др.);
- текстами, в том числе культуроведческими и искусствоведческими (работы О.Н. Левушкиной, Л.А. Ходяковой и др.), прецедентными (Е.А. Попова, А.А. Мурашов и др.), фольклорными (И.Н. Добротина и др.), сплошными и несплошными, сверхтекстом (О.Н. Левушкина и др.);
- нормами речевого этикета (исследования Н.А. Ипполитовой, О.В. Каменевой, О.Н. Левушкиной и др.).

Весьма продуктивной в культуроориентированной лингвометодике оказалась работа с концептами и текстами, поскольку они несут большее количество смыслов, чем отдельно взятое слово или фразеологизм. Это привело к оформлению и становлению таких направлений лингводидактической науки, как методическая лингвоконцептология² и методическая лингвокультурология текста³.

Исследователями описан ряд методов и приёмов, которые могут быть использованы в культуроориентированном преподавании русского языка. Представим их в хронологической последовательности по мере описания в научных публикациях. Данный перечень не является

¹ См.: Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике // Русский язык в школе. – 2006. – № 3. – С. 12-16.

² См.: Мишатина Н.Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. – 304 с.

³ См.: Левушкина О.Н. Лингвокультурологический анализ как основа ценностно ориентированного урока русского языка // Русский язык в школе. – 2023. – Т. 84, № 3. – С. 716.

исчерпывающим, но позволяет проследить вектор развития культууроориентированной лингвометодики на протяжении последних десятилетий. К обозначенным методам и приёмам относятся:

- лингвокультурологические задачи (термин введён Н.Л. Мишатиной, упоминается в ряде публикаций других авторов (М.А. Быстрицкой, В.М. Городецкой, А.И. Дунева и др.), разработавших примеры таких задач);

- концептуальный анализ художественного текста, включающий приёмы антиципации, анализа внутренней формы слов, постоянных эпитетов, сравнения авторских и фольклорных языковых средств, описывающих концепт, анализа словообразовательной структуры слова-имени концепта (Н.Л. Мишатина);

- анализ текстов, раскрывающих особенности русского менталитета, этимологические этюды, межъязыковые сопоставления, приёмы социо- и лингвокультурного комментария к текстам (Т.Ф. Новикова);

- коммуникативно-речевые упражнения (Г.М. Кулаева);

- анализ искусствоведческого текста (Л.А. Ходякова, Т.Н. Мамона);

- методы и приёмы комплексной работы со словом: методы рисования образа слова, ассоциативного эксперимента, выравнивания словарного запаса при работе с текстом, метод «Продолжи рассказ», метод построения полей смыслов (данные поля включают ассоциации, однокоренные слова, синонимы и антонимы, подбираемые к определённому слову), приёмы подстановки, сопоставления в диахронии, провокации, фразеологизмов, перевода (Л.И. Новикова);

- многоаспектная работа со словом, словарная работа, словарные диктанты, этимологический анализ слов, лингвокультурный анализ текста, концептуальный анализ (Т.Ф. Новикова);

- лингвокультуроведческий анализ текста (Л.А. Ходякова);

- культуроведческие, лингвокультуроведческие и др. проекты (О.Н. Холодырева, М.А. Остренкова, Л.А. Ходякова, Н.В. Черникова, А.А. Расторгуева и др.);

- метод комплексного анализа сверткста (А.Д. Дейкина, Ю.А. Чадина);

- лингвокультурологическая характеристика текста (О.Н. Левушкина);

- лингвокультурологический анализ слова и текста (Т.Ф. Новикова, С.Е. Терехова);

- интерпретация текста в процессе чтения (Л.А. Ходякова, А.В. Супрунова);

- культуроведческий комментарий к текстам (Н.В. Троян, О.Н. Холодырева и др.);

- лингвокультуроведческий и аксиологический анализ текстов (А.Д. Дейкина);

- изложение с лингвокультуроведческим разбором текста (Л.А. Ходякова);

- метод аналитико-синтетической беседы (Л.А. Ходякова);

- гипертекстовое путешествие (Е.С. Богданова) и др.

С помощью перечисленного методического инструментария возможно формировать ценностные ориентации обучающихся, их концептосферу, обогащать фоновые знания школьников о культуре и истории народа и языке как средстве их отражения, формировать умения, необходимые для выявления национально-культурной специфики отдельных языковых единиц и постижения смысла культууроориентированных текстов.

Учёными и педагогами подчёркивается, что использование упомянутых методов и приёмов может способствовать формированию у обучающихся культуроведческой и других компетенций: коммуникативной (Т.И. Левдина), языковой и коммуникативной (Л.А. Ходякова, Г.Н. Галкина), общекультурной (Л.А. Ходякова, А.В. Супрунова) и др. Также исследователями раскрывается потенциал ряда методов и приёмов в обеспечении достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения (О.Н. Левушкина и др.).

Преподавание русского языка в культуроведческом аспекте в известной степени затруднено тем, что количество часов, отводимых программой на изучение соответствующих тем, невелико. В силу этого формирование культуроведческой компетенции школьников возможно через:

- проведение отдельных уроков культурологической направленности;
- включение работы по соизучению языка и культуры в уроки, основная цель которых состоит в формировании лингвистической, языковой, коммуникативной компетенций обучающихся;

- занятия элективных, факультативных курсов;
- самостоятельную исследовательскую, проектную деятельность школьников;
- внеурочную деятельность разной направленности.

Учёными охарактеризована сущность и структура уроков, позволяющих обеспечить изучение языка в его кумулятивной функции. Данную цель предлагается реализовывать на:

а) традиционных уроках развития речи (описываются в трудах А.Д. Дейкиной, Н.Л. Мишатиной, О.Н. Левушкиной и др.);

б) нетрадиционных уроках:

- уроке одного слова (Т.Ф. Новикова);
- уроке-проекте (Л.А. Ходякова, О.Н. Левушкина и др.);
- уроке-исследовании (А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина, М.А. Остренкова и др.);
- уроке лингвокультурологической характеристики текста (О.Н. Левушкина);
- лингвокультурологическом уроке речевого развития (Н.Л. Мишатиная, М.А. Быстрицкая, С.А. Бессчетнова и др.);
- при реализации «учебного маршрута мысли» как разновидности урока развития речи (Н.Л. Мишатиная);
- уроке словесности (А.А. Расторгуева, Н.В. Черникова, И.А. Шерстобитова и др.);
- интегрированном уроке (М.Г. Вербицкая, Н.Л. Мишатиная, И.А. Шерстобитова и др.);
- уроке изучения концепта (М.И. Шутан);
- ценностно ориентированном уроке (О.Н. Левушкина) и др.

Также в отечественной лингводидактике отмечается значимость занятий элективных курсов и внеурочной деятельности в организации соизучения языка и культуры в школе.

Отметим, что в ходе развития научной мысли учёными прежде всего раскрывался потенциал традиционных видов уроков, а затем осуществлялась характеристика особенностей уроков нового типа, в основе которых лежат разработанные в последние десятилетия технологии и методики, направленные на такую организацию обучения, которая позволит школьникам открыть для себя язык как отражение культуры и истории народа.

Всё изложенное свидетельствует о том, что последние десятилетия в методике преподавания русского языка ознаменованы интенсивным развитием культуроориентированной лингвометодики. Это, как полагаем, в большой мере связано с тем, что данное научное направление обладает значительным потенциалом в развитии языковой личности школьника, его обучении и воспитании как гражданина, бережно относящегося к языку и культуре своей страны, осознающего свою ответственность в их сохранении и обогащении.

Список источников

1. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике // Русский язык в школе. – 2006. – № 3. – С. 12-16.
2. Мишатиная Н.Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография. – Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2022. – 304 с.
3. Левушкина О.Н. Лингвокультурологический анализ как основа ценностно ориентированного урока русского языка // Русский язык в школе. – 2023. – Т. 84, № 3. – С. 7-16.

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ
«ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ»**

Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с изучением темы «Односоставные предложения» в школе: использование проблемного обучения как формы активизации познавательной деятельности учащихся в рамках реализации когнитивно-коммуникативного подхода при изучении разделов синтаксиса.

проблемное обучение, когнитивно-коммуникативный подход, односоставные предложения

© Афолина Ю.В., 2024

Yu.V. Afonina
Scientific supervisor – **Skryabina O.A.**

**PROBLEM-BASED LEARNING AS A FORM OF COGNITIVE ACTIVATION IN
THE STUDY OF THE TOPIC «ONE-PART SENTENCES»**

The article is devoted to topical issues related to the study of the topic «Single-component sentences» in school: the use of problem-based learning as a form of enhancing cognitive activity of students in the framework of the implementation of a cognitive-communicative approach in the study of syntax sections.

problem-based learning, cognitive-communicative approach, single-part sentences

Тема «Односоставные предложения» по праву считается одной из самых трудных в синтаксисе. Её изучение даёт широкие возможности для обогащения речи учащихся, обобщения и систематизации представлений о синтаксисе и специфике функционирования единиц данного языкового уровня, осмысления обучающимися богатства языковых средств, его способности передавать тончайшие смысловые оттенки не только с помощью лексических и фразеологических единиц, но и путём использования всего многообразия синтаксических конструкций. Особенность методики изучения данной темы обусловлена лингвистической сложностью грамматического материала, трудностями в усвоении его учащимися, богатством семантико-стилистических оттенков в значении предложения. Следует отметить, что традиционный подход в изучении данной темы, который ориентируется в основном на усвоение структурных особенностей односоставных предложений, не способен побудить обучающихся к эмоциональному восприятию таких конструкций, вызвать желание обогатить речь данными синтаксическими единицами. Мы считаем, что использование когнитивно-коммуникативного подхода при изучении односоставных предложений обеспечит глубокое понимание и прочное усвоение теоретических сведений, будет способствовать преодолению возникающих у обучающихся трудностей и формированию синтаксических умений, таких как умение опознавать односоставные предложения в тексте, определять их вид; умение видеть художественные особенности данных предложений; грамотно употреблять односоставные конструкции в письменной речи.

В рамках реализации когнитивно-коммуникативного подхода при изучении односоставных предложений эффективной формой активизации познавательной деятельности

учащихся, обеспечивающей развитие их мышления и речи, по нашему мнению, является **проблемное обучение**.

Проблемное обучение – это обучение путём создания ряда проблемных ситуаций и контроля за деятельностью обучающихся по решению учебной проблемы. Идея проблемного обучения получила распространение с конца 60-х гг. XX в. благодаря деятельности В. Оконя и М.И. Махмутова, которые стали главными разработчиками и популяризаторами данного направления в педагогике. Их исследования, с одной стороны, продолжали идеи Дж. Дьюи, утверждавшего, что обучение осуществляется с помощью решения проблем, а с другой – опирались на положения К. Дункера, А.М. Матюшкина, О. Зельца, С.Л. Рубинштейна о фазах мышления, особенностях развития любой мысли в проблемной ситуации. Исходными при разработке основы проблемного обучения стали положения теории деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева. Вопросы проблемного обучения освещались в работах Т.В. Кудрявцева, Л.П. Аристовой, В.Л. Скубанович, Л.П. Федоренко, А.В. Дудникова, И.Я. Лернера, Т.В. Напольновой и других. Учёными были предложены способы создания проблемных ситуаций в процессе преподавания различных учебных предметов и сформулированы критерии оценки уровня сложности проблемных познавательных задач.

Обобщённое определение понятия проблемного обучения дал в своих работах М.И. Махмутов. Он считал проблемное обучение особым типом развивающего обучения, которое основывается на связи систематической самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся с осмыслением ими готовых научных выводов, а система методов и приёмов выстраивается с учётом целеполагания и принципа проблемности. Взаимодействие процесса преподавания и учения обеспечивает формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и когнитивных умений в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированных системой проблемных ситуаций ¹.

Проблемное обучение предусматривает создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности. Проблемная ситуация – это специально созданное учителем познавательное затруднение, которое вызывает познавательную потребность, интерес обучающихся, стимулирует желание школьника получить информацию с целью объяснения заинтересовавшего его факта. Обязательным условием проблемной ситуации является умственное затруднение, «озадачивание». Являясь начальным этапом процесса мышления, такая ситуация возбуждает мысль, иллюстрирует важность изучаемого материала, порождает активное желание работать (если проблема «принята» обучающимися), облегчает запоминание и усвоение учебного материала.

В процессе решения проблемно-познавательных задач ученики получают новые знания как результат собственного поиска. Это является залогом высокой степени осознанности и прочности полученных таким путём знаний. Проблемно-познавательные задачи могут быть различны: от анализа небольших текстов до заданий на длительное изыскание. Организованный учителем способ активного взаимодействия учащегося с проблемно представленным содержанием обучения обеспечивает приобщение школьников к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учит мыслить, творчески усваивать знания.

Проблемное обучение как форма активизации познавательной деятельности определяет основное содержание системы грамматических упражнений. А.В. Дудников предлагает следующие компоненты такой системы:

- наблюдение над частными явлениями и фактами грамматики;

¹ Махмутов М.И. Проблемное обучение в школе: книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с. – С. 24.

- решение грамматических задач;
- проведение лингвистического эксперимента;
- моделирование заданных единиц на основе грамматического материала ¹.

Метод наблюдения над фактами языка «Новый методический словарь» определяет как основной метод познания в деятельности учащихся. Наблюдение является составным компонентом ознакомления, которое включает чувственное восприятие, осмысливание, проговаривание. Этот метод базируется на интенсивной работе над многочисленными примерами, что постепенно подводит к овладению языковыми правилами и речевыми действиями, а также к усвоению элементов теории языка ².

Т.Л. Григорян указывает на то, что наблюдения должны проводиться под руководством учителя по определенному плану или по вопросам, данным в учебнике, они готовят учащихся к осознанному усвоению теоретических сведений. Материал для наблюдений обычно состоит из двух частей: языкового материала и вопросов для его анализа. Языковой материал может представлять собой как готовый текст (отдельные предложения или связный текст), так и задания, которые помогают учащимся самостоятельно подобрать для анализа соответствующий текст. Ориентация на усвоение обучающимися языка как единой системы во всем её многообразии, необходимость активизировать познавательную деятельность учеников, развивать их наблюдательность, способность формулировать выводы определили широкое применение метода наблюдений над языком ³.

Важным условием эффективности наблюдений над фактами и явлениями языка, по мнению А.В. Дудникова, является грамотный отбор дидактического материала, «преимущественно в виде связных текстов или тематически объединённых предложений, причём и то и другое должно быть безупречным в художественном отношении» ⁴.

Решение грамматических задач – эффективный метод формирования синтаксических умений учащихся на основе когнитивно-коммуникативного подхода. Как указывает А.В. Дудников, данный метод требует от обучающихся выполнения определенных мыслительных операций большей или меньшей степени сложности, связанных с выявлением свойств данной категории, отбором однородных, смежных или противоположных фактов, преобразованием грамматической единицы для получения необходимых результатов.

Решение грамматических задач при изучении синтаксиса является одним из необходимых условий развития синтаксического мышления. Грамматическая задача – это проблемный вопрос, предоставляющий ученикам возможность мыслить, рассуждать, оперировать полученными знаниями, делать выводы и обосновывать свою точку зрения. Данный метод можно использовать на разных этапах урока: актуализация знаний и определение индивидуального затруднения в пробном учебном действии; установление места и причины затруднения, формулировка цели деятельности; первичное закрепление; включение в систему знаний, систематизация и повторение; рефлексия учебной деятельности.

Грамматические задачи, связанные с изучением односоставных предложений, должны иметь аналитико-синтетический характер и по содержанию ориентироваться на выяснение структурных и семантических особенностей данных конструкций, оценку способов выражения грамматических основ, дифференциацию частных признаков и т. д. Это могут быть задачи на построение односоставных предложений различных видов, определение способов выражения их грамматической основы, трансформационные преобразования данных конструкций,

¹ Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: Пособие для учителей / А.В. Дудников. – М.: Просвещение, 1977. – 304 с. – С. 28.

² Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – С. 151.

³ Григорян Л.Т. Причины пунктуационных ошибок учащихся и пути устранения этих причин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Т. Григорян. – М., 1963. – 20 с. – С. 12-13.

⁴ Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: Пособие для учителей / А.В. Дудников. – М.: Просвещение, 1977. – 304 с. – С. 28.

синонимические замены односоставных предложений двусоставными, различного рода включения и изъятия компонентов в их составе. Практика показывает, что включение в содержание урока подобных задач положительно влияет на процесс обучения, повышает учебную мотивацию.

Важным методическим приёмом, обеспечивающим реализацию когнитивно-коммуникативного подхода при изучении односоставных предложений, является **лингвистический эксперимент**, представляющий собой, по мнению А.В. Дудникова, высшую форму самостоятельной поисковой деятельности обучающихся, которая стимулирует «интеллектуальную собранность и целеустремлённость» и развивает «живое лингвистическое воображение»¹. Данный методический приём позволяет проверить, как языковое явление функционирует в определённых условиях и контекстах, а также выявить, как изменится его поведение с изменением языкового окружения.

Вопрос о целесообразности экспериментальных исследований в лингвистике впервые возник в 30-х гг. XX века в трудах Л.В. Щербы. В своих исследованиях он обосновал теоретические основы лингвистического эксперимента как методического приёма. Учёным была предложена следующая структурная схема лингвистического эксперимента: во-первых, интроспекция, самонаблюдение; во-вторых, постановка собственно эксперимента. Л.В. Щерба утверждал, что «принцип эксперимента» – это важный момент, дающий возможность учащемуся глубже проникнуть в осознание речевой деятельности человека.

Лингвистический эксперимент представлен в фундаментальном труде А.М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении». Учёный писал, что именно с помощью лингвистического эксперимента «производится намеренное изменение фактического явления речи для целей научения»². О лингвистическом эксперименте как приёме активизации умственной деятельности обучающихся на уроках русского языка размышляли в своих исследованиях А.К. Фёдоров, А.К. Кочетков, В.М. Никитин, А.В. Дудников.

Рассматривая методический потенциал лингвистического эксперимента, А.В. Дудников считал ведущими приёмами его проведения наблюдения над фактами и явлениями грамматики с последующими обобщениями; трансформационные преобразования грамматических форм; конструирование определённых языковых единиц с использованием их в заданной стилистической функции. Использование лингвистического эксперимента обеспечивает развитие мышления учащихся (мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения); способствует формированию языкового чутья; стимулирует познавательную активность, самостоятельность, мотивацию к изучению языковых единиц; воспитывает культуру научного поиска, развивает навыки осмысления и анализа языковых фактов.

Моделирование заданных единиц на базе грамматического материала завершает систему упражнений, нацеленных на развитие когнитивных и коммуникативных способностей учащихся. Для эффективного выполнения данных упражнений (наблюдения над языковым материалом, решения грамматических задач, проведение лингвистических экспериментов), по мнению А.В. Дудникова, необходимо организовать изучение грамматики таким образом, чтобы учащиеся не только осознавали и усваивали лингвистическую сущность грамматических фактов и явлений, но и учитывали их функциональные особенности, семантико-стилистическую роль в речи при продуцировании собственных текстов на основе сформированных соответствующих умений. Ученики практическим путём получают конкретное представление о важнейших речевых функциях того или иного грамматического явления и, опираясь на это представление, переходят к самостоятельному моделированию соответствующих образцов.

¹ Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: Пособие для учителей / А.В. Дудников. – М.: Просвещение, 1977. – 304 с. – С. 30.

² Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7. – М., 1956. – 544 с. – С. 223.

Моделирование в общем смысле – это метод исследования объектов различной природы с опорой на их аналоги (модели) с целью определения или уточнения характеристик уже существующих или вновь конструируемых объектов. Модель выступает как заместитель оригинала на четырех уровнях: а) на уровне элементов; б) на уровне структур; в) на уровне функций или поведения; г) на уровне результатов [1, 146].

Моделирование заданных единиц в языкознании предполагает следующие этапы:

- 1) постановка проблемы и формулирование задач исследования;
- 2) построение самой языковой модели;
- 3) исследование модели;
- 4) подведение предварительных итогов;
- 5) анализ полученных результатов и их использование.

Моделирование заданных языковых единиц является важнейшим учебным средством и действием, которое помогает достигать различные учебные цели и задачи, когда требуется материализация абстрактных понятий, рефлексия учебных действий учащегося, выделение существенного в изучаемом материале и обобщение полученных знаний, запоминание структуры, связей и отношений предлагаемого учебного материала.

Итак, проблемное обучение как форма активизации познавательной деятельности предоставляет обучающимся возможность самостоятельно проникать в сущность языковых явлений, исследовать их природу, наблюдая над фактами грамматики, сопоставляя и сравнивая их, анализируя отдельные признаки, выявляя существенные особенности, обобщая и классифицируя полученные данные. В результате дети становятся активно действующими исследователями, самостоятельно добывающими нужные сведения путём научного изыскания и устанавливающими на основе этих сведений грамматические закономерности или дающими определения грамматических понятий.

Список источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Григорян Л.Т. Причины пунктуационных ошибок учащихся и пути устранения этих причин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Т. Григорян. – М., 1963. – 20 с.
3. Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: Пособие для учителей / А.В. Дудников. – М.: Просвещение, 1977. – 304 с.
4. Махмудов М.И. Проблемное обучение в школе: книга для учителей / М. И. Махмудов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
5. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7. – М., 1956. – 544 с.
6. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

УДК 372.881.161.1

Н.В. Орешенкова

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЕ СЛУХА

В статье отражены основные принципы и педагогические требования, применяемые в работе по развитию связной речи глухих и слабослышащих школьников.

связная речь, развитие речи, дети с нарушением слуха

© Орешенкова Н.В., 2025

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article reflects the basic principles and pedagogical requirements applied in the work on the development of coherent speech of deaf and hard of hearing schoolchildren.

coherent speech, speech development, children with hearing impairment

В последние годы вопрос о формировании и развитии связной речи детей и подростков встал наиболее остро. В настоящее время наблюдается рост числа детей дошкольного и школьного возраста, имеющих задержку речевого развития. Это выражается в том числе и в нарушении формирования связной речи. Формирование и развитие связной речи у всех категорий, обучающихся – это долгий и многоступенчатый процесс. Работа в этом направлении с детьми, имеющими нарушение слуха (глухота и тугоухость), требует особых усилий.

Основная задача развития связной речи в школе глухих – это научить школьников передавать свои мысли, чувства, впечатления в форме монологического высказывания, иными словами, научить создавать текст обо всём, что происходит в их жизни (события, просмотр фильма, проделанная работа).

Так как мышление детей с нарушением слуха более конкретизировано и менее абстрактно, чем у других их сверстников, работа по развитию связной речи осуществляется с опорой на материал, непосредственно связанный с жизнью школьников и их интересами (то, что они знают, видели, пережили).

Овладение различными типами речи происходит постепенно, по мере взросления и развития речи учащихся: от повествования к описанию, а затем к рассуждению.

Знакомство с различными видами высказываний осуществляется чисто практическим путём: рассказ о конкретных действиях (планируемых или осуществлённых), описание конкретного предмета, анализ конкретной случившейся ситуации.

В процессе обучения связной речи необходимо соблюдать следующие требования.

1. Отказ от работы по вопросам непосредственно при составлении связного высказывания.

Школьники должны научиться строить именно связный текст, а не ограничиваться лишь ответами на вопросы. В тот момент, когда учащиеся создают связанный текст, учитель может помогать им, указывая на пункт плана, деталь картинки, называя следующее слово в предложении или отсылая к следующей мысли.

2. Усвоение письменной речи в контексте реальной деятельности учащихся.

Письменная речь развивается во взаимодействии с другими видами деятельности. В школе глухих формирование связной речи осуществляется в тесной связи с эпистолярной деятельностью (создание писем, открыток, записок, смс-сообщений), массовой коммуникацией (написание заметок в школьную газету), ведение дневников, создание планов и отчётов о работе. Важно обратить внимание на то, что в описанных условиях школьники выражают свои мысли и чувства, а не продуцируют чужие.

3. Использование на уроках русского языка и развития речи различных организационных форм.

Учащиеся могут составлять текст совместно с учителем и под его руководством во время фронтальной работы. При работе в парах и малых группах учащиеся имеют возможность немедленно получить оценку своей работы и внести коррективы.

4. Дифференцированный подход.

Такой подход позволяет активизировать речевую и мыслительную деятельность каждого учащегося.

При условном разделении учеников на группы в соответствии с их речевым развитием учитель ставит перед собой задачи для работы с каждой группой. Это могут быть следующие задачи: обогащение словарного запаса, обучение построению предложений и соблюдению логики в изложении событий, развитие самостоятельной связной речи, повышение речевой активности, формирование навыка совершенствования написанного и самостоятельной работы, развитие умения использовать в своей речи различные синтаксические конструкции. В зависимости от этих задач учитель строит свою работу.

Важно в своей деятельности реализовывать все виды работ по формированию связной речи, не увлекаясь лишь одним (Например, научиться писать не только сочинения по картине, но и записки, заметки, объявления).

Работа по развитию связной речи должна осуществляться не только на уроках русского языка и развития речи, но и на всех других.

Список источников

1. Методика преподавания русского языка в школе глухих: Учеб. Для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.М. Быковой. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 400 с.
2. Назарова Л. П. Методика преподавания слухового восприятия у детей с нарушением слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селивёрстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 288.
3. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головниц. – М.: Гуманитар. Изд. Цент ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
4. Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (вариант 1.2, 2.2.1, 2.2.2)

УДК 811

В.В. Старостенко

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ОБУЧЕНИЕ ИМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается система языковых средств, которая даёт возможность человеку выразить любую эмоцию в устной и письменной коммуникации. Утверждая, что слова находятся в постоянной и непрерывной связи с интеллектуальной и эмоциональной жизнью, автор рассматривает вопросы обучения школьников восприятию эмоциональной составляющей чужой речи и выражению эмоций в собственном высказывании.

эмоции, эмоциональная сторона слова, эмотивная лексика, эмоциональная окрашенность, экспрессивность, методика обучения школьников эмотивным языковым средствам

© Старостенко В.В.

V.V. Starostenko

MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS IN RUSSIAN LANGUAGE AND LEARNING THESE MEANS IN SECONDARY SCHOOL

The article discusses a system of linguistic means that allows a person to express any emotion in oral and written communication. Arguing that words are in constant and continuous connection with intellectual

and emotional life, the author considers the issues of teaching schoolchildren to perceive the emotional component of someone else's speech and express emotions in their own statements.

emotions, the emotional side of the word, emotive vocabulary, emotional coloring, expressiveness, methods of teaching students emotive language tools

Известный советский лингвист В.В. Виноградов писал, что «... история экспрессивных форм речи и экспрессивных элементов языка в ... языкознании малоизучена...»¹. В научных изысканиях учёных 60-70-х годов XX века отмечается недостаточность рассмотрения языковых средств выражения эмоций. Прошло более чем 50 лет, прежде чем картина существенно изменилась. В настоящее время внимание лингвистов обращено на язык, который находится в тесной связи с мышлением и эмоционально-чувственной сферой человека. По мнению Л.Г. Бабенко, Н.А. Красавского, Е.Ю. Мягковой, В.И. Шаховского и др., не следует пренебрегать эмоциями и недооценивать их лингвистическую сущность. Все чаще учёные начинают использовать в своих научных работах понятия «эмоциональность» и «эмотивность».

В научных трудах, посвященных эмотивным языковым единицам, за основу, как правило, берётся психологическая теория эмоций. Исследования в области психологии в большей степени проводятся на языковом материале. Многие лингвисты с такой позицией не согласны. Из вышесказанного следует, что эмоциональность следует рассматривать как психологическую категорию, а эмотивность в качестве языковой, причем под последней следует понимать вербальное выражение эмоций. Эмоции, которые имеют словесное выражение (восторг, страх и др.), характеризуются при помощи эмотивности на языковом уровне. Первым, кто начал разделять эти понятия, стал В.И. Шаховский. Он пишет, что эмотивность рассматривается как свойство языковых единиц выражать эмоции, объясняя это неточностью использования термина «эмоциональность» относительно единиц языка. Данное понятие характеризует свойства человеческой психики и неприменимо в отношении единиц языка. В работе «Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы» лингвист отмечает, что «эмотивный – тот же, что эмоциональный, но о языке, его единицах и их семантике. Эмотивность – имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики...»². В понимании Л.Г. Бабенко и С.В. Ионовой эмотивность рассматривается в широком смысле. Она рассматривает ее как лингвистическую категорию, выражающая способность единиц языка отображать переживания человеком определенных эмоций. Е.С. Богданова определяет эмотивность как «способность художественного текста передавать такой компонент психики человека, как эмоциональность, семантически, с помощью языковых средств отражать эмоции»³. Однако Е.М. Воль, Н.А. Лукьянова, В.И. Шаховский⁴ склоняются к узкой трактовке, причисляя к эмотивной лексике только такие языковые единицы, которые называют определённую эмоцию, переживаемую или испытываемую человеком.

К языковым средствам выражения эмоций (эмотивным средствам) относятся лексические (эмотивная лексика: грусть, тюфяк, меланхоличный), словообразовательные

¹ Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В.В. Виноградов; Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 70.

² Шаховский В.И. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы: (Межкульт. понимание и лингвоэкология) / В.И. Шаховский, Ю.А. Сорокин, И.В. Томашева; Волгогр. гос. пед. ун-т. Н.-и. лаб. «Яз. и личность». – Волгоград: Перемена, 1998. – 148 с.

³ Богданова Е.С. Свойства художественного текста как основа методики обучения старших школьников текстовой деятельности: монография / Е.С. Богданова; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина". – Рязань: РГУ им. С. А. Есенина, 2016. – 265 с.

⁴ Шаховский В.И. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы: (Межкульт. понимание и лингвоэкология) / В.И. Шаховский, Ю.А. Сорокин, И.В. Томашева; Волгогр. гос. пед. ун-т. Н.-и. лаб. «Яз. и личность». – Волгоград: Перемена, 1998. – 148 с.

(морфемы, привносящие эмоциональный компонент: добренький, коровка, храбрый, сверхинтересный), грамматические (специфичные части речи, например междометия (Ух!) Да ты что!); синтаксические конструкции: (У нас большая радость!).

Изучая соответствующие разделы школьного курса русского языка, читая тексты (прежде всего художественные), учащиеся непрерывно сталкиваются со всеми названными средствами, однако систематического и целенаправленного обучения восприятию эмотивных средств текста и выражению собственных эмоций с помощью языковых единиц в школе практически нет. Между тем освоение эмотивных языковых средств имеет важное значение, так связано с работой над эмоциональным интеллектом. Е.С. Симакова пишет, что «умение управлять эмоциональной сферой определяет высокую адаптивность личности и создаёт условия для повышения степени эффективности общения»¹. Отсюда возникает проблема исследования: как обучать средствам выражения эмоций в средней школе? Предложим ряд заданий, систематизировав их по уровням языковых единиц

Эмотивная лексика.

Мы предлагаем разделить такую лексику на две группы:

1) слова, которые содержат оценку фактов, явлений, признаков, а также передают оттенки значений, т.е. собственно эмотивная лексика: *восхитительный, непревзойденный* (эмоции восторга); *противный, напакостить* и т. д. (эмоции неодобрения), *беда, страсть, печаль* (оттенки значений). Эти слова как правило употребляются в прямом значении. В школьном курсе русского языка и литературы прямое и переносное значение слов принято изучать в V классе. Для лучшего понимания учащими однозначности значения слов, мы предлагаем следующие упражнения.

Задание.

Определите переносное лексическое значение выделенных слов. Каковы их прямые лексические значения? Спишите предложения, вставляя пропущенные знаки препинания, подчёркивая грамматические основы.

Морозное *дыхание* метели еще свежо но улеглась метель. Белеет снега мшистая постель в сугробах стынут *траурные* ели. (И.А. Бунин). *Печальная* береза у моего окна и прихотью мороза разубрана она. (А.А. Фет)

Подобные варианты заданий способствуют пониманию особенностей языка художественной литературы, развитию использования выразительных средств языка при составлении текста, а также овладению основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии русского языка.

2) многозначные слова, эмоциональная окраска которых появилась при переносном употреблении. Определяя характер человека, можно сказать: *шляпа, тряпка, тюфяк* (эмоции пренебрежения). Тема «Многозначные слова» изучаются в V классе. Задания могут выглядеть следующим образом: решите, является ли слово однозначным или многозначным.

Слова: *выход, троллейбус, кусок, спутник, фикус, лежать*.

Для выполнения упражнений предлагаем применять следующий алгоритм.

Если слово употребляется в нескольких значениях, то оно будет являться многозначным. *Выход* может означать и выход из ситуации, и проход наружу, слово *кусок* указывает, что предмет употребляется в единственном числе или часть от чего-либо. Например, *кусок сахара, кусок пирога*. *Спутник* является синонимом *товарища* и *небесного тела*, а *лежать* может предмет или путь. Таким образом, представленные выше слова являются многозначными. Остальные лексические единицы имеют лишь одно значение.

Довольно часто эмотивность передается при помощи особой выразительной экспрессивной лексикой. Экспрессивность – это выразительность, сила, проявление чувств, переживаний. Например, для замены слова *хороший* в состоянии восторга можно употребить в речи/тексте синонимичные – *прекрасный, замечательный, восхитительный*. По степени

¹Симакова Е.С. Формирование эмоционального интеллекта старших школьников средствами интерпретации художественного текста [Текст] / Е.С. Симакова; Одаренный ребенок. – 2014. – № 3. – С. 44-54.

эмоционального напряжения многие лексические единицы имеют несколько экспрессивных синонимов: *несчастье – горе, катастрофа; буйный – безудержный, яростный*.

По эмоциональной окраске выделяются: торжественные слова – *свершения*; риторические – *соратник*; поэтические – *воспевать*; шуточные – *благоверный*; иронические – *соблаговолите*; фамильярные – *смазливый*; неодобрительные – *претенциозный*; пренебрежительные – *малевать*; презрительные – *наушничать*; уничижительные – *хлюпик*; вульгарные – *хануга, клевый*; бранные – *хам*. Таким образом, слова, наделенные эмотивным компонентом значения, разделяются на лексику с положительной и отрицательной коннотацией. Наблюдение над указанными лексемами, их анализ и применение в собственных высказываниях – это важные направления работы над эмотивными средствами языка в школе.

Бесспорно, эмоциональной окрашенностью обладают устоявшиеся фразеологические сочетания, пословицы, поговорки, которые могут стать полезным дидактическим материалом для упражнений при изучении раздела «Лексика». Е.С. Богданова отмечает, что изучение такой лексики даёт учащимся возможность познавать природу людей и их уникальную возможность раскрыть свой мир с помощью слова¹. Например, детям предлагается определить, какие эмоции передаются при использовании пословиц:

Богат Ермошка: есть козел да кошка (ирония, насмешка, неодобрение).

Видели добро – увидим и худо (опасения, разочарование, боязнь).

Морфологические способы выражения эмоций.

1. Междометие представляет собой такую часть речи, которая включает в себя

неизменяемые слова, выражающие наши чувства, волеизъявления: радости, печали, удивления, сожаления, страха, гнева, возмущения, презрения, отвращения и другие. Данный раздел изучается в VII классе. Примером, который хорошо иллюстрирует роль междометий в речи, может стать стихотворение, предлагаемое нами. Задания такого плана помогают учащимся лучше понять, какие эмоции могут передавать междометия:

Сердце так и гложет страх! Ах!

Эх! Ведь как назло!

2. Модальные слова – слова, при помощи которых говорящий оценивает свое

высказывание, происходящее. Возможные значения: неуверенность, сомнение (наверное, кажется); эмоциональное отношение к фактам действительности (*к счастью, к удивлению* и т. д.)

3. Частицы – служебные слова, придающие дополнительный смысл, эмоциональные оттенки:

а) восклицательно-оценочные частицы – *что за! как! Просто ну! (Ну что за шейка, что за глазки!)*;

б) Частица «-с» (устаревшая и встречающаяся в классической литературе), выражающая подобострастие, вежливость. (*Сударыня, можно-с ручку-с*);

в) частица «-ка» со значением смягчения требования (*Отойди-ка от меня*).

Слова категории состояния выражают состояние (душевное, психическое, физическое и т.д.) человека, окружающей среды, оценку действий – *грустно, весело, радостно, печально, тоскливо*. В русской классике известно множество лирических произведений, в которых широко используются слова категории состояния. Пример – стихотворение М.Ю. Лермонтова «И скучно, и грустно, и некому руку подать».

Словообразовательные способы выражения эмоций.

Это использование для образования новых слов, выражающих различные эмоциональные оттенки, различных суффиксов и приставок, которые изучаются в VI классе:

¹ Богданова Е.С. Антропоцентризм художественного текста как лингводидактическая категория / Е.С. Богданова; Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка. коллективная монография. – Москва: Издательство «Спутник+», 2017. – С. 23-29.

- 1) уменьшительно-ласкательные суффиксы -еньк-, -оньк-, -иньк-, ушк-, -юшк- (*дорога – дороженька, заяц – зайнька, поле – полюшко*);
- 2) суффиксы субъективной оценки -к-, -ок-, -ек- (*лампада – лампадка, ветер – ветерок, фонарь – фонарик*);
- 3) приставки: (*больно – пребольно, сверхинтересный, супергерой*);
- 4) образование превосходной степени прилагательных при помощи приставки наи- и суффикса -ш-: (*красивый – наикрасивейший*); при помощи суффикса -ейш-: (*храбрый – храбрейший*);
- 5) степени сравнения наречий – простая сравнительная степень (*ярко – ярче*); составная сравнительная степень (*более ярко, менее ярко*).

Таким образом, эмоции возникают на всех уровнях языковой системы – от фонетического до синтаксического, они не могут ограничиваться только лексическим уровнем.

Работа над анализом эмотивных языковых средств сочетается с пробами во включении их в свои высказывания. Так, при изучении вводных слов, выражающих чувства и оценки говорящего, следует упражнять детей в приведении своих примеров, в корректировке, перестройке фраз с данными словами и сопоставлении их оценочных компонентов. Однако наиболее эффективно работа над указанными средствами языка идет в работе творческого характера, например при описании картины, в сочинении на основе события, имевшего место в жизни, в подготовке отзыва о прочитанном или увиденном. Эти и похожие виды заданий обязательно содержат личные оценки пишущего, выражают его эмоции, а значит, требуют обращения к эмотивным языковым средствам. Целесообразно предложить учащимся примеры этичного выражения собственных чувств и оценок, дать рекомендации в использовании их в собственном тексте.

Завершая, отметим, что сфера изучения эмоций, давшая определенные плоды в лингвистике, безусловно имеет дальнейшие перспективы в методике обучения родному языку. Учет эмоционального компонента языковых единиц производит некоторую переориентацию на эмоциональный мир обучающихся, позволяет активизировать их внутренние ресурсы в процессе обучения. Овладение эмотивной лексикой и другими средствами, репрезентирующими эмоции, оценки, чувства, является признаком эмотивной компетенции, как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции, на формирование которой и направлено обучение в средней школе.

Список источников

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л.Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 182 с.
2. Богданова Е.С. Антропоцентризм художественного текста как лингводидактическая категория / Е.С. Богданова; Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка. коллективная монография. – Москва: Издательство «Спутник+», 2017. – С. 23-29.
3. Богданова, Е.С. Свойства художественного текста как основа методики обучения страших школьников текстовой деятельности: монография / Е.С. Богданова; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина». – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2016. – 265 с.
4. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В.В. Виноградов; Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 70.
5. Симакова Е.С. Формирование эмоционального интеллекта старших школьников средствами интерпретации художественного текста / Е.С. Симакова; Одаренный ребенок. – 2014. – № 3. – С. 44-54.
6. Шаховский В.И. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы: (Межкульт. понимание и лингвоэкология) / В.И. Шаховский, Ю.А. Сорокин, И.В. Томашева; Волгогр. гос. пед. ун-т. Н.-и. лаб. «Яз. и личность». – Волгоград: Перемена, 1998. – 148 с.

ЛИНГВОКОНЦЕПТ «ОСЕНЬ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются понятия «культурная идентичность школьника», «лингвоконцептоцентрический подход»; приводится система упражнений для формирования лингвоконцепта «осень» в сознании обучающихся на уроках литературного чтения на примере изучения стихотворения А.С. Пушкина «Туча» в 4 классе.

литературное чтение, русский язык, урок, концепт, текст, осень

© Мальченко А.О., 2025

A.O. Malchenko

THE LINGUISTIC CONCEPT OF "AUTUMN" IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE ASPECT OF FORMATION CULTURAL IDENTITY PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article analyzes the concepts of "cultural identity of a student", "linguistic conceptual approach"; provides a system of exercises for the formation of the linguistic concept "autumn" in the minds of students in literary reading lessons using the example of studying A.S. Pushkin's poem "Cloud" in 4th grade.

literary reading, Russian language, lesson, concept, text, autumn

Знакомство учащихся с русской культурой и формирование чувства собственной принадлежности к этой культуре является неотъемлемой задачей общеобразовательных школ. В этот процесс свой вклад вносит урок русского языка, в ходе которого учитель помогает учащимся осознать, как образ родной страны отражается в слове.

«Культурная идентичность» – уникальный комплекс знаков культуры, который накапливается индивидом на протяжении всей жизни и может изменяться, это то, при помощи чего человек идентифицирует себя в обществе ¹. Отметим, что накопление этих «знаков культуры» начинается именно в детстве.

Мишатина Н.Л. доказывает, что методика развития речи школьников на основе концептов русской культуры создает идеальные условия для формирования «картины мира» взрослеющего человека, так как во время работы над концептом как ментальным образованием и его именем – словом – задействовано два полушария головного мозга, а именно правое, отвечающее за эмоциональную составляющую, и левое – рассудочное². Теорию и практику обучения при помощи введения в культуру посредством языка, когда школьник проходит маршрут от «фрагментного знания к концептуально-обобщенному»,

¹ Мальченко А.О. Концепт «родная земля» на уроках литературного чтения / А.О. Мальченко // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023», Москва, 02 марта 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 152-156.

² Мишатина Н.Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова / Н.Л. Мишатина // Русский язык в школе. – 2006. – № 6. – С. 19-22.

Мишатина Н.Л. определила как лингвоконцептоцентрический подход к обучению языку ¹. Очевидно, при его реализации в центре внимания находится лингвоконцепт – слово, представляющее ментальное отражение предмета или явления в многообразии смысловых и ассоциативных связей. Средством формирования культурной идентичности школьников на уроках русского языка и литературного чтения является художественный текст. Демидова Н.И. и Богданова Е.С. отмечают, что текст – основное средство обучения и воспитания, при помощи которого можно показать ценности и ментальные особенности русского народа ². Работа над концептами художественного текста развивает ассоциативно-образное мышление ³.

Наше внимание привлёк концепт «осень», и цель данного исследования – показать, как происходит освоение ядерных и периферийных зон его значения на уроках русского языка в начальной школе, как эта работа связывается с формированием образа Родины в сознании ребёнка. С.И. Ожегов определяет слово «осень» как время года, которое стоит между летом и зимой (что вполне понятно младшему школьнику), и описывает «осень» при помощи слов «дождливая», «золотая», «желтеют листья» ⁴. Это значение, в отличие от национально-культурных компонентов концепта, понятно ребёнку.

В.И. Карасик говорит о необходимости выявлять архетипический образ, ядро концепта, на которое со временем наслаивались другие дополнительные значения ⁵. Это предполагает уточнение истоков слова, осознание его истории, смысловых приращений, анализа ассоциативных связей.

Внутренней формой славянского лексического значения слова «осень» является образ «урожаю, жатвы», со временем добавилось и такое значение как «образ желтых листьев». Т.В. Салашник отмечает, что русскому человеку присуще «любование природой», основным когнитивным доминантным концепта «осень» у русского человека является цветовая гамма ⁶, в палитре присутствуют золото, багрец. Также исследователь подчёркивает, что в русской культуре происходит соотношение природы с человеческим образом: ранняя осень ассоциируется с хлебосольным хозяином, поздняя с закатом человеческой жизни.

В.И. Белов в книге «Лад» ⁷ в историческом аспекте описывает осень как пору, наполненную крестьянской работой с «уборкой с поля урожая». Упоминается заготовка овощей (картофель, репчатый лук, чеснок, репа, брюква), зерна. Автор упоминает и о необходимости «сбавления скотины» в целях экономии «сена и корма». Показано, что осенний период – время изобилия. В произведениях русских поэтов-классиков «осень» представлена иначе: А.А. Фет описывает ее как «усталость» («Осень»), А.С. Пушкин – «творчество» («Осень»), И.А. Бунин – как время угасания жизни («Последний шмель») и его преддверия, буйства красок («Листопад»).

Очевидно, что осенние изменения в России (возьмем среднюю полосу) отличаются от тех, что имеют место в странах иных климатических поясов. Поэтому изучение данного концепта вносит вклад в формирование представлений младших школьников о Родине.

¹ Мишатина Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи / Н.Л. Мишатина // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 11-14.

² Демидова, Н.И. Развитие ценностно-смысловой сферы старших школьников средствами художественного текста на уроках русского языка / Н.И. Демидова, Е.С. Богданова // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка. – 2019. – С. 114-121.

³ Богданова Е.С. Художественный текст как дидактический материал на уроках русского языка / Е.С. Богданова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1125-1130, С. 1127.

⁴ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. / С.И. Ожегов. - Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru> - (дата обращения: 10.09.2024).

⁵ Карасик В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик. – Волгоград; Архангельск, 1996. – 278 с.

⁶ Салашник Т.В. Времена года / Антология концептов. Том 6. Антология: учебно-методическое пособие / В.И. Карасик, И.А. Стернин. – Волгоград: изд. ПАРАДИГМА, 2008. – 331 с. – С. 307-310.

⁷ Бело В.И. Лад: очерки о народной эстетике / Василий Белов. – Москва: А2-А4, 2007. – С. 27-30.

В курсе русского языка (программа «Школа России») в учебник 4 класса (часть 1)¹ включены упражнения, тематически связанные с природой и осенью, что соответствует сезонному принципу. Встречаются фрагменты таких лирических произведений, как «Кроет уж лист золотой / Влажную землю в лесу...» (А. Майков) и «Как осень хороша! Как чисты небеса!» (П. Вяземский), «Есть в осени первоначальной...» (Ф. Тютчев), «Славная осень!» (Н. Некрасов), «Осень наступила, высохли цветы...» (А. Плещеев) и другие. Обучающимся предлагается написать сочинение по картине И.И. Левитана «Золотая осень».

Одним из первых на литературном чтении дети изучают фрагмент стихотворения «Осень» А.С. Пушкина («Унылая пора! очей очарованье!»). Автор называет позднюю осень «природы увяданьем», описывает «первые морозы», характеризует данную пору как «унылую», но в то же время отмечает и её красоту, «очей чарованье», выражает свое положительное отношение к ней: «люблю я». Учитель добивается понимания того, что осень в сознании русского человека отражается по-разному: это сказочно красивый сезон, но его прелесть недолговечна, она перетекает в опустошение. Это, однако, побуждает человека к смирению и принятию любых состояний природы. Учащиеся под руководством учителя приходят к выводу о том, что человек может найти себя в любое время, может наслаждаться природой родной страны даже в короткие осенние дни.

Цель работы над стихотворением на уроках литературного чтения – осознание замысла, чувства автора. Эту работу целесообразно продолжить на уроке русского языка, который даст возможность более внимательно рассмотреть лингвоконцепт «осень». Важно работать над составом слова, его грамматическими свойствами, семантикой, сочетаемостью, ассоциативными связями. Комплексная работа приведет к результату, связанному с интеграцией слова и его национально-культурной коннотацией.

Для работы с концептом «осень» на уроке предлагаем обучающимся следующие задания (4 класс). Задания представлены так, что их количество избыточно для одного урока, чтобы обеспечить учителю возможность выбора.

Задание 1. Ответьте на вопросы. Что такое осень? Какая картина рисуется в сознании, когда вы слышите или читаете это слово? Каково ваше отношение к осеннему сезону? У русского народа есть пословица: «Весна красна, да голодна, осень дождлива, да сытна». Как вы ее понимаете? Почему осень сытна? Как люди работают осенью на земле? Есть ли такой опыт в вашей семье? Меняется ли дом человека осенью?

Задание 2. Разберите слова по составу «осень», «осенний», «предосенний», «раннеосенний», «зимне-осенний». Каков их общий корень?

Задание 3. Составьте со следующими словами словосочетания «пора», «осень», «листья», «золотой», «поздняя», «период», включив в них слово с корнем *осен-*.

Задание 4. Перечитайте стихотворение А.С. Пушкина «Унылая пора! очей очарованье!». Какие приметы осени показал автор? Выпишите их (*ветра шум, прощальная краса, первые морозы* и др.). Посмотрите в окно. Что еще относится к приметам осени? Дополните список. Не забудьте охарактеризовать небо, солнце, воздух. Какие из описанных вами примет можно назвать словами А.С. Пушкина – отдалёнными угрозами «седой зимы»?

Задание 5. Вспомните, как вы гуляли осенью в лесу, в парке. Как выглядят в это время года деревья, какого цвета листья? Какой звук получается, когда под ноги попадают опавшие листья? Прочитайте, как описал осенние звуки К.Г. Паустовский в рассказе «Жёлтый свет»:

Часто осенью я пристально следил за опадающими листьями, чтобы поймать ту незаметную долю секунды, когда лист отделяется от ветки и начинает падать на землю. Но это мне долго не удавалось. Я читал в старых книгах о том, как шуршат падающие листья, но я никогда не слышал этого звука. Если листья и шуршали, то только на земле,

¹ Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. Б 2 ч. Ч. 1 / В.П. Капакица, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2013. 160 с.

под ногами человека. Шорох листьев в воздухе казался мне таким же неправдоподобным, как рассказы о том, что весной слышно, как прорастает трава.

Я был, конечно, неправ. Нужно было время, чтобы слух, оцепеневший от скрежета городских улиц, мог отдохнуть и уловить очень чистые и точные звуки осенней земли.

Выпишите слова, передающие звуки осенней природы.

Задание 6. Прочитайте описание октябрьской погоды в других странах (Египет, Австралия, Танзания), рассмотрите фотографии, сделанные в осенний период (учитель показывает несколько снимков). Сходны ли пейзажи с русскими осенними или отличаются от них? Отличается ли природа от российской? Можно ли считать, что сезоны в России отличаются большим разнообразием, чем в странах с иным климатом?

Задание 7. Почему, характеризуя русские осенние вечера, люди нередко используют не только прилагательные «скучные», «долгие», но и «уютные». Что можно делать осенними вечерами, чтобы они были не «скучными», а «уютными»? Напишите миниатюру «Уютный осенний вечер». Какие слова можно использовать? Как противопоставить непогоду за окном и уют в доме?

Задание 8. Рассмотрите ряд репродукций на тему «Осень» (Б. Кустодиев «Осень в провинции. Чаепитие» (1926), И. Шишкин «Осень» (1892), И. Шишкин «Золотая осень» (1888), С. Жуковский «Брошенная терраса» (1911), Г. Мясоедов «Осеннее утро» (1893)). Выберите понравившуюся картину и напишите, составив 5 предложений, почему именно эта картина вам понравилась.

Задание 9 (домашнее). Выберите один из вариантов и напишите письмо другу.

Вариант 1. Листья какого дерева, какого цвета вам больше всего нравятся? Поделитесь впечатлениями с другом. Сделайте фотографии, составьте к ним подписи (1-2 предложения) и отправьте их другу.

Вариант 2. Спросите у своего голосового помощника (колонки), какие песни об осени он знает. Попросите включить песни про осень. Какая песня вам понравилась больше всего? Поделитесь своими впечатлениями с другом, напишите ему письмо.

Наиболее любознательным учащимся предлагается дополнительное индивидуальное задание подумать: почему часто именно на осень наши предки назначали свадьбы, в храмах отмечали престольные праздники? Ответ на этот вопрос (а получить его можно с помощью взрослых) выводит на культурные традиции осеннего сезона дореволюционной России.

Итогом работы над концептом может стать написания сочинений на темы «Как природа готовится к осени», «Осень взяла кисточку в руки», «Осень сытна».

При разработке заданий мы обошли сопоставления осени в природе и осени человеческой жизни, так как данные смыслы не могут быть осознаны в силу возраста младших школьников.

Таким образом, изучение на уроках русского языка лингвоконцепта «осень» заставляет задуматься о красоте русской природы, о месте, где живут обучающиеся, о своем доме и стране. Эта работа ведет к осознанию своеобразия жизни и культуры России, любви к Родине, тем самым формируя культурную и гражданскую идентичность младших школьников.

Список источников

1. Белов В.И. Лад: очерки о народной эстетике / Василий Белов. – Москва: А2-А4, 2007. – С. 27-30.
2. Богданова Е.С. Художественный текст как дидактический материал на уроках русского языка / Е. С. Богданова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1125-1130, С. 1127.
3. Демидова Н.И. Развитие ценностно-смысловой сферы старших школьников средствами художественного текста на уроках русского языка / Н.И. Демидова, Е.С. Богданова // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка. – 2019. – С. 114-121.

4. Карасик В.И. Антология концептов. Том 6. Антология: учебно-методическое пособие / В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград: ПАРАДИГМА, 2008. – 331 с.
5. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик. – Волгоград; Архангельск, 1996. – 278 с.
6. Мальченко А.О. Концепт «родная земля» на уроках литературного чтения / А.О. Мальченко // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023», Москва, 02 марта 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 152-156.
7. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи / Н.Л. Мишатина // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 11-14.
8. Мишатина Н.Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова / Н.Л. Мишатина // Русский язык в школе. – 2006. – № 6. – С. 19-22.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. / С.И. Ожегов. - Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 10.09.2024).
10. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. Б 2 ч. Ч. 1 / В.П. Капакица, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2013. 160 с.
11. Салашник Т.В. Времена года / Антология концептов. Том 6. Антология: учебно-методическое пособие / В.И. Карасик, И.А. Стернин. – Волгоград: ПАРАДИГМА, 2008. – 331 с.

**КОНСТРУКЦИИ С ИМЕНТЕЛЬНЫМ ТЕМЫ И ИХ АНАЛОГИ:
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ
АСПЕКТЫ АНАЛИЗА**

В статье рассматриваются конструкции, функциональная направленность которых - назвать предмет или лицо и вызвать представление о нем, для того чтобы, опираясь на данное представление, дать ему оценку или характеристику в дальнейшем предложении. Наиболее известный тип таких предложений – с именительным темы. Однако предложения с актуализированным объектом высказывания создаются в русском языке по разным моделям, имеют зону переходности, недостаточно изученную в русистике.

синтаксис, сегментированные конструкции, именительный темы, актуализация высказывания

© Южакова Ю.А., 2025

Yu.A. Yuzhakova

**CONSTRUCTIONS WITH NOMINATIVE THEMES AND THEIR ANALOGUES:
FUNCTIONAL AND STRUCTURAL-SEMANTIC ASPECTS OF THE ANALYSIS**

The article considers constructions whose functional orientation is to name an object or person and evoke an idea about it, in order, based on this idea, to give it an assessment or characterization in a further sentence. The most well-known type of such sentences is with a nominative subject. However, sentences with an updated object of utterance are created in Russian according to different models, have a transition zone that has not been sufficiently studied in Russian studies.

syntax, segmented constructions, nominative themes, actualization of utterance

Коммуникативное задание выделения наиболее значимой информации может быть решено различными способами: постановкой наиболее существенного, того, ради чего высказывание состоялось, в позицию фразового ударения, использованием обратного, субъективного, порядка слов, интонационным подчеркиванием. В последнее время внимание синтаксистов привлекают конструкции, в которых выделение, подчеркивание чего-либо с целью привлечь внимание к определенной части высказывания достигается употреблением сегментированной формы предложения.

Предложения с именительным темы относятся к простым осложненным предложениям сегментированной структуры. О.А. Лаптева пишет: «одна из его частей, являющаяся одним из информативных центров, оформляется в виде группы именительного падежа, в другой части предидируется сообщение относительно денотата, названного этой группой. ... Его местоименный коррелят согласуется с ним и имеет форму именительного падежа. Характерна интонация незавершенности в конце именительного темы и факультативная пауза»¹.

Сегментация - это результат преобразования неактуализированного высказывания в актуализированное с четким противопоставлением частей, содержащих компоненты актуального членения. Сегментированные конструкции состоят из двух частей: сегмента, который представляет собой выделенную и подчеркнутую тему, и основной части. Языковой

¹ Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М., 1976. – С. 140-141.

основой образования сегментированных конструкций является диалогическая вопросно-ответная речь. А.С. Попов отмечает: «Тема является как бы вопросом, ответом на который служит повод», то есть рема высказывания ¹.

А любовь с первого взгляда? Может, она лишь воспоминание о страстях, разыгравшихся в параллельном мире? (Из газет). Автор высказывания часто акцентирует внимание на вопросе как форме процедуры отождествления:

Теркин - кто же он такой?

Скажем откровенно:

Просто парень сам собой

Он обыкновенный (А.Т. Твардовский).

Предложение как коммуникативная единица тесно связана с ситуацией речи. В речи, в зависимости от цели говорящего, возникает смысловое членение, которое определяет порядок слов и интонацию. При помощи этих своих специфических средств предложение отражает коммуникативное задание, возникающее в процессе речи. Задача именительного темы – назвать предмет или лицо и вызвать представление о нем, для того чтобы, опираясь на данное представление, дать ему оценку или характеристику в дальнейшем предложении. Для именительного темы характерно наличие лексического коррелята в составе следующего за ним предложения. Признаком таких конструкций является употребление замещающего именную группу анафорического местоимения 3-го л. (ср. форму *она, он* в приведенном примере). Предикация содержится в последующем предложении, содержащем анафору к вынесенной вперед именной группе. Такие группы могут отделяться знаками препинания и иметь переходный статус между обособленным оборотом и самостоятельным высказыванием. Именительный темы позволяет осуществить сегментацию, вынести в начало предложения ту именную группу, которая является отправной точкой сообщения. Бинарная структура, наличие коррелята, семантика характеристики или оценки – все это доказывает, что конструкции с именительным темы являются формой реализации категории тождества в русском языке. А.С. Попов отмечает семантическую особенность именительного темы: предвосхищая тему последующего предложения, он подчеркивает ее, выделяет, создает «особое напряжение, настроение ожидания» ²: *Ах, любовь! Она ведь всем знакома, Это чувство знают даже кошки... (С. Есенин); А дочка ваша, она историк? (Прим. О.А. Лаптевой).*

В обособленных именных конструкциях связь именной группы в именительном падеже с предикатом основного высказывания формально не выражена, именительный падеж лишен собственного предикативного отношения. В речи в качестве коррелята может выступать имя существительное, выражающее оценочное значение по отношению к именительному темы: *Теркин, Теркин, добрый малый (А.Т. Твардовский);* являющееся синонимом или контекстуально близким по лексическому наполнению словом: *Тула... Родина моя! (А.Т. Твардовский);* или антоним с эмоционально-оценочной семантикой: *Графы! Конюхи, им с кобылами возиться да на кулачки биться (Ю. Тынянов).*

Возможно использование указательных местоимений *то, это* в качестве коррелята в главной части: *Театр, театр... Это территория, где собираются дамы и господа, показывают свои драгоценности, демонстрируют моды, жён, любовниц, мужей, завязывают знакомства и главное – получают бессознательное удовлетворение от того, что артисты на сцене работают в поте лица специально для них (Т. Егорова); Мысль — образ — музыка. То, что Николай Заболоцкий считал главным в поэзии (Из газет).*

«Русская грамматика» называет еще одну разновидность конструкций, аналогичных именительному темы: *Жизнь — она ведь всякая.* Это так называемые «выносы», распространенные в неформальной разговорной речи ³. Возможен коррелят и в других

¹ Попов А.С. Именительный темы и другие сегментированные конструкции в современном русском языке // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. – М.: Наука, 1964. – С. 268.

² Попов А.С. Именительный темы и другие сегментированные конструкции в современном русском языке // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. – М.: Наука, 1964. – С. 258.

³ Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т.2. – С.224.

падежных формах, например: *Константину – ему б только деньги сорвать. А куда, что, зачем — кого волнует? (Из газет); Книгу – её любить нужно (Разг.)*. В большинстве случаев такие употребления связаны не только с последующим предложением, но и опираются на предыдущую реплику собеседника.

Дополнительным актуализатором именительного темы может быть частица *вот*, конкретизирующая тему и усиливающая сопоставительные отношения: *Вот эта позиция Франции, она особенно объяснима (Радио Маяк)*.

В некоторых случаях роль именительного темы выполняет выделительный оборот *что касается...* Это также конструкция с сегментированной темой. Первая часть указывает на лицо или предмет, к которому привлекается внимание с тем, чтобы во второй части сообщить что-либо об этом лице или предмете.

Что касается братьев, то старший служил юнкером в уланском полку и никак не мог сдать экзамен из закона божия, а младший не понимал, зачем начальству понадобилось, чтобы он знал греческий язык (М.Е. Салтыков-Щедрин); Что касается меня, то я, как выяснилось это теперь, был счастлив в 1917 году, зимой (М.А. Булгаков).

Создается особая форма грамматического и структурного сопоставления имени лица, названного в выделительном обороте, и наименования того же лица с последующей характеристикой в основной части предложения. Выделительный оборот обязательно имеет коррелят. Это может быть местоименный или лексический повтор: *А что касается фиолетового цвета, то этого цвета русский народ совсем не знает и совсем не употребляет (А.И. Куприн); Что касается меня, я сначала подумаю, а потом уж приму решение (К. Коровин)*.

В рассматриваемых предложениях первая часть, имеющая внешнюю форму придаточного предложения, не является предикативной единицей и не имеет обязательно присущего всякой предикативной единице модально-временного плана. Форма *касается* в составе устойчивого сочетания *что касается... то* в современном русском языке представляет собой особое служебное слово, выполняющее выделительную функцию. Л.А. Булаховский называет это сочетание «текстовыми скрепами», подчеркивая таким образом его служебный характер¹. И.П. Чередниченко справедливо отмечает, что «вещественное значение подлежаще-сказуемой пары *что касается* настолько побледнело, что это словосочетание воспринимается как союзно-соотносительные слова»².

Наряду с оборотом *что касается*, употребляется сочетание *что до... то*, выполняющее ту же выделительную функцию. Такое построение с предлогом *до* при дополнении характерно для языка писателей XIX века:

Что касается до мамашки, то она как смолоду канарейкой была, так и под старость канарейкой осталась (М.Е. Салтыков-Щедрин); Что же касается до помещиков, то почти все они состояли из татарских князей (А.И. Куприн).

В разговорной речи встречается вариант без глагола первой части: *Что же до Гнейста и Рилия, то он объявил, что их стоит только назвать, и пожал плечами (И.С. Тургенев)*. В направлении упрощения своего состава рассматриваемые конструкции пришли к сочетаниям, включающим слово *что* и объект оценки в первой части: *А что чертям, подарил бы им по пинку в рыла – это уж как раз! (А.М. Горький)*.

В.А. Белошапкина, исследовавшая конструкции с оборотом *что касается* в первой части, отмечает, что «актуальное членение оказывается замещенным и “снятым” самой структурой предложения»³, то есть актуальное членение полностью совпадает с грамматическим.

Очень близки по семантике именительному темы обращения, носящие обобщенно-риторический характер. Они также имеют форму обособленных именных групп в форме именительного падежа и, хотя и играют апеллятивную роль, но в гораздо меньшей степени, чем вокативы, являются темой следующего сообщения. Общим признаком обособленных номинативных групп может служить наличие коррелята и неупотребительность отрицания в их составе.

¹ Булаховский Л.А. Союзы и союзные слова: Лекции для студентов-заочников. – Киев, 1947. – С. 27.

² Чередниченко И.Г. Особые случаи придаточности в современном русском языке // Ученые записки Львовского государственного университета им. Франко. Вопросы славянского языкознания. – Кн. 1. – Львов, 1948. – С. 116.

³ Белошапкина В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977. – С. 38.

*Эх, суконная, казенная,
Военная шинель.
У костра в лесу прожженная,
Отменная шинель (А.Т. Твардовский)*

Именная группа не включена в структуру следующего предложения, причем не всегда можно определить разницу между обособленным оборотом и отдельным назывным предложением.

Предложения с обобщенно-риторическими обращениями утрачивают звательную интонацию. Они не содержат имени конкретного лица, к которому говорящий обращается с речью, а носят характер словесного представления – указания на то, на что обратил внимание говорящий и что, с его точки зрения, достойно быть охарактеризованным: *Здравствуй, пестрая осинка, Ранней осени краса (А.Т. Твардовский)*. Обращение в поэтической речи имеет экспрессивно-оценочное значение. Именная группа может быть распространена и одновременно охарактеризована приложением:

*Мать-земля моя родная,
Сторона моя лесная,
Край, страдающий в плену! (А.Т. Твардовский).*

В качестве коррелята часто употребляется местоимение *ты*: *Русый ветер, какой ты счастливый (С.П. Щипачев);*

*- Ах ты, Теркин. Ну и малый.
И в кого ты удался,
Только мать, наверно, знала...
- Я от тетки родился (А.Т. Твардовский).*

В предложениях с риторическими обращениями создаётся два плана отождествления: обращение и коррелят называют один и тот же объект оценки; кроме того, актуализированная именная группа, включающая собственное значение оценки, бывает идентифицирована, охарактеризована или оценена в последующем предложении.

*Где ты, где ты, мальчик босый,
Деревенский пастушок,
Что по этим дымным росам,
Что по этим кочкам шел? (А.Т. Твардовский)*

*Бился ль ты в горах Кавказа,
Или пал за Сталинград,
Мой земляк, ровесник, брат,
Верный долгу к приказу
Русский труженик-солдат (А.Т. Твардовский)*

Таким образом, предложения с актуализированным объектом высказывания создаются в русском языке по разным моделям, имеют зону переходности, недостаточно изученную в русистике.

Список источников

1. Белошапкина В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977.
2. Булаховский Л.А. Союзы и союзные слова: Лекции для студентов-заочников. – Киев, 1947. – 44 с.
3. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М., 1976. – 399 с.
4. Попов А.С. Именительный темы и другие сегментированные конструкции в современном русском языке // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. – М.: Наука, 1964. – С. 256-274.
5. Попова Н.Н. Структурные особенности конструкций с именительным темы // Русское слово и высказывание: рациональное и эмоциональное: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГОУ, 2006. – С. 135-138.
6. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т.1. – С.728.
7. Чередниченко И.Г. Особые случаи придаточности в современном русском языке // Ученые записки Львовского государственного университета им. Франко. Вопросы славянского языкознания. – Кн. 1. – Львов, 1948. – С. 105-122.

ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С УЧЁТОМ СИСТЕМНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА

В этой статье исследуются различные виды изменений фразеологических оборотов. Процесс изменения фразеологизма, который может затрагивать как его лексику, так и смысл, с целью достижения определённого эффекта, называется трансформацией. Существует множество подходов к классификации типов трансформаций фразеологических единиц. В данной работе представлены несколько таких классификаций с примерами.

фразеологизмы, фразеологические единицы, трансформация, преобразование, контаминация, буквализация.

© Каримов Х.А., 2025

H.A. Karimov

TRANSFORMATIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS TAKING INTO ACCOUNT THE SYSTEMIC FEATURES OF THE LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL COMPOSITION OF THE LANGUAGE

This article examines various types of changes in phraseological units. The process of changing a phraseological unit, which can affect both its vocabulary and meaning, in order to achieve a certain effect, is called transformation. There are many approaches to classifying the types of transformations of phraseological units. This paper presents several such classifications with examples.

phraseological units, phraseological units, transformation, conversion, contamination, literalization

В языке каждой нации существуют яркие и образные выражения, которые называют фразеологизмами. Могучий русский язык, являющийся одним из самых богатых языков мира, не является исключением. Крылатые выражения украшают речь, делают её богаче, красочнее и придают словам образность. Мы наблюдаем, что со временем многие фразеологизмы изменили свою структуру и форму. У некоторых из них возникает фонематическая путаница, что приводит к замене на слова, звучащие похоже. У других же наблюдается замена исходного значения, в то время как некоторые выражения и вовсе забываются, и исчезают из нашего лексикона.

Фразеологические трансформации – это специфические преобразования устойчивых словосочетаний, которые, внося изменения в их форму и значение, сохраняют целостность оригинала, благодаря чему фразеологическая единица (ФЕ) остаётся узнаваемой. В современной филологии подобные преобразования рассматриваются как приём индивидуальной авторской обработки и использования фразеологических выражений в художественных и публицистических текстах¹, в том числе как средство создания комического и как форма языковой игры. Трансформация фразеологизмов рассматривается в работах многих исследователей фразеологии: Н.М. Шанского, А.И. Молоткова, В.В. Горлова, Э.Д. Головиной, Т.С. Гусейновой, и др. Изменение фразеологических единиц

¹ Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Спб., 1996; Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Формирование и функционирование фразеологизмов с культурно маркированной семантикой в системе русской речи // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 63-68; Некрасова Е.А., Бакина М.А. Языковые процессы в современной русской поэзии. М., 1982.

представляет собой один из современных методов деривации, который открывает обширные перспективы для расширения как фразеологического, так и лексического запаса языка.

Изучение этих свойств и взаимосвязей представляет собой одну из важных задач фразеологии как науки. С этой точки зрения «понятие системности фразеологического состава указывает на наличие организованных связей и отношений между фразеологизмами, а также на взаимосвязанность единиц фразеологического запаса с общей языковой системой значимых элементов». Системное изучение фразеологического состава включает в себя анализ межфразеологической и лексико-фразеологической синонимии и антонимии, формирование тематических групп, а также функционально-стилистическую дифференциацию фразеологизмов».

В современных художественных и публицистических текстах, а также в разговорной речи, трансформации затрагивают не только фразеологизмы-идиомы, но и разнообразные другие устойчивые словосочетания. В результате таких изменений их семантика может быть полностью переосмыслена.

Целью данной статьи является определение условий и методов изменения денотативной семантики фразеологизмов, а также проанализировать информацию о различных мотивационных параметрах, вовлечённых в процесс трансформации. Кроме того, в статье будет рассматриваться анализ типичных механизмов таких преобразований с учётом системных свойств фразеологических и лексических единиц.

Денотативный компонент играет ключевую роль в семантике фразеологизма. Он представляет собой тот «информационный блок, который позволяет говорящему или слушающему ссылаться на типичный образ»¹, который отражается в значении данного фразеологизма. Трансформации, вызывающие различные изменения в деноте фразеологической единицы, обычно основываются на формальном или семантическом сходстве элементов фразеологизма с лексическими единицами языка. Они также зависят от способности фразеологизмов и их компонентов взаимодействовать в синтагматических и парадигматических отношениях с другими языковыми единицами.

Среди приёмов трансформации фразеологических единиц, которые ведут к изменению их денотативного значения, можно выделить следующие:

- 1) замену элементов фразеологизма,
- 2) фразеологическую контаминацию,

3) особое место среди фразеологических трансформаций занимают такие, которые имеют регрессивный характер, т.е. направлены на оживление внутренней формы и основываются на буквализации значения фразеологического оборота.

1. Наиболее значительные изменения в значении выражения наблюдаются, когда один или несколько его компонентов заменяются словами, которые не имеют с ними семантической связи. Например: засосало под ложечкой – затосковало под ложечкой; земля уходила из-под ног – земля плыла из-под ног; лезть в душу – стучаться в душу; открывать душу – выгружать душу; вертится в голове – крутится в мозгах; глаза на лоб вылезают – глаза на колени выскочили; вычеркнуть из жизни – уволить из жизни; бегать глазами – шить глазами; и др.

Эти замены основываются на внешнем сходстве оригинальных и модифицированных единиц и возможны не только в пределах фразеологических оборотов, но и в любых устойчивых словосочетаниях, ср.: За борт ее бросает в набежавшую волну и За борт ее бросает в надлежавшую волну (И. Ильф и Е. Петров); его сиятельство и его сивушество (М.Е. Салтыков-Щедрин).

Замена элементов устойчивого словосочетания может придавать ему значение, не характерное для его обычного использования, или же изменять эмоциональную коннотацию, выражаемую фразеологизмом, на противоположную. Это приводит к изменению

¹ Телия В.Н. Русская фразеология. М., 1996. С. 104.

передаваемой этим языковым элементом эмоциональной информации, ср: **Мы рождены, чтоб сказку сделать былью и Мы рождены, чтоб сказку сделать пылью** (газет.)

Чаще всего приём трансформации используется в СМИ, например: **Жизнь с банного листа** (МК, 13.05.2013); **Стык и срам**. Футбольное столкновение бразильца Веллитона и Акинфеева вылилось в непристойный скандал (МК, 29.08.2011) и др.

2. Контаминацией называется «структурное объединение по принципу наложения (напр.: валом валить + валить с ног = валить валом с ног) или скрещивания (напр.: кануть в Лету + отойти в вечность = кануть в вечность). Опираясь на формальное или семантическое подобие, а также на ассоциативную или функциональную степень близости компонентов языковых единиц одного уровня системы, происходит формирование новой номинативной единицы, что также необходимо для достижения определённого художественного эффекта.».

При контаминации наблюдается слияние двух фразеологических единиц. В ходе подобного преобразования чаще всего происходит укорочение элементов одной или обеих фразеологических конструкций. Так, в заголовке статьи В. Костикова **Не лыком единым** (АиФ, 27.03.2013) объединяются две речевые единицы: просторечный фразеологизм «не лыком шит» [Молотков 1994: 534] и книжное, библейское по происхождению, крылатое выражение «не хлебом единым жив человек». Ср.: у Москвы сейчас и без Додона забот по горло: ковид, Белоруссия и Южный Кавказ (МК, 16.11.2020)

Данный вид трансформации встречаются не только в публицистическом стиле, но и в художественном, например: «Ну и влипли же мы в переплет под станцией Уманской. От нашего Варнавского полка пух остался» (Толстой «Хождение по мукам»).

3. Полное преобразование смысла мотивированного фразеологизма возможно благодаря технике оживления его внутренней структуры. В таком процессе изменения семантики фразеологизмов имеют регрессивный характер, так как подобные трансформации возвращают исходное значение элементов, входящих в состав фразеологизма. Сохранение единства фразеологизма в таких случаях происходит исключительно через устойчивость его структуры, в то время как модификация грамматической формы его составных частей создает связь преобразованного фразеологизма с контекстом. ср.: витать в облаках (небесах) и (голубь) в небесах витает (Б. Слуцкий), согнуть кого-либо в дугу и яблоко, гнущее ветку в дугу (Н. Матвеева), кровь стынет в жилах и От стужи кровь застыла в жилах (А. Межиров).

Внутренняя форма может быть активирована только теми фразеологизмами, которые способны образовывать отношения омонимии со свободными словосочетаниями. Буквализация значений фразеологических единиц «создает возможность своего рода двойного восприятия, т.е. одновременно как в значении целостного выражения, так и в отдельном значении каждого из компонентов»¹.

Буквализация выражается в использовании элементов фразеологизмов в их непосредственных, исходных значениях. Это приводит к активизации внутренней структуры устойчивого выражения. Данным приёмом активно пользуются журналисты, например : ; Как не протянуть ноги варикозу. Спасти вены от расширения можно своими руками. Можно помассировать их губкой или щеткой. Или помассировать ноги руками (МК, 01.04.2010); Диггеры достанут из-под земли (МК, 24.04.2003).

Особенно четко двуслойность семантики фразеологизма проявляется в ситуациях, когда контекст представлен в виде диалога. В этих случаях один из участников разговора применяет определенное выражение в качестве фразеологизма, в то время как другой воспринимает его смысл дословно, напр.: – А давай-ка, Светлана... уйдем из этого дома куда глаза глядят. – Подумала Светлана и спрашивает: – А куда твои глаза глядят? (А. Гайдар).

Двуплановость семантики фразеологизмов может послужить основой для создания каламбура при их буквализации, напр.: Если бы все хватали звезды с неба, не было бы звездных ночей (Э. Кроткий); Танцуют от печки. Ведь печка не хуже другого местечка

¹ Винокур Г.О. Маяковский – новатор языка. М., 1943. С. 103.

(Б. Слуцкий); Шкаф соблаговолите выдать моим потомкам, которые на его полки положат свои зубы (А.П. Чехов).

Многоуровневая семантика, сложные структуры фразеологизмов и различные парадигматические связи между составляющими элементов фразеологизма и другими языковыми единицами создают условия для сложных трансформаций фразеологии. В процессе таких преобразований происходит одновременное изменение сразу нескольких аспектов семантики и формы фразеологизмов, хотя основное значение фразеологизма в итоге остается неизменным.

После рассмотрения различных классификаций, становится очевидным, что эти классификации существенно различаются, и ни одна из них не охватывает все аспекты, что указывает на необходимость более глубокого изучения вопросов трансформации фразеологизмов в лингвистике.

Наиболее часто исследователи выделяют два основных типа авторских преобразований: семантические и структурно-семантические. При этом разные авторы могут выделять различные виды структурно-семантических изменений. Важно отметить, что структурно-семантические преобразования могут не затрагивать общий смысл фразеологизма, однако иногда приводят к появлению нового оттенка значения или даже изменению значения на противоположное. Существенным аспектом, влияющим на выделение семантических преобразований, является контекст. Без учета контекста невозможно адекватно говорить о семантических трансформациях фразеологизмов.

Список источников

1. Некрасова Е.А., Бакина М.А. Языковые процессы в современной русской поэзии. М., 1982.
2. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. СПб., 1996.
3. Винокур Г.О. Маяковский – новатор языка. М., 1943.
4. Диброва Е.И., Касаткин Л.Л., Щеболева И.И. Современный русский язык. Анализ языковых единиц. Ч. 1. М., 1995.
5. Лукьянова Н.А. Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография. Новосибирск, 2003.
6. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Формирование и функционирование фразеологизмов с культурно маркированной семантикой в системе русской речи // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 63-68.
7. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Фразеология в контексте субкультуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 80-85.
8. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания // Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М., 1986. С. 7-23.
9. Рыбушкина С.В. Трансформация фразеологизмов и способы ее перевода // Русский язык в современном культурном пространстве. Томск, 2000. С. 80-85.
10. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 1999.
11. Телия В.Н. Русская фразеология. М., 1996.
12. Тюменцева Е.В. Прагматические механизмы индивидуально-авторских преобразований фразеологических единиц // Лингвистические парадигмы: Традиции и новации. Волгоград, 2000.

УДК 81

В.В. Плешакова

ОТРАЖЕНИЕ СЛАВЯНО-РУССКОЙ ДИГЛОССИИ В ПИСЬМАХ ДУХОВНЫХ ЛИЦ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.

Статья посвящена рассмотрению актуального в русистике вопроса о соотношении церковнославянской и русской языковой стихии на материале эпистолярного наследия духовных лиц

второй половины XIX - первой половины XX вв. (святителя Феофана, Затворника Вышенского; преподобного Амвросия Оптинского; схиигумена Иоанна (Алексеева), старца Валаамского).

славяно-русская диглоссия, церковнославянская и русская языковая стихия, индивидуальный стиль, эпистолярное наследие

© Плешакова В.В., 2025

V.V. Pleshakova

REFLECTION OF THE SLAVIC-RUSSIAN DIGLOSSIA IN LETTERS OF CLERGIES SECOND HALF OF THE XIX FIRST HALF OF THE XX CENTURIES

The article is devoted to the consideration of a topical issue in Russian studies about the relationship between Church Slavonic and Russian language elements based on the epistolary heritage of clergy of the second half of the 19th and the first half of the 20th centuries. (St. Theophan, the Recluse of Vyshensky; St. Ambrose of Optina; Schema-Abbot John (Alekseev), Elder of Valaam).

Slavic-Russian diglossia, Church Slavonic and Russian linguistic element, individual style, epistolary heritage

Для изучения становления и развития русской литературной речи академиком В.В. Виноградовым был предложен и опробован в ряде новаторских работ специальный научный метод, предполагающий описание языковых ситуаций в их историко-культурном контексте. «Поэтому история литературного языка, согласно В.В. Виноградову, была историей не только и не столько форм этого языка (грамматических, фонетических, синтаксических, лексических), сколько историей его структуры, коррелятивных отношений идиомов, его составляющих, - стилей, письменных традиций, разговорного языка, просторечия, делового языка, языка литературы «с его художественными делениями» и т.п. и историко-культурных и социальных процессов в обществе, этими идиомами пользующемся и оценивающим их определенным образом»¹. После Крещения Русь восприняла от южных и отчасти западных славян књигы (biblia) на древнецерковнославянском (старославянском) языке, который был создан святыми Кириллом и Мефодием для всех православных славян - на южнославянской диалектной основе, но по образу и подобию греческого языка византийской эпохи. «Создание славянского литературного языка и принятие славянами христианства с богослужением на славянском языке было самым значительным культурным фактором, объединившим на время в IX-XI вв. все славянство. Выступая на арену широкой европейской жизни, славянство добивается равноправия своего литературного языка с греческим и латинским – двумя международными языками европейского средневековья»². Этот язык, ставший международным языком славянской христианской культуры, унаследовала и Русь. На русской почве он проникся некоторыми русскими диалектными чертами, в известной мере «обрусел» (насколько это позволяла норма извода), и об Остромировом Евангелии 1056-1057 гг. – первой датированной славянской рукописи, переписанной на Руси с болгарского протографа, – говорят уже как о памятнике *церковнославянского языка русского извода*. На славяно-русском переписывали книги Священного Писания Нового и Ветхого Завета (это Архангельское Евангелие 1092 г., Мстиславово Евангелие до 1117 г., Юрьевское Евангелие между 1119 и 1128 гг., Сийское Евангелие 1339 г., русский список Псалтири 1296 г., Симоновская Псалтирь конца XIII в.,

¹ Толстой Н.И. Труды В.В. Виноградова по истории русского литературного языка // Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. М., 1978. С. 3.

² Виноградов В.В. Основные этапы истории русского языка // Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. М., 1978. С. 17.

Киевская Псалтирь 1397 г.), церковнобогослужебные книги (Новгородские служебные Минеи 1095-1097 гг., Минеи служебные и праздничные XI-XIII вв., Кондакари конца XI – начала XII в., Паримийники – Захарьинский 1271 г., Григоровичев XIII в., Лобковский XIII-XIV вв.). Переписывали и переводили также книги богословского, гомилетического, гимнографического, агиографического, исторического, космографического содержания. Это Толковая Палея (старший список – XIV в.), Изборник Святослава 1073 г., Изборник 1096 г., Синаксарь (конца XII в.), Житие Пресвятой Богородицы (с XIV в.), Прологи (XIII-XIV вв.), Житие святителя Николая Мирликийского (XI в.), Патерик Синайский (XI-XII вв.), Пчела (кон. XIV в.), Златоструй (XII в.), Хроника Георгия Амартола (XI в.), Пандекты Антиоха (XI в.), Пандекты Никона Черногорца (XIII в.), Христианская Топография Козьмы Индикоплова (отрывки текста в Софийском сб. XIV-XV вв.) и др.

Благодаря просветительской деятельности храмов и монастырей, попечению князей и владык, «ученье книжное» в домонгольской Руси споро прививалось русскому населению и хорошо им усваивалось, о чем свидетельствуют археологические находки, а также исторические и лингвистические источники. Распространение грамотности способствовало расширению сферы применения славянского письма, которое стало использоваться для записи русской речи. Буквами славянской кириллицы был зафиксирован сложившийся еще в дохристианское время и имевший длительное устное бытование текст Русской Правды (древнейший список Пространной редакции 1282 г. в составе Новгородской Кормчей), написаны разговорно-бытовые тексты многочисленных новгородских грамот на бересте, которые отражают древненовгородский диалект (см. монографию А.А. Зализняка «Древненовгородский диалект» 1995 г.). Так начала складываться *собственно русская традиция деловой и обиходно-бытовой письменности*. Большинство ученых, как дореволюционных, так и современных, отмечают, что в Древней Руси сложилась ситуация *своеобразного двуязычия*: «...домонгольская Русь не знала одного общего ей всей литературного языка. Она употребляла два языка: один – церковнославянский для собственно литературных произведений, другой – чистый русский для деловой письменности»¹. Правда, не все исследователи (В.В. Виноградов, Б. Унбегаун) признают язык деловой и обиходно-бытовой письменности литературным. Б. Унбегаун в специальной монографии, посвященной эволюции языка русского права, обосновал существование чисто русской традиции административного языка, которая прослеживается от Русской Правды до Уложения царя Алексея Михайловича 1649 г. Таким образом, точнее было бы говорить о *двух письменных языках*, употребляемых в Древней и Московской Руси, из которых один – богослужебный и литературный церковнославянский, другой – деловой русский. Однако языковая ситуация Древней Руси не может быть названа обычным двуязычием уже на основании того, что церковнославянский, созданный на югославянском диалектном материале, и восточнославянский древнерусский язык были близкородственными и до XIV в. не нуждались в переводе. Церковнославянский и русский были противопоставлены не столько как разные диалекты, а как языки разного качества, разного назначения: духовный (для Богопознания и Богообщения) и обыденный (для взаимопонимания и взаимодействия человека с человеком и с обществом). Для древнерусского человека церковнославянский язык требовал не перевода, а истолкования. Создание русского извода также свидетельствует, что «языкъ словеньскъ» воспринимался не как иностранный, а как свой, родной язык, только духовный. Расподобление языков имеет основание в Священном Писании: Тебе, Господи, правда, нам же стыдение лица (Дан., 9,7).

Славяно-русские книги, в силу господства текстологической нормы, которая задана текстом Священного Писания, послужили для русских авторов образцом при создании оригинальных произведений христианской направленности. Круг их очень широк: это Сказание о Борисе и Глебе (в составе Успенского сборника XII-XIII вв.), Сказание о убиении в орде князя Михаила Черниговского и его боярина Феодора XIV в., Повесть о взятии

¹ Соболевский А.И. История русского литературного языка. Л., 1980. С. 39.

Царьграда фрягами (в составе 1-й Новгородской летописи XIII в.), Житие Нифонта 1219 г., Житие Леонтия Ростовского (XIII-XIV вв. в составе Прологов), Слово о законе и благодати митрополита Илариона (фрагмент XII-XIII вв.), Слова епископа Кирилла Туровского XIII в., Слова епископа Серапиона Владимирского (в сборнике Златая чепь XIV в.), Повесть временных лет в списках Лаврентьевской 1377 г. и Ипатьевской 1425 г. летописей, Повесть об убиении Андрея Боголюбского (в составе Лаврентьевской и Ипатьевской летописей), Служба на Покров (2-я половина XIV в.), Повести о Николе Заразском и о разорении Рязани Батыем (в поздних списках), Повесть о житии Александра Невского XIII в., Киево-Печерский Патерик (старший список – 1406 г.), Новгородская первая летопись по Синодальному списку XIII-XIV вв. Язык оригинальных памятников всегда смешанный: церковнославянский язык русского извода в разной мере «разбавлен» русскими языковыми особенностями, что отмечается на всех уровнях (в фонетике, графике, лексике и фразеологии, в словообразовании, морфологии, в синтаксисе). Начиная с работ А.А. Шахматова осмысление соотношения и взаимодействия двух речевых стихий – книжно-славянской и народно-разговорной или народно-поэтической – определяет направление исследований в области истории русского литературного языка в течение десятилетий. Однако и до сих пор в силу недостаточной изученности языка отдельных памятников, корпус которых весьма велик, данная проблема не получила в науке общепризнанного решения. Академик Н.И. Толстой на примере древнесербской языковой ситуации предлагал разрешить вопрос древнерусского билингвизма путем соотнесения двух языков с системой жанров словесности. Н.И. Толстой указал, что «в древней литературе православных славян существовало и достаточно строгая и разветвленная система жанров»¹, и предложил схему жанровой системы древнесербской литературы в виде равнобедренного треугольника, состоящего из 14-ти слоев. На вершине этой пирамиды – самый чистый церковнославянский язык конфессионально-литургической книжности, а у основания – язык древней устной народной литературы. Степень сакральности текста и место церковнославянского языка в нем от вершины к основанию пирамиды постепенно уменьшается, но при этом возрастает местный колорит и роль народно-языковой традиции.

Проблему смешения языков профессор Б.А. Успенский предложил решить иначе. Для характеристики языковой ситуации Древней и Московской Руси X-XVII вв. им был применен термин «диглоссия», введенный ранее в научный оборот с другими целями Ч. Фергюсоном (Ferguson Ch.). В отличие от двуязычия диглоссия предполагает *дополнительное распределение двух языков*, употребляемых в разных функциональных сферах и оцениваемых в рамках оппозиций «книжный – разговорный», «сакральный – профанный», «высокий – низкий» и др. Б.А. Успенский предлагает понимать историю русского литературного языка как переход от языковой ситуации церковнославянско-русской диглоссии, устойчиво сохранявшейся на Руси в течение долгого времени (с XI по XVII вв.), через промежуточную, неустойчивую стадию церковнославянско-русского двуязычия и становления литературного языка нового типа (со второй половины XVII по начало XIX вв.) — к утверждению и стабилизации русского литературного языка нового типа (с начала XIX в. по настоящее время). При этом предполагается, что «взаимоотношения церковнославянского и русского языков <...> строятся в Древней Руси по модели диглоссии. В самом деле, перед нами два языка, функции которых находятся в строгом дополнительном распределении; один из этих языков, а именно церковнославянский, связан с письменной традицией, бытование второго языка, русского, связано по преимуществу со сферой повседневного общения. Есть все основания предполагать, что церковнославянский язык не употреблялся в качестве разговорного; только церковнославянскому языку обучали, и только с ним была связана нормализаторская и кодификаторская деятельность. Наконец, в этот период не существует никаких переводов с церковнославянского на русский и с русского на

¹ Толстой Н.И. Отношение древнесербского книжного языка к древнеславянскому (в связи с развитием жанров в древней сербской литературе) // Толстой Н.И. Избранные труды. Т. 2. Славянская литературно-языковая ситуация. М., 1998. С. 204.

церковнославянский или вообще каких-либо параллельных текстов на этих языках с одним и тем же содержанием. Все это позволяет утверждать, что церковнославянский и русский языки находились не в отношениях двуязычия, но в отношении диглоссии»¹. Чередование церковнославянского и русского языков в памятниках славяно-русской письменности ученый объясняет сменой языковой установки автора текста: «...когда автор говорит как бы не от своего лица, употребляется церковнославянский язык; там же, где речь идет о предметах личного характера, о личных впечатлениях, находим русский язык, т.е. противопоставление церковнославянского и русского соответствует противопоставлению объективного и субъективного содержания. <...> Соответственно, если текст пишется лично от себя (положим, деловой документ, письмо), но не претендует на высшую, объективную значимость, следует ожидать применения русского, а не церковнославянского языка; если же описываемые события как-то соотносятся с высшей реальностью, если раскрывается или подразумевается духовный смысл этих событий, язык будет церковнославянским. При этом как в том, так и в другом случае речь может идти о вполне конкретных событиях – все зависит от того, в каком ракурсе они рассматриваются. Переход с русского на церковнославянский язык обусловлен, таким образом, сменой субъективной речевой установки на объективную <...>; объективность же определяется соотношением с высшей, сакральной действительностью»². Таким образом, чередование церковнославянского и русского языков в текстах русских памятников письменности Б.А. Успенский объясняет сменой языковой установки, например: основной текст Остромирова Евангелия написан на церковнославянском языке русского извода, а запись и приписки писца, сделанные им от себя, - на русском; среди писем царя Ивана Грозного есть такие, которые написаны по-церковнославянски (первое послание Курбскому 1564 г.) и по-русски (письмо Василию Грязнову 1574 г.), а также такие, где автор использует то один язык, то другой (послание в Кирилло-Белозерский монастырь 1573 г.)³.

В современном русском литературном языке, несмотря на то что в нем много заимствований из старославянского и церковнославянского языка, ситуация славяно-русской диглоссии отсутствует. Однако следы ее можно заметить в индивидуальном стиле отдельных авторов 19-20 столетий. В частности, это относится к стилю переписки русских духовных лиц. Нами были рассмотрены письма святителя Феофана Затворника Вышенского (1815-1894), преподобного Амвросия Оптинского и схиигумена Иоанна (Алексеева), старца Валаамского (1873-1958). Поскольку целью переписки было духовное окормление людей, обращавшихся за помощью, то для утешения и назидания, укрепления в вере духовные пастыри применяли обычно книжный литературный язык своего времени, обогащая его заимствованиями из церковнославянского языка и библейскими цитатами, точными или в пересказе. Например, святитель Феофан пишет: «Мы все и по назначению своему должны быть храмами, как учит св. ап. Павел: *не весте ли, яко храм Божий есте*, и не это только утверждает, но что и *Дух Божий живет в вас* (1 Кор. 3, 16)»⁴; «Сколько и как терпели?! И вообразить трудно. Да и всем – *многими скорбями подобает внити в Царствие Божие* (Деян. 14, 22)»⁵. Схиигумен Иоанн также часто ссылается на святоотеческую и аскетическую традицию. Например: «На твое смущение и исповедь – Бог тебя простит, чадо, будь спокойна, ты мне никакого горя не причинила. По твоем отъезде *бес тицеславия* тоже приступил ко мне и стал смущать меня разными прилогами, но я с Божией помощью сразу же отразил его. Благодарю Бога за скорую помощь и за молитвы святых подвижников, ибо я

¹ Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI-XVII вв.). М., 2002. С. 31-32.

² Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI-XVII вв.). М., 2002. С. 94-97.

³ Там же. С. 92-93.

⁴ Творения иже во святых отца нашего Феофана Затворника. Собрание писем. Издание Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря и издательства «Паломник». Вып. 2. М., 1994. С. 239.

⁵ Творения иже во святых отца нашего Феофана Затворника. Собрание писем. Издание Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря и издательства «Паломник». Вып. 4. М., 1994. С. 239.

советами их руководствуюсь в сей *юдоли плачевной* [см.: Пс. 83,7]]¹. Обличая же себя или духовных чад, старцы использовали русскую речь, уснащенную шутками, прибаутками, диалектизмами, просторечием, чисто разговорными конструкциями. Письма святителя Феофана изобилуют простонародными выражениями: «уморились вы, крепко уморились», «в порошок стереть наше я», «никуда не гож», «занесемся выше облак», «трудитесь до упада», «душа уходилась и перестала охать и ахать», «тотчас приплетутся воспоминания», «и та и другая – молодое и зелено» (о племянницах), «не клеится монашество», «тогда видно будет», «как угорелые мечутся туда и сюда», «все покрехтываем», «блудничают и ухом не ведут», «хотеть спастись лежа на боку», «надо ухо остро держать», «сразу-то оно будто любо там», «тут вся самость и с руками и с ногами», «чтобы кто с глаз не съел», «не на тех напал», «можно ее в печку», «и оглянуться не успеешь», «третьего дня целый день валялся», «и душа ни к чему не лежит», «тогда все прочее нипочем», «как на салазках под гору скатитесь», «а серчать все-таки серчаете», «приспичит нужда», «хлам учености», «греческие каракульки», «жив живое гадает», «и пишите всегда сплеча», «уж тут и ума не приложу», «кнут не мука, а вперед наука», «терпи казак — атаман будешь» и т. п. Также у святителя Феофана встречаются очень редкостные диалектные слова и пословицы, используются малоупотребительные старинные слова и выражения: *невеглас* ‘невежда, неученый, несведующий’, *ходить команем* ‘выступать важно, гордо (как конь)’; на *ковыль-костыль* ‘кое-как, как попало, плохо’; «*После скобели топором*» (от полного варианта пословицы: «*После скобели топором, после полотенчика онучей*» — о применении слишком грубого средства после очень мягкого, тонкого), «*А врагу-то и нагодь*», т. е. *способно, на руку*. Схиигумен Иоанн в ответах на письма своих духовных чад также использует русскую речевую стихию: *люди как люди: сегодня хвалят, а завтра свалят; люди как люди: иногда из комара делают слона; в лес сучки собирать да в кучу класть; хоть не складно, но да ладно; просто не оторвешься; твои каракули еле разбираю, сразу не прочесть; отдохни хорошенько; и марш в дорогу; твое грязное болото; ревности хоть отбавляй; не один воз, а целый обоз; толку не будет; на именины спёк булочку; угостил чайком с булочкой; и к вам заверну на денёк; топчется; не хлопочи; маленько; посылочка; письмецо; помаленьку; времечко; книжица; рукавички.*

В стиле писем святителя Феофана часто наблюдается своеобразное сочетание простонародно-оценочного и духовно-книжного элементов, поскольку оценка прилагается к духовным предметам. Например: «*Милость сия [Божия – П.В.] отступает только тогда, когда пал кто и не встает – валяется*»; «*Но в мире живя, при всех осторожностях, глядишь: там репей, там репей. И стой, срывая их и отбрасывая*»; «*Не нарадуюсь присланной вами святыне*»; «*Это — что Бог дал или даст – иметь надо в цели, чтобы не смешать самодельщины с даром благодати*»; «*Эта немоць с кем не случается*»; «*Научность душевного свойства, а молитва духовного. Поэтому они не в ладах*»; «*Не мешает выписки делать, чтоб, в случае нужды, подогреть дух смирения – из всех духов самонужнейший*»; «*Пока в нас только естественные плоды, до тех пор мы гроша не стоим и по существу дела, и по суду Божию. Цена нам, когда благодать придет. Ибо когда она придет, это и будет значить, что Бог воззрел на нас милостивым оком. А пока не придет, то что бы мы ни делали, каких бы подвигов ни несли, значит, что мы плевые личности, на которые Бог и взглянуть не хочет*»; «*Когда отходит Господь, пытая душу, то, когда она закричит, Он скоро ворочается. А когда отходит, наказывая, то — не скоро*»; «*Хоть бы малость некая укунула нам от сего благоговейства*»; «*Страхи ваши на молитве — вражья уловка. Плюйте на них*»; «*Своеумная самочинница и упорная во всем поперечница! Ни в чем не хотите слушать. Ну живите как хотите. Этот постишка ваш дрянной не приведет к добру. Вот уж и начатки самопрельщения есть, а вы того и не видите*».

Также в одном письме старца Иоанна находим и церковнославянские отрезки речи, и русские: «*Ты смущаешься, что видишь себя очень слабой в духовной жизни. И идешь не*

¹ Иоанн (Алексеев), схиигум. Письма о духовной жизни. М., 2019. С.

вперед, а назад. *А ты как же хочешь видеть себя, исправной во всем, что ли?* Но не так бывает по закону духовного ведения. Чем больше преуспевает человек в духовной жизни, тем больше видит себя грешным. *Святой Петр Дамаскин пишет: «Если увидишь свои грехи, аки песок морской, и это есть начало просвещения души своей и знак ея здоровья». И просто: душа делается сокрушенной и сердце смиренным и считать себя поистине хуже всех... Смолodu было у меня ревности хоть отбавляй.* Носил некоторое время власяницу и вериги, старался искать святых подвижников, но как-то не удавалось найти, вероятно, не понимал их по неопытности своей. *Первая ревность очень обращает внимание на букву, убивающую дух, и не встречал такого наставника, который мог бы поддержать ревность и руководил бы правильно в духовной жизни, а без руководства живущий - по Лествичнику – «ненадежный», ибо он кичится. Так я и остался ни с чем пирожок. Но не отчаиваюсь, верую в Божие милосердие и стремлюсь к Нему по силе моей. Припоминаю евангельский виноградник, в который пришли наемники уже в одиннадцатый час и получили такую же плату, как те, которые работали с утра [Мф. 20,1-15]... Ты писала, что «любишь вкусную пищу»; а кто не любит? Только тот не любит, кто вкусил небесного утешения и обуздывает чрево – этого господина всего худого»¹.*

Сердечное умиление в письмах святителя Феофана выражается тоже просторечным слогом, близким к народно-поэтической традиции, с характерными для нее словами с уменьшительно-ласкательными суффиксами, плеоназмами, синтаксическим параллелизмом, старинными словами и оборотами речи, народно-поэтической образностью: *«Народушку надо учить...», «А сердчат все-таки сердчатее», «Куда как хорошо, что вы любите дитя», «Путь-дороженьку вашу благослови Господи!», «Ишь решения-то наши как весенний снег... Чуть солнышко – и растаял».* Также и в письмах схиигумена Иоанна: *«Погода хорошая, солнце светит; не стерпеть – пойду гулять. Люблю ходить один, люблю природу, куда ни посмотрю, всё меня назидает и утешает: каждое деревце и каждый кустик, а маленькие птички с чириканьем летают с дерева на дерево, лапочками повиснут на сучке, что-то клювом берут, и зайчик беленький пробежит и встанет на задние лапки, послушает да поглядит по сторонам и поковыляет вперед. Все это так назидает, просто не удержаться от слез, и во всем виден Божий промысл...»².*

Список источников

1. Толстой Н.И. Труды В.В. Виноградова по истории русского литературного языка // Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. М., 1978. С. 1-9.
2. Виноградов В.В. Основные этапы истории русского языка // Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. М., 1978. С. 10-64.
3. Соболевский А.И. История русского литературного языка. Л., 1980.
4. Толстой Н.И. Отношение древнесербского книжного языка к древнеславянскому (в связи с развитием жанров в древней сербской литературе) // Толстой Н.И. Избранные труды. Т. 2. Славянская литературно-языковая ситуация. М., 1998. С. 200-211.
5. Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI-XVII вв.). М., 2002.
6. Творения иже во святых отца нашего Феофана Затворника. Собрание писем. Издание Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря и издательства «Паломник». Вып. 2. М., 1994.
7. Творения иже во святых отца нашего Феофана Затворника. Собрание писем. Издание Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря и издательства «Паломник». Вып. 4. М., 1994.
8. Иоанн (Алексеев), схиигум. Письма о духовной жизни. М., 2019.

¹ Иоанн (Алексеев), схиигум. Письма о духовной жизни. М., 2019. С. 178-180.

² Иоанн (Алексеев), схиигум. Письма о духовной жизни. М., 2019. С. 189.

СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ КАТЕГОРИЯМИ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА В ИСТОРИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ КИТАЯ)

Статья посвящена анализу категорий исторического пространства и времени в учебных текстах по истории Китая, используемых в российских вузах. Рассматривается взаимодействие пространственной и временной локализации исторических событий, а также их отражение в структуре учебных текстов. Приводятся примеры использования языковых средств для конструирования хронотопа, включая сочетание территориальных и темпоральных признаков в одном предложении. Особое внимание уделено значению Север–Юг Китая как важной исторической оппозиции и роли таких объектов, как Великий шелковый путь, в качестве темпоральных маркеров.

историческое пространство, время, хронотоп, учебники, Китай, пространственная локализация, Великий шелковый путь

© Ли Гуаньяо., 2025

Li Guanyao

MEANS OF VERBALIZING THE INTERACTION BETWEEN THE CATEGORIES TIME AND SPACE IN HISTORICAL TEXT (ON THE EXAMPLE OF CHINESE HISTORY TEXTBOOKS)

The article is devoted to the analysis of the categories of historical space and time in educational texts on Chinese history used in Russian universities. The article considers the interaction of spatial and temporal localisation of historical events and their reflection in the structure of educational texts. Examples of using linguistic means to construct chronotope are given, including the combination of territorial and temporal features in one sentence. Particular attention is paid to the significance of North-South China as an important historical opposition and the role of such objects as the Silk Road as temporal markers.

historical space, time, chronotope, textbooks, China, spatial localisation, the Silk Road

Категории исторического пространства и исторического времени в научном или учебном историческом тексте являются конструктами, средством создания которых выступает язык, и тесно взаимосвязаны между собой. С одной стороны, «любое понимание истории предполагает категории изменения, настоящего, прошлого и будущего. Поскольку полагают, что любое изменение связано с временем, а настоящее, прошлое и будущее являются его модусами, то категория времени оказывается явно или неявно основополагающей как для исторической науки, так и для философии истории»¹. С другой – «вряд ли кто-то будет отрицать, что любая историческая реальность – любое событие, любой процесс, любая трансформация и т.д. – пространственна по своей сути. Любое историческое событие прямо или косвенно привязано к определенному месту, определенной местности, ландшафту, к водным ресурсам, к недрам и полезным ископаемым и т.д. Жизнь любого сообщества и любых индивидов также отмечена определенностью пространств и мест, даже если это сообщество кочевников или путешественников, даже если речь идет о космических полетах»². В науке историческое пространство трактуется как многослойная структура, тесно связанная с социально-историческим временем: «Пространство – одна из координат исторической науки, без

¹ Молчанов В.И. История и пространство. Деструкция темпоральной историчности // Вопросы философии. – 2013. – № 7. – С. 24.

² Там же.

которой невозможно историческое знание. Без обозначения пространства, места расположения происходящего история лишится своей специфики, а следовательно, и научности»¹.

Мы рассматриваем основные языковые средства и текстовые приемы, через которые вербализуется взаимодействие времени и пространства в историческом тексте, то есть конструируется исторический хронотоп, на примере учебников по истории Китая, которые используются в российских вузах:

В основном использовались следующие учебники:

Булдыгерова Л.Н. История Китая: учебное пособие. Хабаровск // Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016.

Васильев Л.С. 1995–ЛС Васильев. Древний Китай. Том 1. Предыстория, Шан-Инь, Западное Чжоу (до VIII в. до н. э.). 1995.

Васильев-Л.С. Древний Китай: в 3 т. Т. 3. Период Чжаньго (V–III вв. до н. э.). М.: Восточная литература. – 2006.

Меликсетов А.В. История Китая: учебник, 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во МГУ, Изд-во Высшая школа, 2002. 736 с.

Непомнин О.Е. История Китая: эпоха Цин. XVII – начало XX века. М.: Вост. лит., 2005. 712 с.

Симоновская Л.В. История Китая с древнейших времен до наших дней. 1974. С. 7.

Далее при атрибуции примеров учебники обозначаются в скобках первой буквой фамилии (первого) автора, например, С – Симоновская, М – Меликсетов.

Создание исторического хронотопа подразумевает сочетание пространственной локализации с темпоральными признаками. Возможности русской языковой системы позволяют делать это в одном полипредикативном предложении, например, так:

(1) *На северо-востоке было расположено быстро развивавшееся царство Ци, рядом с ним к северу — начавшее играть сколько-нибудь значительную роль в политических отношениях лишь к концу Чуньцю царство Янь* (М);

(2) *Такого рода центрами попеременно становились наиболее могущественные из царств, вчерашних наследственных уделов, — сначала царство Ци на крайнем востоке Китая, в районе устья Хуанхэ, затем очень большое и крепкое царство Цзинь на западе, на границе с новым и быстро усиливавшимся царством Цинь* (М).

Данные примеры демонстрируют типичную для авторов учебников тактику: в одно предложение включаются сообщение о том, где находится объект, и его динамическая характеристика (сравним трансформацию, при которой пространственная локализация и темпоральная характеристика разведены по разным предложениям: *На северо-востоке было расположено царство Ци. Оно быстро развивалось. Рядом с ним к северу располагалось царство Янь. Оно начало играть роль в политических отношениях лишь к концу периода Чуньцю*). При этом в качестве основного предиката может выбираться пространственный признак, как в примере (1) или темпоральный – как в примере (2). Вторичный предикат в первом случае выражается причастным оборотом (*быстро развивавшееся; начавшее играть роль... лишь к концу Чуньцю*), во втором – локативной предложно-падежной формой (*на крайнем востоке Китая, в районе устья Хуанхэ; на западе, на границе с...*). Средства выражения предикаций могут быть и другими, главное – характерность этой тактики соединения пространственных и временных признаков в одной полипредикативной конструкции для разных авторов, что говорит о ее типичности для жанра текстов, а не для идиостилия отдельного историка.

Любое государственное образование, существовавшее когда-либо на территории Китая, получает как территориальную, так и темпоральную характеристику. Оно возникает на определенной территории, которую затем может расширять или утрачивать, затем оно исчезает (распадается), и все эти территориальные изменения характеризуются определенным временем. Оно может быть первым в истории в каком-то отношении, наследует признаки ранее находившихся на этой территории образований, проходит периоды расцвета и упадка:

(3) *Период Чжаньго был временем сосуществования и междоусобной борьбы семи крупнейших царств Вэй, Чжао, Хань, Цинь, Ци, Янь и Чу. Царства Вэй, Чжао и Хань занимали территорию некогда могущественного царства Цзинь, распавшегося в 403 г. до н. э. в результате борьбы аристократических родов. Их территории являлись районом древнейшего расселения китайских племен и были наиболее заселенными. Земли этих царств были богаты залежами металлических руд.*

¹ Боровкова О.В. Пространства исторической науки и их взаимодействие // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 394. – С. 79-83.

Впервые железо стало добываться и обрабатываться в царстве Цзинь... В IV в. до н. э. Чу стало самым могущественным из семи царств. Его территория была расположена в бассейне рек Хуанхэ и Янцзыцзян... Период Чжаньго был периодом расцвета его культуры, которая оказала влияние на весь Южный Китай (Б).

Данный фрагмент наглядно демонстрирует сказанное: любое царство существует в определенное время на определенной территории, которая может «растягиваться» и «сжиматься» в периоды его расцвета и упадка. Можно сказать, что существует история царств, которые приходят и уходят, и территории, которая остается на своем месте как незыблемая пространственная координата. От историка требуется (на это и нацелен учебный текст), чтобы он мог выстроить последовательность событий во времени и при этом имел представление, что в определенный момент времени происходило в разных локациях, вовлеченных в общую «историю Китая».

Так и значение исторического события и его влияние на ход истории определяется не только тем, когда оно произошло, но и где:

(4) *Со времен реформ Шан Яна в царстве Цинь и Ши-хуана в масштабах всего Китая насаждались административно-социальные корпорации из искусственно создававшихся пяти- или десятидворок (М);*

(5) *Летом 1645 г. цинские войска из пров. Цзяннань двинулись в Цзянси... К весне 1646 г. завоевателям удалось подавить восстания в покоренной Цзяннани... Его войска в январе 1647 г. беспрепятственно вошли в Гуанчжоу, где погиб Чжу Юйао, один из претендентов на престол (Н);*

(6) *В декабре 1882 г. в китайской столице был подготовлен текст такого соглашения (Ли Хунчжан-Бурэ).... В 1883 г. французы продолжали военные действия в Северном Вьетнаме, но вьетнамская армия и бойцы «черного знамени» во главе с Лю Юн-фу осадили их в Тханглаунге. Это были отряды китайцев – бывших повстанцев из Гуаней, в 1865 г. перешедших на вьетнамскую территорию и обосновавшихся в долине Красной реки у границы с Юньнанью... (Н).*

Обращает на себя внимание концентрация локативных и темпоральных предложно-падежных форм в таких предложениях. Практически, в таком сжатом, концентрированном стиле исторического повествования в предложениях включаются только единицы, передающие 4 необходимых типа информации: кто и что сделал (субъект и предсказуемый признак), когда и где (пространственно-временные локализаторы).

Взаимодействие категорий исторического пространства и времени мы обнаруживаем и в тех случаях, когда темпоральная локализация осуществляется за счет указания на местонахождение субъекта истории в определенный момент времени:

(7) *Еще в Гуандуне Хуан Чао объявил свои силы «справедливым войском» и старался оправдать это наименование (С) = еще когда он был в Гуандуне. Здесь предикация сворачивается до своего локативного компонента.*

Существуют особые типы событий, например, войны или распространение какого-либо явления культуры, которые оцениваются по скорости продвижения в пространстве за единицу времени:

(8) *Если «восточная группировка» за два с лишним года (весна 1645 - лето 1647 г.) прошла через четыре провинции (Цзянсу, Чжэцзян, Фуцзянь, Гуандун) и завоевала их, то «западная» все это время протопталась в долине р. Янцзы перед фронтом войск Ли Го и Хэ Тэнцзяо (Н) - чем быстрее войско захватывает территорию, тем успешнее для него война.*

В особых отношениях с категорией времени находятся топонимы:

(9) *Вскоре после падения Лояна в 317 г. придворные, собравшиеся в г. Цзяньэ (позже Цзянькан), в районе современного Нанкина, провозгласили одного из отпрысков дома Сыма императором (С);*

(10) *Для всего западночжоуского общества бассейна Хуанхэ, или, точнее, той его части, которая позже стала именоваться термином «Чжунго» (срединные государства)... эта цивилизационная общность к концу Западного Чжоу стала нормой (М);*

(11) *Походы на Давань позволили открыть регулярные торговые связи с народами, обитавшими на территории современного Восточного Туркестана (М).*

С одной стороны, названия географических объектов могут изменяться и автор указывает в тех случаях, когда ему кажется необходимым, название, появившееся позже, чем описываемый им период – примеры (9) и (10). С другой стороны, типичным приемом пространственной локализации для истории древнего периода является использование локативных синтаксем от современных топонимов в сочетании с прилагательным *современный* – пример (11).

Все сказанное, как мы предполагаем, может быть релевантно и для учебников по истории других стран. Есть ли какие-то специфические черты, касающиеся предмета нашего рассмотрения, в учебниках по истории Китая? В настоящий момент мы можем выделить по крайней мере две.

Во-первых, для целого ряда периодов китайской истории значимым с точки зрения исторического времени (темпы событий, фазисные характеристики) является противопоставление Севера и Юга Китая: «Считается, что условной границей между так называемым севером и югом Китая служит река Янцзы. Исторически так сложилось, что судьбы севера и юга складывались по-разному. Северные кочевые племена не раз вторгались на территорию Китая, завоевывали его, в результате чего возникали «два Китая»: захваченный север и мирный юг. Например, в истории Китая одновременно существовали две династии — Северная и Южная династии Сун и даже так называемая эпоха Северных и Южных династий» [Спешнев 2010: 67]. Этот факт отмечается и в учебниках: «В 265–316 гг. Китай был объединен династией Западная Цзинь. После ее уничтожения племенем хунну (гунны) история Поднебесной на многие годы распадается на истории двух ее частей — Севера и Юга. Применительно к Северу период до конца IV в. назван как «шестнадцать царств пяти племен». За ним следовала «Эпоха Южных и Северных династий (Нань–бэй чао)» включавшая существование пяти северных династий: Северная Вэй (386–535), Западная Вэй (535–556), Восточная Вэй (534–550), Северная Ци (550–577), Северная Чжоу (557–581) и шести южных династий: Западная Цзинь (265–316), Восточная Цзинь (317–419), Сун (420–478), Ци (479–501), Лян (502–556), Чэнь (557–589)» [Булдыгерова 2016: 54]

Соответственно, в текстах учебников выражается противопоставление между скоростью и длительностью процессов, происходящих на севере и юге, например, это касается периода манчжурского завоевания:

(12) *Все это обострялось упорным сопротивлением южан, большими потерями «знаменных» южнее р. Янцзы и длительностью завоевания Юга (1645–1683)... Если в Северном Китае Доргонь поначалу проводил гибкую политику по отношению к династии Мин, то к югу от р. Янцзы он вел себя иначе (Н).* В других национальных историях эта оппозиция может не носить такого важного характера, а более значимой может быть оппозиция «запад – восток» или «центр – периферия».

Второй специфической особенностью конструирования национального исторического хронотопа может считаться наличие в любой стране некоторых важных пространственных объектов, история которых является значимой частью национальной истории. Это прежде всего, конечно, столицы: в них происходят главные события, захват или освобождение столицы во время войны или восстания всегда отмечаются в историческом тексте. Но есть и специфические пространственные объекты, особо упоминаемые в темпоральном потоке истории. Для Китая это, например, Великий шелковый путь: «Он (Чжан Цянь) впервые открыл путь из Китая через пустыни и горы в Среднюю Азию. Путь этот в Европе получил название Великого шелкового пути. Не дожидаясь возвращения посланца, ханьские войска начали военные действия против гуннов в 129 г. до н. э. После длительных кровопролитных войн им удалось отеснить неприятеля с территории Ганьсу. Зажиточные группы торговцев были заинтересованы в установлении связей с Западом и использовании Великого шелкового пути. Этот путь начинался от столицы империи г. Чанъань, шел на северо-запад до Дуньхуана, где расходился на две дороги, ведущие к Джунгарским воротам и в Кашгар. Из Кашгара торговые пути вели в Фергану и Бактрию, а отсюда в Парфию и Индию. По этому пути Китай стал вывозить шелк, железо, никель, драгоценные металлы, лаковые изделия, косметику и пряности. Многие из этих товаров достигали даже Римской империи. С Запада, прежде всего из района Ферганы, Китай получал боевых коней, столь необходимых для тяжеловооруженной конницы. Торговый путь способствовал проникновению из Средней Азии в Китай таких сельскохозяйственных культур, как фасоль, ореховое дерево, виноград, шафран» [Симоновская 1974: 38–39]. В тексте учебника будет всегда отмечаться, когда история «затрагивает» этот важный объект:

(14) *Но после победы в этой войне танские феодалы предприняли целую серию захватнических походов. Главным направлением их агрессии стал Великий шелковый путь (С.);*

(15) *В конце VII в. тибетцы стали нападать на Великий шелковый путь и имперские армии терпели поражения. Согласно мирному договору 882 г. Китай терял свое влияние в Тибете (С);*

(16) *Около 100 лет Танская империя удерживала под своей властью часть Великого шелкового пути, что имело немаловажное значение для связей Китая со Средней Азией (С).*

Эти и многие другие аналогичные примеры показывают, что Великий шелковый путь предстает в текстах по китайской истории не только как пространственный ориентир: его открытие, переход из рук в руки, нападение на него – все эти события служат важными темпоральными

«отсечками», о которых считает нужным упомянуть автор учебника, включая их не только в хронологические, но и в причинно-следственные связи.

Возможно, существуют и другие специфические черты в конструировании исторического хронотопа в учебниках по истории Китая, которые нам удастся выявить в процессе дальнейшей работы.

Список источников

1. Боровкова О.В. Пространства исторической науки и их взаимодействие // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 394. – С. 79-83.
2. Молчанов В.И. История и пространство. Деструкция темпоральной историчности // Вопросы философии. – 2013. – № 7. – С. 24-36.
3. Спешнев Н.А. Южане и северяне (к вопросу об этнопсихологии китайцев) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 13. Востоковедение и африканистика. – 2010. – Вып. 2. – С. 68-76.

УДК 81'233

Кэлинь Сун

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КОНФУЦИЯ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ДАННЫХ ОСНОВНОГО КОРПУСА НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена исследованию языковой личности Конфуция в восприятии русскоговорящих и представлению языковой картины мира на основе концептуализации и категоризации на материале анализа леммы *Конфуций* в текстах основного корпуса Национального корпуса русского языка. Методом сплошной выборки, контекстуального анализа, интерпретации, количественных подсчетов выявлено 4 ядерных значения: 'языковая личность Конфуция', 'биография Конфуция', 'значение личности Конфуция и его учения' и 'характеристика'. Рассмотрены периферийные значения, связанные с ролью личности Конфуция, его учения и характеристикой мыслителя: 'знаменитая личность', 'знаменитая восточная личность', 'мудрый и великий человек' и 'ветхозаветный человек'. На основе вхождений составлена биографическая справка великого китайского мудреца, включающая 21 позицию. Благодаря лексемам-конкретизаторам, самая частотная область употребления в НКРЯ – учение и обучение, единичные вхождения зафиксированы в следующих предметных областях: музыка, место рождения, эпоха жизни, семья Конфуция, брак.

Изучение языковой личности Конфуция в основном корпусе НКРЯ позволяет получить более полное представление о том, как Конфуций воспринимается и понимается русскоговорящими в западном мире, помогает определить значимость конфуцианской культуры в сознании русскоговорящих. Междисциплинарное исследование выполнено в рамках когнитивной лингвистики, лингвоперсонологии, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

языковая картина мира, языковая личность, Конфуций, Национальный корпус русского языка, основной корпус

© Сун Кэлинь, 2025

Kelin Song

LINGUISTIC PERSONALITY OF CONFUCIUS IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD (BASED ON DATA FROM THE MAIN CORPUS OF THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

The article is devoted to the study of the linguistic personality of Confucius in the perception of Russian speakers and the representation of the linguistic picture of the world on the basis of conceptualization and

categorization on the material of the analysis of the Confucius lemma in the texts of the main corpus of the National Corpus of the Russian Language. By the method of continuous sampling, contextual analysis, interpretation, and quantitative counting 4 nuclear meanings were revealed: 'the linguistic personality of Confucius', 'the biography of Confucius', 'the meaning of Confucius' personality and his teachings', and 'characterization'. Peripheral meanings related to the role of Confucius' personality, his teachings and the characterization of the thinker are examined: 'famous person', 'famous oriental person', 'wise and great man' and 'testamental man'. Based on the occurrences, a biographical sketch of the great Chinese sage including 21 items is compiled. Thanks to the lexeme-concretizers, the most frequent domain of usage in the CNRS is teaching and learning, and single occurrences are recorded in the following subject areas: music, birthplace, era of life, Confucius' family, and marriage.

The study of Confucius's linguistic personality in the main corpus of the NKRJA allows us to get a more complete picture of how Confucius is perceived and understood by Russian speakers in the Western world, helps to determine the significance of Confucian culture in the minds of Russian speakers. The interdisciplinary research is carried out within the framework of cognitive linguistics, linguopersonology, linguocultural studies and intercultural communication

language picture of the world, linguistic personality, Confucius, National Corpus of the Russian Language, main corpus

Национальный корпус русского языка (НКРЯ) – один из важнейших инструментов для изучения лингвистики. Основной корпус – тексты, представляющие русский литературный язык. Важной характеристикой основного корпуса является присутствие в некоторой части общего массива текстов снятой грамматической омонимии, что расширяет и упрощает возможности использования корпуса при различных морфологических и семантических исследованиях¹. Теория картины мира стала одним из самых востребованных направлений исследований российской лингвистики в 80–90-х годах XX века. Картины мира тесно связаны с различными сторонами социальной жизни, её экономической, политической, правовой, моральной, научной и другими подсистемами, в них проявляется специфика языковой, художественной, духовной, религиозной среды, отражаются важнейшие исторические события². Каждый язык передает знание и понимание мира данного народа, то есть сформированное языковым субъектом системное восприятие мира, называемое «языковой картиной мира». По мнению В. фон Гумбольдта, язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное³. Языковая личность – это результат взаимодействия жизненных целей и ценностей человека, мотивов поведения, которые проявляются в текстах. По мнению Ю.Н. Караулова, «языковая личность – вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт её анализа и описания, пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка»⁴. Мы определяем языковую личность Конфуция, изучая информацию о Конфуции в основном корпусе НКРЯ. Это дает более полное представление о том, как Конфуций воспринимается и понимается русскоговорящими людьми в западном мире.

Лемма *Конфуций* встречается в 420 вхождениях, относящихся к текстам основного корпуса НКРЯ, созданным с 1811 г. по 2019 г. В результате анализа 420 вхождений основного корпуса выявлено 4 ядерных значения: 'языковая личность Конфуция' (365 лексем в 738 словоупотреблениях – 273 вхождения), 'биография Конфуция' (53 / 91 – 41 вхождение), 'характеристика' (43 / 79 – 47 вхождений) и 'значение личности Конфуция и его учения' (22 / 40 – 19 вхождений). Можно выделить 20 областей, где встречаются упоминания

¹См.: Чеснокова И.Д., Маньшин М.Е. Национальный корпус русского языка как основной инструмент поиска при лингвистических исследованиях (на примере поиска антонимов в публицистических текстах) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (128). С. 97–103.

²См.: Погорски Э.К. Картина мира // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 4. С. 322–323.

³См.: Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс. 2000. 394 с.

⁴См.: Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука. 1987. 262 с.

о Конфуции: учение и обучение (113 вхождений), цитирование и афористика (67), философия (54), метафорическое значение (27), религия (24), образ Конфуция (20), культура (19), место посещения (19), политика (10), литература (10), работа Конфуция (7), закон (6), время рождения (4), время смерти (4), имя Конфуция (3), музыка (1), место рождения (1), эпоха жизни (1), семья Конфуция (1), брак (1).

21 периферийное значение обнаружено в ядерном значении 'биография Конфуция': 'княжество Тси' (4 лексемы /14 словоупотреблений), 'царство Лу' (3/14), '551 до н. э.' (3/8), '479 до н. э.' (3/8), 'храм Света' (4/6), 'госслужащий' (2/6), '19 лет' (3/4), 'Шаньдун' (3/3), 'помощник своего учителя' (3/3), 'Кун Цзы/ Кун Фу Цзы' (3/3), 'Чжеу' (2/2), 'княжество Сунг' (2/2), 'гора Тай-Шан' (2/2), 'жена Ки-коан-ши' (2/2), 'VI век' (2/2), 'знатный род' (2/2), 'общественный учитель' (2/2), 'храм Ли-ванга' (2/2), 'Чунг-ни' (2/2), 'Сан-гуо-дши (на манджурском языке)' (2/2) и 'сын Боюй' (2/2). 3 периферийных значения обнаружены в ядерном значении 'характеристика': 'знаменитая восточная личность' (20/43), 'мудрый и великий человек' (19/32) и 'ветхозаветный человек' (4/4). 1 периферийное значение 'знаменитая личность' (22/40) обнаружено в ядерном значении 'значение личности Конфуция и его учения'.

В ядерном значении 'биография Конфуция' в НКРЯ выделены 9 областей, где встречаются упоминания о Конфуции, по которым можно определить основные этапы жизни и творчества Конфуция: место посещения (19 лексем /42 словоупотребления – 19 вхождений), работа Конфуция (7/11 – 7), время рождения (3/8 – 4), время смерти (3/8 – 4), имя Конфуция (7/7 – 3), место рождения (3/3 – 1), эпоха жизни (2/2 – 1), семья Конфуция (2/2 – 1), брак (7/8 – 1).

На основе анализа вхождений из текстов основного корпуса можно составить краткое описание биографии Конфуция: *Конфуций жил в VI веке. Конфуций родился в 551 году до н. э. и умер в 479 году до н. э. Он родился в государстве Лу (современный город Цюфу, провинция Шаньдун) в знатной семье. Конфуция звали Кун Цю, Кун – это его фамилия, Цю – имя, а Чунг-ни – цзы (второе имя по достижении совершеннолетия), и последующие поколения уважительно называли его Кун Цзы, или Кун Фу Цзы. Он женился в 19 лет, вступил в брак с девицей из знатной фамилии, по имени Ки-коан-ши, у них родился сын по имени Боюй. Конфуций работал помощником своего учителя, госслужащим, общественным учителем. Он провел большую часть своей жизни в Лу, посещал княжество Тси, храм Ли-ванг, храм Света, Чжеу, княжество Сунг, гору Тай-Шан.*

В ядерном значении 'значение личности Конфуция и его учения' в НКРЯ выделена область культура, где встречается упоминание о Конфуции, и обнаружено 1 периферийное значение 'знаменитая личность'. В области культуры 19 вхождений в корпусе содержат лемму *Конфуций* в ее периферийном значении 'знаменитая личность'. В источнике «О странах и народах: Как в чаще символов, мы бродим в этом храме» автор называет Конфуция отцом китайской традиции, т. к. Конфуций сыграл главную роль в формировании национального характера, мировоззрения и культуры в Китае. Конфуций и конфуцианство заложили основные ценности традиционной китайской культуры и оказали глубокое влияние на наследование и развитие китайской цивилизации. В источнике «Медленные челюсти демократии» автор в одном ряду с Конфуцием упоминает Ибн Сину, знаменитого иранского философа, медика и мыслителя, родившегося в Бухаре, известного на Западе как Авиценна, отца мировой медицины. Он не только известный философ, но и всемирно известный врач, чьи медицинские труды внесли огромный вклад в развитие медицины и оказали сильное влияние на ее дальнейшее развитие. В источнике «Из жизни А. А. Левушкина-Александрова, а также анекдоты о нем» автор называет Китай *таинственной страной*, а Конфуция – *культурной картой Китая*.

В ядерном значении 'характеристика' в НКРЯ выделены 2 области, где встречаются упоминания о Конфуции: образ Конфуция и метафорическое значение. 2 периферийных значения обнаружены в области образа Конфуция: 'мудрый и великий человек' и

‘ветхозаветный человек’. 1 периферийное значения обнаружено в области метафорического значения: ‘знаменитая восточная личность’.

В области метафорического значения 27 вхождений в корпусе содержат лемму *Конфуций* в ее периферийном значении ‘знаменитая восточная личность’. В источнике «Крутой маршрут» герой книги фельдшер Григорий Петрович использует имя Конфуция в качестве прозвища, имя философа становится кличкой животного, т.к. узнаваемо и легко запоминается окружающими, вызывает определенные ассоциации. В источнике «По Корее, Маньчжурии и Ляодунскому полуострову» автор называет Конфуция *посланником неба*. В источнике «Полураспад. Из жизни А.А. Левушкина-Александрова, а также анекдоты о нем (2000-2002)» автор называет Конфуция *великим знатоком семейного и государственного порядка и кладезем всевозможных ритуалов*. «Ритуал» – это основные ценности конфуцианской системы мысли, основанной Конфуцием. В период Весны и Осени великий мыслитель Конфуций, обобщив, очистив и осмыслив культурное наследие династий Ся, Шан и Чжоу, унаследовал и развил древнее понятие «ритуал», придал ему новый идеологический оттенок и творчески создал систему конфуцианского мышления с «ритуалами» в качестве основной ценности. «Ритуал» включает в себя не только этикет или правила обращения с людьми и предметами в повседневной жизни, но и системы и нормы поведения в различных областях общественной жизни древнего Китая, и даже идеологические концепции или моральную рациональность, которые совместимы с этими системами и нормами. «Ритуал» поддерживает социальную стабильность и развитие общества, направляя, сдерживая и регулируя мышление и поведение людей, это основная категория конфуцианства, имеющая широкий спектр расширений и богатую коннотацию: это одновременно и социально-политический идеал, и этическая, и моральная норма.

В области образа Конфуция 19 вхождений в корпусе содержат лемму *Конфуций* в ее периферийном значении ‘мудрый и великий человек’. В источнике «Конфуций. Его жизнь и философская деятельность» автор говорит, что Конфуций *выказал блестящие способности*. И автор гордится, что Конфуций был *неутомим*, предложенные им распоряжения были *мудрыми и благотворными*. В источнике «Этюды о природе человека» автор говорит, что у Конфуция *умственное развитие*. Конфуций заложил основу для развития китайской культуры, основал школу конфуцианства – учение, которое впоследствии стало доминирующей идеологией традиционной китайской культуры и оказало глубокое влияние на политику, общество и культуру Восточной Азии. Конфуций основал традиционную китайскую систему морали, которая подчеркивает отношения и ответственность между людьми и продвигает такие этические и моральные понятия, как сыновняя почтительность, уважение к родителям, уважение к старшим и лояльность к государю. Все это отражает величие и мудрость Конфуция.

В области образа Конфуция 1 вхождение в корпусе содержит лемму *Конфуций* в ее периферийном значении ‘ветхозаветный человек’. В источнике «По Корее, Маньчжурии и Ляодунскому полуострову» автор считает Конфуция *псевдоклассическим интеллектуалом*, а конфуцианство – *результат феодального самодержавия*.

Таким образом, Конфуций наиболее ярко идентифицируется как ‘знаменитая восточная личность’, ‘знаменитая личность’ и ‘мудрый и великий человек’. Конфуций – визитная карточка китайской культуры, его мысли представляют восточную культуру, которая получила распространение и признание на Западе. Тексты основного корпуса НКРЯ формируют определенное представление о великом китайском мудреце и раскрывают многие предметные области в создании его образа.

Список источников

1. Чеснокова И.Д., Маньшин М.Е. Национальный корпус русского языка как основной инструмент поиска при лингвистических исследованиях (на примере поиска антонимов в публицистических текстах) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5 (128). – С. 97–103.
2. Погорский Э.К. Картина мира // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 322–323.

3. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 394 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.

УДК 81-114.4

В.А. Половкова

МОДЕЛЬ КОММУНИКАЦИИ В ДЕЛОВОМ МЕССЕНДЖЕР-СООБЩЕСТВЕ

Статья посвящена исследованию модели коммуникации в деловом мессенджер-сообществе. В работе анализируются особенности коммуникации в деловом сообществе, специфика использования мессенджеров в качестве коммуникационного инструмента. Выделяются характерные черты модели коммуникации, формирующейся в таком сообществе. Исследование актуализируется в контексте роста популярности мессенджеров как площадки для делового общения.

интернет-коммуникация, деловое мессенджер-сообщество, модель коммуникации, мессенджеры, деловая коммуникация

© Половкова В.А., 2025

V.A. Polovkova

COMMUNICATION MODEL IN THE BUSINESS MESSENGER COMMUNITY

The article is devoted to the study of the communication model in the business messenger community. The paper analyzes the features of communication in the business community, the specifics of using messengers as a communication tool. The characteristic features of the communication model emerging in such a community are highlighted. The study is updated in the context of the growing popularity of messengers as a platform for business communication.

Internet communication, business messenger community, communication model, messengers, business communication

Коммуникация как феномен представляет собой значимый компонент социального взаимодействия, необходимость которого определяется характером деятельности людей, а также преемственностью поколений, реализуемой в форме передачи социального опыта. В наше время общение все чаще переходит в виртуальное пространство, поэтому интернет-коммуникация относится к числу относительно новых и бурно развивающихся речевых формаций. Без изучения ее специфики исчерпывающая характеристика особенностей современного языкового существования невозможна.

На сегодняшний день интернет-лингвистика располагает большим арсеналом дефиниций ключевого термина – интернет-коммуникация. На наш взгляд, наиболее полным является определение О.К. Голошубиной, которая отмечает: «Интернет-коммуникация – это специфическая форма общения, представляющая собой диалоговое взаимодействие людей в сети Интернет, осуществляемое путем обмена в режиме реального времени знаковыми (текст, графические символы) и мультимедийными (видеоролики, фотографии, картинки, анимация, музыка) сообщениями»¹. Безусловно, интернет-коммуникация вызывает пристальный интерес исследователей (работы Е.Н. Галичкиной, Е.И. Горошко, Н.В. Кузнецовой, М.Ю. Сидоровой, Г.Н. Трофимовой, Л.Ю. Щипициной и др.).

Незаменимым инструментом для профессионального общения все чаще становятся мессенджеры. Появление и стремительное развитие сервисов мгновенных сообщений, таких

¹Голошубина О.К. Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации / О. К. Голошубина // Вестник ОмГУ. – 2015. – № 1 (75). – С. 208–212.

как Telegram, WhatsApp, Slack, Discord, открыло новые горизонты для делового взаимодействия. Однако с появлением новых возможностей общения произошла трансформация самих коммуникативных процессов, которые стали протекать в режиме онлайн с помощью деловых мессенджер-чатов, объединяющих разные социальные группы для решения коммерческих и профессиональных вопросов. Такая особенность не позволяет коммуникантам использовать в письменной форме элементы устной речи, поскольку деловой стиль общения предполагает определенную организацию коммуникации в чате. Для анализа особенностей деловой коммуникации в чате следует выделить ключевые признаки, оказывающие влияние на процессы общения в мессенджер-сообществе. С этой целью важно обратиться к модели коммуникации, позволяющей учитывать все аспекты, от участников и каналов связи до кодов, контекста, целей и эффектов общения.

В теории коммуникации выделяют линейные и нелинейные модели. Линейные модели характеризуют коммуникацию как трансляционное действие, направленное от источника к получателю. Нелинейные модели фиксируют коммуникацию как интеракцию коммуникантов, при котором роли участников общения меняются, при этом учитываются социокультурные и психологические факторы общения ¹. С развитием интернет-технологий и возможностью разноформатного виртуального общения следует отметить «разветвленность» и фигурацию моделей коммуникации. Так, в деловом мессенджер-сообществе модель коммуникации приобретает линейные черты, обусловленные особенностями онлайн-среды, форматом мессенджеров, а также спецификой делового общения. За основу возьмем классическую модель коммуникации Г. Лассуэлла, которая помогает выявить ключевые аспекты процесса передачи информации и понять, какие факторы могут влиять на эффективность общения.

Модель деловой коммуникации в мессенджер-сообществе можно представить следующим образом (Рисунок 6.).

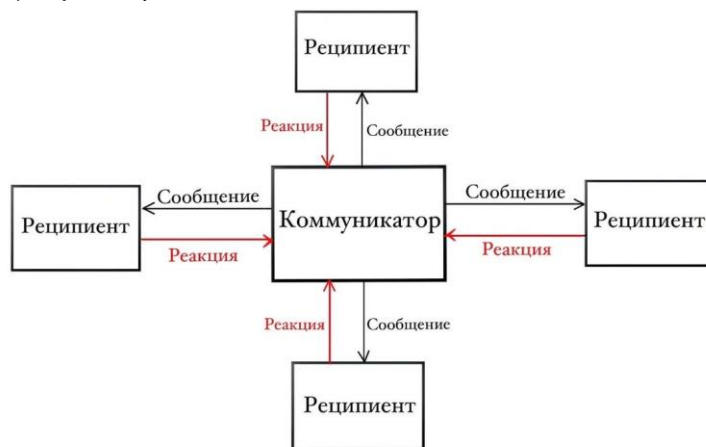


Рисунок 6.

Она представляет собой сложную многосвязную структуру линейного типа (коммуникация между участниками процесса может осуществляться по-разному, в зависимости от ситуации делового общения), которую можно схематизировать в виде звеньев, обеспечивающих передачу сообщений между коммуникантами рабочего чата.

1. Коммуникатор – сотрудник организации, осуществляющий профессиональную деятельность. Им формально является руководитель либо его заместители. Стоит отметить, что коммуникативные роли в деловом чате распределены вертикально и горизонтально, в процессе коммуникации происходит постоянная смена ролей, обуславливающая завершение отдельного коммуникативного вклада предыдущего субъекта и взятие права на

¹Тухватулина Л.Р., Принципы классификации моделей коммуникации // Вестник ТГПУ. 2006. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-klassifikatsii-modeley-kommunikatsii> (дата обращения: 09.11.2024).

коммуникативный вклад другим, т.е. роль коммуникатора также может выполнять любой участник чата в зависимости от его профессиональных функций.

2. Сообщение – это высказывание, которое передается от источника (администратора чата) другому человеку (сотруднику организации) в определённой форме (в виде текста, официального документа разного формата, фото и т.д.). В отличие от традиционных деловых форматов, обмен сообщениями в мессенджерах не требует присутствия всех участников в одном месте и в одно время. Это позволяет коммуникантам эффективно взаимодействовать, находясь в разных временных зонах, не имея возможности для синхронной коммуникации. Например, сотрудник может отправить сообщение вечером, зная, что коллега, находящийся в другом часовом поясе, прочитает его утром. Такой подход способствует гибкости и автономности в работе, повышая продуктивность.

3. Реципиенты – это участники делового чата (сотрудники организации), принимающие сообщение. Следует отметить, как и в деловой сфере, в чате между реципиентами наблюдается отход от анонимности и статусного равноправия: появляются реальные имена, отчества и фамилии участников общения, коммуниканты могут знать друг друга в лицо, а значит, осуществлять учет социальных характеристик реципиента, его статуса и роли.

5. Реакция – восприятие реципиентами конкретного сообщения. Для осуществления эффективной обратной связи на конкретное сообщение необходимо учитывать правильное использование эмодзи, смайликов, графических элементов, а также тон и стиль написания сообщений, чтобы избежать неправильного понимания. Невербальные сигналы, такие как мимика, жесты и интонация, которые присутствуют в традиционном общении, в онлайн-формате отсутствуют.

Визуальная составляющая в мессенджерах играет особую роль в передаче информации и эмоций. Использование картинок, видео, GIF-анимации помогает визуализировать информацию. Однако важно помнить о профессиональном контексте и применять визуальные материалы, избегая излишней яркости и неформальности.

Исследование модели коммуникации в деловом мессенджер-сообществе позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие в чатах обеспечивает гибкий и эффективный формат общения при отсутствии синхронной коммуникации, позволяет быстро обмениваться информацией и координировать работу в разных временных зонах. Однако необходимо учитывать особенности онлайн-среды, специфику коммуникации в мессенджерах, а также соблюдать правила традиционного делового общения.

Таким образом, модель коммуникации в деловых мессенджер-сообществах представляет собой динамическую систему, постоянно развивающуюся и видоизменяющуюся под влиянием множества факторов: особенностей деловой коммуникации, количества участников делового чата, развития интернет-технологий и появления новых форм взаимодействия между коммуникантами.

Список источников

1. Голошубина О.К. Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации / О.К. Голошубина // Вестник ОмГУ. – 2015. – № 1 (75). – С. 208-212.
2. Лаптева М.Л., Гребельник Т.В. Специфика русскоязычной деловой мессенджер-коммуникации // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №1(98). – С. 395-398.
3. Тухватулин Л.Р., Принципы классификации моделей коммуникации // Вестник ТГПУ. 2006. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-klassifikatsii-modeley-kommunikatsii> (дата обращения: 09.11.2024).

МАНТРЫ И МОЛИТВЫ КАК СУГГЕСТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ: ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Статья посвящена исследованию универсальных суггестивных (т.е. воздействующих) текстов, использование которых с целью обретения гармонии и спокойствия становится наиболее актуальным, так как современный человек постоянно подвержен влиянию виртуальных пространств, что приводит к росту уровня тревожности. Основное внимание уделяется выявлению условий функционирования молитв и мантр как речевых жанров, определению их экстралингвистических особенностей, к числу которых относятся: способ чтения, выполняемые функции (апеллятивная, информативная, эмоционально-экспрессивная, фатическая, коммуникативная, поэтическая, когнитивная, аккумулятивная, суггестивная, интегрирующая), объём текста, возможность перевода, место и время чтения, положение тела, характеристика процесса дыхания, наличие ритуальных особенностей и количество повторений. Подобного рода работа с суггестивными жанрами, во-первых, способствует оформлению суггестивной лингвистики как науки, так как на данный момент не существует ни единой типологии суггестивных речевых жанров, ни единой системы описания особенностей таких текстов; во-вторых, изучение экстралингвистического аспекта необходимо для определения условий функционирования текстов, выявления особенностей протекания суггестивных речевых актов и лучшего понимания воздействующего потенциала языка.

суггестивная лингвистика, суггестивный речевой жанр, мантра, молитва, экстралингвистические особенности

© Коваленко Д. Д., 2025

D.D. Kovalenko
 Scientific supervisor – **Sidorovich Z.Z.**

MANTRAS AND PRAYERS AS A SUGGESTIVE SPEECH GENRE: AN EXTRALINGUISTIC ASPECT

The article is devoted to the study of universal suggestive (i.e. influencing) texts, the use of which for the purpose of finding harmony and tranquility becomes the most relevant, since a modern person is constantly moving into the world space, which increases the level of anxiety. The main attention is paid to identifying extralinguistic phenomena accompanying those practicing prayers and mantras. Description of the extralinguistic aspect in itself identifying the conditions of a gradual genre and determining extralinguistic characteristics, which include the method, reading performs functions (appellative, informative, emotional-expressive, phatic, communicative, poetic, cognitive, accumulative, suggestive, integrating), the volume of the text. , the possibility of translation, place and time of reading, body position, characteristics of the breathing process, the presence of ritual states and the number of repetitions. In a similar way, work with suggestive genres, firstly, allows us to formalize suggestive linguistics as a science, since at the moment there is no single typology of suggestive speech genres, nor a single system for describing such texts; secondly, the study of the extralinguistic aspect is necessary to determine the conditions for changing texts, taking into account the course of suggestive speech acts and a better understanding of the influencing potential of language.

suggestive linguistics, suggestive speech genre, mantra, prayer, extralinguistic features

Суггестивная лингвистика – научная дисциплина, объясняющая воздействие языка на подсознание [1, с. 8]. Основное внимание данной науки направлено на исследование универсальных суггестивных текстов, к числу которых, по мнению основоположника суггестивной лингвистики И.Ю. Черепановой, относятся молитвы, мантры, медитации,

аффирмации и гипноз [1, с. 19]. Цель перечисленных жанров – обретение гармонии, что наиболее актуально в современном мире, так как постоянное влияние виртуальных пространств на психику человека приводит к росту уровня тревожности. Суггестивные жанры являются малоизученной областью. Благодаря вкладу таких учёных, как Л.С. Арзуманян, М.Н. Гордеев, О.А. Дмитриева, Е.В. Ермолаева, П.А. Жесткова, Н.В. Звёздочкина, Д.А. Комиссаров, Е.В. Петрова, В.Б. Слезин и др. в разной степени были описаны лингвистические особенности данных текстов, при этом экстралингвистический аспект (т.е. особенности функционирования и воспроизведения данных текстов) остаётся практически не исследованным.

Мантры – это набор звуков, слов или группы слов на санскрите, которые, по мнению практикующих, имеют резонансное, психологическое и духовное воздействия [2, с. 6]. Молитва – это установленный канонический текст, произносимый при обращении к Богу, к святым [3, с. 589]. Тексты мантр и молитв являются схожими. Некоторые специалисты утверждают, что мантра – это молитва на санскрите [4, с. 14].

Экстралингвистические особенности – это внеязыковые факторы, в условиях которых развивается и функционирует текст. Такие учёные, как Р.И. Аванесов, О.С. Ахманова, Т.Н. Беккина, В.В. Виноградов, А.А. Залезняк, Ю.Н. Караулов, Н.С. Трубецкой и др. обращали внимание в своих исследованиях на то, как экстралингвистические факторы влияют на язык, отбор и организацию языковых средств, однако анализ внеязыковых особенностей мантр и молитв осуществлён не был. В связи с этим в рамках данной работы был произведён авторский анализ экстралингвистических особенностей выбранных жанров.

1) Способ чтения/ произношения. Мантры и молитвы являются эффективной практикой как во время чтения вслух, так и «про себя» (субвокализация). Чтение обоих жанров может производиться речитативом (нараспев) и сопровождаться музыкой.

2) Выполняемые функции.

А) Апеллятивная (директивная) функция – это функция, с помощью которой отправитель обращается к реципиенту и хочет побудить его к определенным реакциям. Данная функция реализуется в мантрах и молитвах посредством просьб и обращений к трансцендентным сущностям (например, перевод мантры *ОМ АПАСАРПАНТУ ТЕ БХУТА* содержит такую просьбу, как «Пусть все злые духи уйдут прочь»; в молитвах: *И прости нам долги наши <...> и не введи нас в искушение*).

Б) Исследуемые суггестивные жанры выполняют информативную функцию. Они передают информацию следующего характера: культуроведческая (например, мантра *ЛОКА САМАСТА СУКХИНО БХАВАНТУ* «Пусть все существа будут счастливы» акцентирует внимание на сострадании и благополучии всех живых существ, что является важным аспектом индуистской этики; фраза из крещенской молитвы *обнови меня, Господи* символизирует новое начало и духовное перерождение, что является ключевым моментом в православной традиции), религиозная (наименование трансцендентных сущностей, относящихся к определённым религиям); социальная (мантра *ОМ ТАТ САТ* «Это – истина» служит напоминанием о необходимости жить в соответствии с истиной, что подразумевает служение другим и соблюдение моральных норм обществом; в «Молитве покаяния» верующие просят о прощении: *Господи, прости мне, грешному*, что показывает важность покаяния и ответственности за свои поступки в социальном контексте), личная (мантра *ОМ АСАТОМА САДГАМАЯ* «Проведи меня от лжи к истине» выражает желание избавиться от заблуждений и стремление к личной трансформации; в молитве «Господи, помилуй» верующий просит о милости: *Господи, помилуй мя, грешного*, что выражает личное осознание своих грехов и стремление к прощению).

В) Мантры и молитвы реализуют эмоционально-экспрессивную функцию, так как чтение текстов сопровождается выражением чувства веры, покаяния, смирения, спокойствия и т. д. со стороны говорящего (например, в мантрах: *ОМ НАМО НАРАЙАНАЙА* «Я поклоняюсь Нарнаине», в молитвах: *Да святится Имя Твое* – выражение глубокой веры в святость Бога и надежду на его благословение).

Г) Фатическая (контактоустанавливающая) функция реализуется в мантрах и молитвах посредством обращения к трансцендентным сущностям, которые служат для призыва и установления контакта с ирреальным собеседником (например, в мантрах: *ОМ НАМАХ ШИВАЯ* (обращение к Богу Шиве); в молитвах: *Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, молитвами Пречистой Твоей Матери и всех святых, помилуй нас. Аминь*).

Д) Коммуникативная функция осуществляется через возможность внутрличностной (чтение молитв и мантр «про себя»), межличностной (религиозное понимание мантр и молитв как «диалога с Богом»), фронтальной (чтение молитв священнослужителем для прихожан; чтение пуджари, т. е. священнослужителем в индуизме, мантр для прихожан) и групповой коммуникации (совместное произношение мантр или молитв).

Е) Поэтическая функция предполагает достижение совершенства формы высказывания. В мантрах и молитвах функция реализуется за счёт высокой степени ритмизации, созданной лексическими повторами и стилистическими фигурами. Например, в большинстве текстов присутствует анафора (в мантрах: *ОМ*, в молитвах: *Отче наш, Святый Боже*) или эпифора (в мантрах: *НАМАХ, ПРАЧОДАЯТ*, в молитвах: *Аминь*).

Ж) Когнитивная функция – это способность понимать, познавать, изучать, осознавать, воспринимать и перерабатывать (запоминать, передавать, использовать) внешнюю информацию. Когнитивная функция данных жанров заключается в возможности осмысления, познания человеком самого себя (мантра *СОХАМ* «Я есть то» помогает осознать единство с окружающим миром и своей истинной сущностью, побуждая к мыслям о своем месте в мире;

в молитве покаяния, например, «Господи, прости мне, грешному», верующий размышляет о своих поступках и ошибках, что способствует рефлексии и пониманию своих недостатков), окружающей действительности и соответствующего религиозного учения (мантра *ОМ БХУР БХУВАХ СВАХА, ТАТ САВИТУР ВАРЕНЬАМ* содержит утверждение о величии Божественного; молитва «Символ веры» содержит основные утверждения о христианской вере, например, *Верую во единого Бога*, регулярное произнесение этой молитвы укрепляет убеждения верующего в основных принципах своей религии).

З) Аккумулятивная функция – это функция сбора и сохранения информации. Молитвы передаются из поколения в поколение, сохраняя в себе традиции православия. Они служат связующим звеном между предками и потомками. Молитвы содержат элементы культурной идентичности, отражая обычаи и верования народа. Например, молитвы на праздники, такие как Рождество или Пасха, помогают сохранить и укрепить культурные традиции. Молитвы содержат ключевые доктринальные утверждения, которые помогают формировать веру и понимание Бога. Например, «Символ веры» излагает основные принципы христианского учения, которые верующие должны знать и передавать. Мантры также передаются из поколения в поколение, сохраняя важные аспекты индуистской духовности и отражая культурные и религиозные ценности общества.

И) Суггестивная функция – это способность текста воздействовать подсознательно на душевное состояние и поведение человека или общества. Суггестивная функция молитв выражается посредством семантического воздействия. Такого рода тексты способны убедить человека в чём-либо, изменить ход мыслей в необходимом направлении. Так, например, молитвы могут успокаивать (молитва «Господи, дай мне мир» направляет мысли на умиротворение и внутренний покой, что может снизить уровень тревоги), способствовать формированию позитивного мышления (в молитве «Слава Тебе, Боже» верующий выражает благодарность за все благословения, что способствует сосредоточению на положительных аспектах жизни) и внутренней трансформации (фраза из молитвы о внутреннем обновлении *Господи, даруй мне силу и мудрость, чтобы я мог видеть свои недостатки и исправить их* побуждает к осознанию своих недостатков). Суггестивная функция мантр заключается в акустическом воздействии, которое обусловлено высокой степенью эвфонии, склонности звуков к понижению тонов, а также отсутствием резкого расхода энергии [6, с. 308].

К) Интегрирующая функция – это способность объединять людей в этнические или языковые союзы и обозначать принадлежность индивида к этому союзу. Практика молитв предполагает объединение людей в союзы, проповедующие христианство, ислам, иудаизм и т.д., мантры – индуизм и буддизм.

3) Объем текста. Мантры – небольшой по объёму суггестивный жанр. С учётом транслитерации с санскрита и непоследовательной пунктуации объём мантр определяется в звуках. Тексты имеют в своём составе от 2 до 228 звуков [6, с. 308]. Молитвы являются средним суггестивным жанром и представляют собой текст объёмом до 26 предложений [7, с. 36].

4) Возможность перевода. Молитвы могут быть переведены, так как основной суггестивный метод данных текстов – семантическое воздействие, который реализуется на разных языках. В мантрах первично звуковое воздействие, в связи с чем тексты воспроизводятся на языке-оригинале. «Для достижения желаемого эффекта важно правильное произношение мантры с учетом ритма и тона. Поэтому мантра, переведённая на другой язык, теряет свою силу и становится обычным предложением» [2, с. 89].

5) Место чтения. Суггестивные жанры предполагают наличие закреплённого или индивидуально выбранного места чтения. Мантры могут быть прочитаны как в мандире (индуистский храм), так и за его пределами. Существуют некоторые рекомендации относительно самостоятельного выбора места, например, «считается, что открытый солнечный или лунный свет усиливает воздействие мантр, так что хорошо, если вы имеете возможность хотя бы иногда практиковать чтение мантр на природе» [5, с. 10], «для чтения мантр следует выбрать чистое место, уединённое от шума и суеты мира. Нужно отвести комнату только для практики мантр» [2, с. 37]. Молитвы делятся на церковные и домашние. Церковные молитвы читаются во время совершения богослужений, различного рода таинств, погребений и т.д. Домашние молитвы произносятся в индивидуально выбранном месте за пределами храма [6, с. 29].

6) Время чтения. В большинстве случаев время чтения суггестивных текстов является регламентированным. Мантры рекомендуется читать дважды в день: утром и вечером [2, с. 36]. Молитвы бывают периодические (читаемые в определённое время суток) и непериодические (молитвы по случаю, связанные с обрядами). Также исследователи различают молитвы, читаемые в определенное время суток (утренние, вечерние), и молитвы, читаемые перед или после определенных действий или событий (до или после еды, перед сном, по дням недели, по определенным праздникам, сопровождающие ритуальные обряды, по возрастному принципу и т.д.) [6, с. 30].

7) Положение тела. Большинство суггестивных жанров сопровождается соблюдением определённого положения тела или выполнением конкретных действий. Практика мантр, как правило, производится в любом удобном положении (чаще сидя или стоя на коленях) и может сопровождаться выполнением асан (специальных поз из практики йоги) [2, с. 54]. Чтение молитвы осуществляется стоя, сидя, в положении на коленях и сопровождается крестным знаменем и поклонами [7, с. 174].

8) Дыхание. Правильный процесс дыхания является неотъемлемой частью суггестивных практик, так как способствует обретению спокойствия и концентрации внимания для восприятия информации. Мантры рекомендуется произносить на выдохе, дыхание во время практики должно быть замедленным [4, с. 15]. Во время чтения молитвы рекомендуется медленное брюшное дыхание [8, с. 140].

9) Сопровождающие ритуалы. В большинстве случаев для суггестивных жанров характерны определённые ритуалы, необходимые для проведения практики. Например, чтение мантры могут сопровождать мудры (жесты), тарпана (возлияние воды), хавана (подношение пищи), бали (жертвоприношение пищи) [2, с. 61]. Во время чтения молитвы необходимо совершать крестное знамение, кланяться, в некоторых случаях необходимо стоять на коленях, прибегать к целованию святынь.

10) Количество повторений. Мантры в зависимости от типа текста могут повторяться 3, 9, 18, 27, 108, 1080 раз [8, с. 72]. Есть рекомендации и в отношении молитв. Например, молитва «Господи помилуй» читается 3, 12 и 40 раз [6].

Таким образом, для мантр и молитв характерны следующие экстралингвистические особенности: внутренний (субвокализация) и внешний (вслух) способы чтения; реализация 10 функций (апеллятивной, информативной, эмоционально-экспрессивной, фатической, коммуникативной, поэтической, когнитивной, аккумулятивной, суггестивной, интегрирующей); небольшой объем текста мантр (от 2 до 228 звуков), средний объем текстов молитв (до 26 предложений); возможность перевода молитв и отсутствие перевода мантр; наличие указаний относительно времени и места чтения, техники дыхания; также было выявлено, что для каждого жанра характерны свои ритуальные особенности.

Подобного рода работа с суггестивными жанрами, во-первых, способствует оформлению суггестивной лингвистики как науки, так как на данный момент не существует ни единой типологии суггестивных речевых жанров, ни единой системы описания особенностей таких текстов; во-вторых, изучение экстралингвистического аспекта необходимо для определения условий функционирования текстов, выявления особенностей протекания суггестивных речевых актов и лучшего понимания воздействующего потенциала языка.

Список источников

1. Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. – М.: КСП, 1996. – 384 с.
2. Неаполитанский С.М. Исцеляющие мантры в Аюрведе. – СПб.: Святослав, 2005. – 167 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.
4. Говинда Л.А. Основы тибетского мистицизма. – М.: Беловодье, 2024. – 318 с.
5. Лонген И. Звуки, дающие силу. – СПб.: Невский проспект, 2006. – 39 с.
6. Коваленко Д.Д. Акустические характеристики звука и его воздействие на мышление и поведение человека (на материале мантр); науч. рук. З. З. Сидорович // «Наука и молодежь: новые идеи и решения»: Материалы X Международной научно-теоретической конференции студентов и магистрантов. – Караганды: Изд-во «Кент – LTD», ТОО типография «Досжан», 2024 г. – Т. 2. – С. 306–309.
6. Келер А.И. Жанр молитвы: критерии классификации // Филология: научные исследования. – 2021. – № 7. – С. 29–38.
7. Бобырева Е.В. Сравнительные характеристики православной и англиканской молитв // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №5 – С. 174–180.
8. Леви В.Л. Искусство быть собой. – М.: Знание, 1991. – 254 с.
9. Сан Л. Мантры: слова силы. Энергия сакрального звука и искусство жизни. – М.: Амрита-Русь, 2023. – 232 с.

УДК: 323.174

Д.А. Иконникова

Научный руководитель – О.А. Скрыбина

РЕГИОНАЛИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ: ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ИДЕНТИЧНОСТИ

Статья посвящена регионализмам – словам, функционирующим на определенной территории, которые либо не зафиксированы в толковых словарях литературного языка, либо получают в них пометки «обл.», «местн.», «прост.», «разг.». Представлены варианты регионализмов из разных субъектов Российской Федерации. Доказывается обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал темы в процессе обучения русскому языку в современной школе.

регионализмы, субъекты Российской Федерации, диалектизмы, обучение, русский язык

REGIONALISMS IN THE MODERN LANGUAGE: REFLECTION OF CULTURE AND IDENTITY

The article is devoted to regionalisms – words functioning in a certain territory, which are either not recorded in the explanatory dictionaries of the literary language, or are marked "region", "local", "simple", "different". Variants of regionalisms from different subjects of the Russian Federation are presented. The teaching, developing and educating potential of the topic in the process of teaching the Russian language in a modern school is proven.

regionalisms, subjects of the Russian Federation, dialectisms, training, Russian language.

В современном научном филологическом сообществе важное место занимает изучение региональных особенностей языка и речи. В последнее время это направление принято называют проблемой регионализмов в современном русском языке. В связи с увеличением интереса к данной теме выделим цель и задачи исследования. Целью написания статьи становится изучение роли языка в становлении этнической идентичности, использование потенциала русского языка для воспитания личности школьника, говорящего и думающего на родном языке. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: собрать и провести анализ регионализмов и опрос среди носителей языка из разных регионов (как продолжение исследования), определить культурные элементы, отражающиеся в языковых особенностях регионов Российской Федерации.

Термин «регионализмы» появляется в 80-ых-90-ых годах XX века в связи с вниманием лингвистов к языковой ситуации на Кавказе, где под термином «регионализмы» понимались лексемы, заимствованные русским языком из языков народов Кавказа и наиболее активно функционирующие в русской речи на территории кавказских республик ¹.

И.Е. Гальченко к термину «регионализм» приводит и понятие «локализм» и относит к родо-видовыми обозначениями ².

Г.А. Гюльмагомедов расширяет объем понятия «регионализм» за счет включения не только лексических единиц, но и устойчивых словесных комплексов, высказываний, текстов, единиц макаронической речи ³.

Часто исследователи проводят параллель между регионализмами и диалектизмами. На этом основании выделяют следующие отличия:

1. Широта понятия. К числу регионализмов относятся не только диалектные языковые единицы, но и единицы просторечия, а также могут относиться профессионализмы, жаргонизмы и т. п. Некоторыми учёными термины используются как синонимы.

2. Использование жителями региона. Регионализмы используются жителями региона вне зависимости от различных социальных факторов (пол, возраст, образование и т. п.).

3. Фиксация в словарях. Регионализмы локально закреплёны в словарях литературного языка в отличие от диалектизмов, которые имеют общую пометку «обл.».

¹ Молчанова М.М. Дагестанские регионализмы в РР русских жителей города Махачкалы и местной периодике. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Л.: ЛГУ, 1984. – С. 4.

² Гальченко И.Е. Северокавказские регионализмы в лексике современного русского языка. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. – С. 9-11.

³ Гюльмагомедов Г.А. Дагестанские регионализмы в русскоязычной художественной литературе и их лексикографическая практика. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Махачкала: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского научного центра Российской Академии наук, 1995. – С. 7.

Территория, на которой живут люди, говорящие по-русски, велика. Несмотря на то, что информационные и транспортные средства позволяют сокращать расстояние, есть различные области, которые значительно удалены от центра: например, Сибирь, Дальний Восток. На этих территориях отмечаются разные условия социального, культурного, природного и бытового характера, что способствует использованию для этих сфер специфических слов. Так возникают территориальные варианты языка.

Магаданский исследователь Н.Н. Соколянская в своих статьях и диссертационном исследовании предлагает следующее определение термина «регионализм»: «Регионализмы – это слова и выражения, обозначающие реалии (природные и социальные) определенной местности и функционирующие более или менее регулярно в литературных текстах (устных и письменных) с номинативно-терминологической или стилистической функцией»¹.

Т.В. Жеребило приводит в «Словаре лингвистических терминов» следующее определение понятию «регионализм»: «1. Местное слово или выражение, бытующее на определенной территории, употребляемое носителями региолекта. 2. Лексическая единица, заимствованная из другого языка, но используемая только на определенной территории – в региолектах, бытующих в зоне контактирования языков»².

В.И. Беликов пишет о необходимости в академической лексикографии учитывать региональную норму, так как «многие из такого рода единиц оказываются единственным используемым в повседневной практике (а иногда и единственно известным) способом обозначения определенного понятия для тех, кого никак нельзя исключить из числа носителей литературного языка, например, вузовских русистов»³.

Большинство региональных элементов, по мнению исследователей, восходит к диалектам. Некоторые связаны с потенциальной вариативностью литературного языка. Этимологический анализ позволяет установить, какие из регионализмов генетически связаны не с локальными, а с общерусскими явлениями и ситуациями, зафиксировать те, которые исчезли из литературного языка, но сохранились в городской речи определенных регионов.

Иногда людям из одного региона нужны уникальные выражения, чтобы описывать свою среду, — так же, как представителям одной профессии. В Ханты-Мансийском округе и в Республике Коми актуальны *лежневки* (колеи из деревянных брусьев, врытые в грунт), в Карелии — *ламбушки* (небольшие озера, образовавшиеся на месте болот), в Бурятии — *позницы*, в которых готовят национальное блюдо *позы*. Мусорные контейнеры в разных регионах имеют немного разную форму, их названия часто связаны с их производителями. Поэтому в Калининградской области их называют «кеска», в Тверской — «кагат», в Ленинградской — «пухто», в Удмуртии — «мульда».

Например, бывает так, что в регион пришла местная фирма и её название становится нарицательным словом, обозначает все продукты, подобные тем, что она производит. Такие случаи встречаются и в общезыковой истории: например, слово «ксерокс» произошло от названия американской фирмы *Xerox*. Когда в СССР привезли новые устройства, для них не было подходящего слова. Длинные слова вроде «копировальный аппарат» обычно не приживаются. При этом на всех коробках написано «ксерокс» — коротко и понятно. Так это слово стало общезыковым.

Рассмотрим примеры регионализмов в разных уголках нашей страны.

Эффект необычности всегда производит какое-то слово, которое кажется знакомым, но эти ожидания оказываются обманчивыми. Например, слово «кутёнок». Первое, что

¹ Соколянская Н.Н. О некоторых группах региональной лексики в «Описании земли Камчатки» С. П. Крашенинникова // Идеи, гипотезы, поиск. – Вып. 2. – Магадан: Изд-во Северн. междунар. ун-та, 1995. – С. 63-66.

² Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – С. 187.

³ Беликов В.И. Сравнение Петербурга с Москвой и другие соображения по социальной лексикографии // Русский язык сегодня. – Вып. 3. Проблемы русской лексикографии. – М.: Ин-т рус. яз. РАН, ПИК ВИНТИ, 2004. – С. 23-34.

приходит в голову, — это котёнок или утёнок. На самом деле, это *«щенок»*. Это слово связано с приволжскими регионами — Волгоград, Ульяновск.

На полках магазинов Удмуртии или Архангельской области вам может попасться пастила со вкусом *клубяны*, а забежавшая в гости сибирская соседка — занести варенье из *виктории*. Оба слова окажутся регионализмами клубники.

На Сахалине или в Хабаровском крае вместо «вкалывать на работе» скорее скажут *«копытить»*. Этот регионализм происходит от выражения *«копытить корм»* — именно так лошади добывают пищу из-под снега.

Свердловского лентяя обзовут *неработем*, а вологодского — *валявкой*.

Интересный регионализм выражения «не допустить» бытует в Кемеровской области, где медкомиссия может *«закрестить по состоянию здоровья»*. Раньше *закрещивали* черта или нечистую силу, то есть останавливали крестным знаменем.

Существуют регионализмы, которые употребляются и в названии блюд:

1. *Реган* — базилик (Краснодарский край, Ставропольский край)
2. *Красноголовик* — подосиновик (Архангельская область, Кировская область, Мурманская область, Пермский край, Республика Карелия, Республика Коми)
3. *Постряпушки* — выпечка (Алтайский край, Кемеровская область — Кузбасс, Пермский край)
4. *Купорка* — домашнее консервирование (Ростовская область)
5. *Сморода* — смородина (Псковская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Смоленская область, Тверская область)

Таким образом, изучение регионализмов продолжает оставаться актуальным в условиях глобализации, поскольку местные речи содержат уникальные элементы, которые отражают исторические, культурные и социальные особенности регионов. Необходимо учитывать, что регионализмы не просто обогащают язык, но и играют значительную роль в формировании этнической идентичности. Язык становится инструментом, помогающим людям идентифицировать себя и своё место в многообразии культурных контекстов. Это имеет огромное значение для воспитания личности школьника, формирования у него ценностного отношения к родному языку и региону, где живет он и его семья. Безусловно, регионализмы можно использовать на уроках русского в виде «портрета одного слова», небольшого проекта, презентации, ведения словарика регионализмов. Так реализуется тезис, согласно которому «язык есть скрепа» поколений и людей, объединенных языком - учителем и воспитателем народа.

Понимание и изучение регионализмов позволяет выявить богатство и разнообразие языковой картины, а также содействовать сохранению языкового наследия. Корректная фиксация и описание таких языковых явлений в словарях и лексикографических источниках способствует их интеграции в общий лексикон, позволяя избежать утраты ценного культурного материала.

Таким образом, исследование региональных языковых особенностей представляет собой важную область лингвистической науки, которая требует системного подхода и междисциплинарного сотрудничества, включая антропологические, социологические и культурологические аспекты для комплексного анализа влияния языка на этническую идентичность в России.

Список источников

1. Молчанова М.М. Дагестанские регионализмы в РР русских жителей города Махачкалы и местной периодике. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата – 2. Гальченко И. Е. Северокавказские регионализмы в лексике современного русского языка. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. – С. 547.
3. Гюльмагомедов Г.А. Дагестанские регионализмы в русскоязычной художественной литературе и их лексикографическая практика. Автореферат диссертации на соискание ученой

степени кандидата филологических наук. – Махачкала: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского научного центра Российской Академии наук, 1995. – С. 19.

4. Соколянская Н.Н. О некоторых группах региональной лексики в «Описании земли Камчатки» С.П. Крашенинникова // Идеи, гипотезы, поиск. – Вып. 2. – Магадан: Изд-во Северн. междунар. ун-та, 1995. – С. 195.

5. Беликов В.И. Сравнение Петербурга с Москвой и другие соображения по социальной лексикографии // Русский язык сегодня. – Вып. 3. Проблемы русской лексикографии. – М.: Ин-т рус. яз. РАН, ПИК ВИНТИ, 2004. – С. 21.

6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – С. 299.

Современная языковая ситуация и проблемы речевого развития учащихся и студентов

УДК 614.253:316.772

***Л. П. Лунева
Ю. А. Винокурова***

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВРАЧА: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Обосновывается тезис о коммуникативной компетенции врача как важнейшей составляющей его профессиональной деятельности. В результате изучения отзывов о медицинских специалистах (370 отзывов) определены проблемные стороны коммуникативной культуры врача. Проведен анализ опроса студентов 1-х и 6-х курсов Самарского государственного медицинского университета (170 участников), представлены составляющие коммуникативной компетенции медицинского работника, его типичные ошибки в общении, предложены способы решения проблемы формирования коммуникативной компетенции врача.

коммуникативная компетенция, коммуникативная культура, правила общения с пациентами, медицинская этика и деонтология

© Лунёва Л.П., Винокурова Ю.А., 2025

***L.P. Luneva
Yu.A. Vinokurova***

THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A DOCTOR: PROBLEMATIC ASPECTS AND OPPORTUNITIES FOR THEIR IMPROVEMENT

The thesis about the communicative competence of a doctor as the most important part of his professional activity is substantiated in the article. To identify the areas of concern of the doctor's communicative culture, the patients' feedback about medical specialists (370 records) were studied. The survey of students of the 1st and 6th years of Samara State Medical University (170 participants) was performed and the results were studied. The components of the communicative competence of a medical specialist, his typical mistakes in communication were presented, ways to solve the problem of forming the communicative competence of a doctor were proposed.

communicative competence, communicative culture, rules of communication with patients, medical ethics and deontology

Когда говоришь с больным о его болезни, думай:
что говоришь? кому говоришь? зачем говоришь?
как поймут тебя: сам больной, его родственники,
случайно присутствующие при разговоре люди.
Б.С. Преображенский

Введение

В современном обществе существуют определённые профессиональные, морально-этические и личностные требования к врачу. Он, безусловно, должен быть компетентным специалистом с высокой степенью ответственности за свои действия, должен быть коммуникабельным, уравновешенным, требовательным к себе и окружающим, а по отношению к пациентам - внимательным, уважительным, сдержанным и доброжелательным. Очевидно также, что в век цифровизации врач должен быть

эрудированным специалистом, свободно ориентироваться в быстро меняющейся информационной среде, уверенно используя новейшие методики и технологии.

Грамотная коммуникация врача с пациентом является неотъемлемым компонентом его профессиональной компетенции. В основе такой коммуникации - доверие, уважение, взаимопонимание, милосердие, соблюдение врачебной тайны и этикетных норм поведения. Взаимный характер доверительных отношений проявляется в том, что врач получает от пациента информацию о состоянии своего здоровья, а пациент ожидает от врача соблюдения конфиденциальности и неразглашения полученных сведений.

Современная поведенческая модель «пациент — врач» берет свое начало в глубокой древности и основывается на нравственных принципах, изложенных еще в Клятве Гиппократа. Уже в античные времена хорошие врачи понимали, что лечит не только лекарство, но и слово (не случайно происхождение слова «врач» от однокоренных глаголов *врать, говорить* в этимологическом словаре объясняется как «человек, заговаривающий болезнь»). Действительно, результативность лечения во многом зависит от общения врача и пациента, от настроенности на выздоровление, от веры в профессионализм врача и в правильность назначенного лечения. В таком общении чрезвычайно важен индивидуальный подход к каждому больному, это, несомненно, будет способствовать успешному лечению. Заболевший человек ждет поддержки, эмпатии, умения слушать, сочувствовать боли и страданиям. Однако проблема взаимоотношений врача и пациента существует на протяжении многих лет и в настоящее время остается, к сожалению, актуальной [Бузина, Бузин, Ланской, 2020].

Всемирной медицинской ассоциацией разработан «Международный кодекс медицинской этики» (1949), российскими медицинскими работниками принят «Кодекс врачебной этики РФ» (1997), «Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации» (2012). В них неоднократно подчеркивается мысль о том, что «доверительные отношения между врачом и пациентом необходимы для обеспечения высокого качества медицинского обслуживания и эффективной работы врача» [Винокурова, 2023, с.331]. Отметим также, что в современном здравоохранении акцент смещается в сторону пациента, что придает новую динамику этим традиционным отношениям.

К сожалению, уровень коммуникативной культуры медицинских работников часто бывает недостаточным для обеспечения эффективного общения. На различных интернет-сайтах, таких как «Продокторов», «ДОКТУ», «Лайк Доктор», «ИнфоДоктор» [URL] и других, наряду с положительными отзывами о работе врачей и младшего медицинского персонала, можно встретить много отрицательных оценок их коммуникативных навыков. Большое количество жалоб от пациентов и их родственников поступает на сайт Министерства здравоохранения [URL]. Многие медицинские работники осознают важность улучшения своих коммуникативных способностей, но все же иногда нарушают нормы общения и допускают коммуникативные ошибки в отношениях с пациентами (и их близкими) и коллегами. Это указывает на необходимость систематической и комплексной работы по улучшению коммуникативной культуры медицинских работников и будущих специалистов в области медицины (студентов вузов, училищ, колледжей) [Винокурова, Лунева, 2022, с.7].

Цель статьи: на основе изучения и анализа отзывов пациентов и анкетирования студентов о коммуникативных навыках врачей определить типичные ошибки медицинской коммуникации и предложить возможности их предупреждения.

Предметом исследования служат отзывы пациентов и анкеты студентов о профессиональном общении в государственных поликлиниках и частных клиниках.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: анализ научной, методической литературы и результатов научных исследований, изучение, обработка и анализ информации из разных интернет-источников, а также анкетирование студентов 1-х и 6-х курсов лечебного отделения СамГМУ.

Исследование и его результаты

В современном мире, в период активного цифрового развития, много информации о врачах и клиниках на популярных медицинских сайтах и официальных сайтах медицинских учреждений. В ходе нашего исследования были изучены сайты «Продокторов», «ДОКТУ», «ИнфоДоктор», «Лайк Доктор», официальный сайт Министерства здравоохранения Самарской области [URL]. В общей сложности было проанализировано 370 отзывов о врачах с целью выявления самых распространенных проблем при взаимодействии «врач-пациент». Авторы изучили отзывы пациентов об общении во время приема терапевтов в государственных поликлиниках и частных клиниках. К сожалению, 35% отзывов о работе врачей государственных поликлиник и 19% отзывов о работе врачей частных клиник оказались отрицательными. Представим некоторые примеры неодобрительных отзывов о врачах, принимающих в государственных поликлиниках.

- «Врач неприветливо общалась, все время отвлекалась на телефонные звонки. Для нее главное – все скорее записать в карте. Никаких разъяснений не дала»;

- «Врач всем своим видом демонстрирует равнодушие к больному. Мои жалобы слушает невнимательно, перебивает, ничего не объясняет, не спрашивает, есть ли какие-то вопросы, а если я задавала вопрос, то в ответ 3 раза получала «Посмотрим после лечения»;

- «Врач вообще не знает правила общения, во время приема постоянно разговаривает о домашних делах с медсестрой, с пациентом общается на «ты»;

- «Я начала рассказывать о течении болезни, а мне в ответ «Давайте короче. Сейчас есть температура?», на приеме полное отсутствие вежливости и внимания к пациенту»;

- «Врач с порога начала повышать на меня голос, когда я попросила этого не делать, рассмеялась мне в лицо и продолжила общение в этом же духе, насмешки потом были постоянно»;

- «Все общение проходило грубо и агрессивно. Выписала рецепт, ничего не объяснив»;

- «Врач малограмотна. При заполнении медицинской карты допускает орфографические ошибки в словах»;

- «Врач изначально настроена недоброжелательно, [...], все жалобы воспринимает в штыки»;

- «Врач ведет себя по-хамски, разговаривает свысока, как с идиотами»;

- «Весь разговор на приеме велся на повышенных тонах, не объяснила назначение лекарств»;

- «С первых минут врач производит крайне негативное впечатление - разговаривает высокомерно»;

- «Невнимательная, не слушает ответы, некоторые вопросы повторяет по несколько раз, ничего не комментирует по назначению».

Тщательный анализ отзывов позволил констатировать недостаточный уровень коммуникативных навыков врачей, выявить самые распространенные ошибки при взаимодействии «врач-пациент», среди которых:

- невладение этикетными правилами общения (приветствие, прощание, извинение и др.) - 15%;

- неумение слушать и слышать - 29%;

- недоброжелательная тональность разговора во время общения - 15%;

- отсутствие разъяснений при назначении – 24%;

- отвлечение на посторонние разговоры с другими лицами во время приема -10%;

- неумение выстроить конструктивный диалог - 7%

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что коммуникативная компетенция является важнейшей составляющей профессиональной деятельности врачей, поэтому наряду с профессиональными навыками нужно систематически работать и над коммуникативными. Врачу необходимо создавать комфортную и доброжелательную для пациента обстановку. В эмоциональной сфере важно проявлять внимание к выражению чувств и желаний пациента,

наблюдать за его невербальными реакциями, демонстрировать понимание его состояния. Тональность разговора должна быть спокойной. В когнитивной сфере необходимо демонстрировать готовность и желание выслушать собеседника, уточнять (если это необходимо) услышанное, подбадривать во время разговора. В поведенческой сфере врач должен быть организатором целостного контакта, должен взять на себя инициативу в беседе с пациентом, должен предупреждать конфликтные ситуации, предлагать совместные действия, уточнять и согласовывать информацию по назначению [Лунева, 2004, с.121-127].

Эффективному общению с пациентами необходимо учиться с первого курса обучения в медицинском вузе и постоянно совершенствовать его, как в дальнейшем обучении, так в профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что уже на первом курсе студенты изучают педагогику и психологию – дисциплины, на которых будущие врачи анализируют модели коммуникативной и психолого-педагогической компетентности врача. Также на специальных курсах студенты знакомятся с правилами эффективного общения с пациентами, с особенностями профессионального общения, а на учебной практике – с основами медицинской этики и деонтологии [Щастный, 2018]. На занятиях по профессиональной медицинской коммуникации будущие врачи знакомятся с медицинской терминологией и совершенствуют навыки эффективного общения. При дальнейшем обучении, на последующих курсах, эти теоретические знания применяются на практике, изучаются и другие дисциплины, направленные на формирование коммуникативной компетенции. Но, судя по негативным оценкам пациентов о работе врачей, проблема формирования данной коммуникации остается актуальной.

Авторами статьи было проведено также анкетирование студентов 1-х и 6-х курсов лечебного отделения с целью отследить динамику развития коммуникативных навыков в процессе обучения. Всего в анкетировании принимали участие 170 студентов (по 85 человек от курса). Представим некоторые результаты, касающиеся коммуникативной компетенции врача.

На вопрос *«Как вы считаете, должен ли врач обладать коммуникативными навыками?»* почти все студенты (99%) ответили положительно. 58% опрошенных 1-го курса и 87% - 6-го курса считают, что обладают необходимыми навыками коммуникации. 96% студентов-первокурсников готовы обучаться в этом направлении, среди шестикурсников этот показатель ниже – 67%.

На вопрос *«Какой коммуникативный навык вы считаете самым важным при общении с пациентом?»* были получены следующие ответы:

- *эмпатия, то есть способность замечать и понимать чувства пациентов, разделять их, сочувствовать.* Ее выделили 32% студентов 1-го курса и 36% студентов 6-го курса (далее – 32% и 36%);

- *умение общаться с различными типами пациентов* отметили 18% и 23%;

- *профессионализм и компетентность медицинских работников* указали 43% и 47%.

По мнению студентов, пациенты болезненно реагируют на *грубость* (39% и 46%), *равнодушное отношение к проблемам здоровья* (25% и 26%) и *отсутствие профессионализма и некомпетентность врача* (22% и 25%).

Таким образом, по результатам исследований можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция является важнейшей составляющей профессионализма врача. Анализ отзывов пациентов и ответов студентов медицинского вуза указывают на то, что проблема формирования коммуникативной компетенции остается актуальной. Не случайно были опрошены именно будущие врачи первого и последнего курсов с целью определения динамики развития коммуникативных навыков в процессе обучения в вузе. Студенты 1-го курса – это не только люди, которые сознательно выбрали путь врача, имея некий образ «идеального врача» [Винокурова, Лунева, 2023, с. 14-15], но и вчерашние пациенты, вероятно, уже столкнувшиеся с некомпетентностью медицинских работников. Студенты 6-го курса – это почти дипломированные специалисты, которые через 6 месяцев возьмут на себя ответственность за здоровье других людей, принимая пациентов самостоятельно.

Исходя из результатов исследования, можно считать справедливыми выводы о том, что динамика развития коммуникативной компетентности за время обучения врача имеется, но небольшая. Поэтому для ее формирования и совершенствования авторы статьи считают необходимым следующие рекомендации для обучающихся в медицинских образовательных учебных заведениях и для врачей, уже осуществляющих свою профессиональную деятельность.

1. Будущим врачам для повышения коммуникативной культуры необходимо посещать вебинары, конференции, курсы по проблемам и совершенствованию медицинской коммуникации, выполнять задания, кейсы, предлагаемые в специальных учебных пособиях [Белый, 2011; Лунева, 2009]. В данный момент авторами статьи ведется разработка факультативного курса по эффективной медицинской коммуникации, в программе которого рассматриваются инструменты коммуникации, проигрываются сценарии конструктивного диалога врача, создаются алгоритмы работы с пациентом.

2. Практикующим врачам необходимо также постоянно совершенствовать свои коммуникативные навыки путем посещения специальных курсов по культуре общения и профессиональному этикету, чтения литературы по формированию коммуникативной компетенции, прохождения психологических тестов с целью выявления пробелов в личной коммуникации [URL], чаще общаться с коллегами, имеющими положительные отзывы, и перенимать их опыт.

Заключение

Одна из ключевых составляющих профессиональной деятельности врача — коммуникативная компетенция, которая отражает общую культуру человека, его стратегию и тактику речевого поведения, проявляющиеся в профессиональной речевой этике и эффективном общении. Без коммуникативной компетенции невозможно добиться эффективного общения с пациентами, направленного на доверительные отношения и получения максимального результата в процессе достижения совместной цели — лечения больного.

Список источников

1. Бузина Т.С., Бузин В.Н., Ланской И.Л. Врач и пациент: межличностные коммуникации // Медицинская психология в России. – 2020. – Т. 12, № 4. – С. 2. doi: 10.24412/2219-8245- 2020-4-2
2. Белый В. В. Культура речи молодого врача: учеб.-метод. пособие / В. В. Белый, Г. Н. Аксенова. – Минск: БГМУ, 2011. – 100 с.
3. Винокурова Ю. А. Возможности формирования языковой и коммуникативной компетенций в профессиональной культуре будущего врача. Филологическая проблематика в системе высшего образования: материалы IX научно-практической конференции «Аспекты субстанциональности языка» (г. Самара: СамГУПС, 25 января 2023) // Самарский гос. ун-т путей сообщения; под общей редакцией М. М. Халикова. – Самара: СамГУПС, 2023. – 171 с.
4. Винокурова Ю. А. Влияние профессиональной и речевой культуры врача на качество лечения. Материалы международной научно-практической конференции «Транспортная наука и инновации». Самара, 2023. – С. 331-333.
5. Винокурова Ю.А., Лунева Л.П. Коммуникативная компетенция как обязательный компонент профессионализма медицинского работника. РУССКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ДЕЛОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: Материалы Международной студенческой научной конференции (Самара, 10-11 ноября 2022 г.) // Отв. ред. Н.А. Гриднева, Е.А. Горлова. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2023. – 240 с.
6. Лунева Л.П., Пуларгина О.П., Филатова Л.В. Культура профессиональной речи педагога: учебное пособие для аспирантов и преподавателей. – Самара: СамГУПС, 2013. – 202 с.
7. Лунева Л.П. Тренинг профессионально-ориентированных риторике, дискуссий и общения: учебное пособие для аспирантов и преподавателей. – Самара: СамГУПС, 2009. – 279 с.
8. Международный кодекс медицинской этики (1949). Принят 3-ей Генеральной Ассамблеей Всемирной Медицинской Ассоциации, Женева, Швейцария, в октябре 1949 года, дополнен 22-ой

Всемирной Медицинской Ассамблеей, Сидней, Австралия, в августе 1968 года и 35-ой Всемирной Медицинской Ассамблеей, Венеция, Италия, в октябре 1983 года.

9. *Кодекс врачебной этики РФ (1997)*. Одобрен II (XVIII) Всероссийским Пироговским съездом врачей. Москва, 5-7 июня 1997 г.

10. *Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации (2012)*. Принят Первым национальным съездом врачей Российской Федерации (г. Москва, 5 октября 2012 г.)

11. Портал «ДОКТУ» [Электронный ресурс]. –URL: <https://doctu.ru/> (дата обращения: 23.06.2024 г.).

12. Портал «Продокторов» [Электронный ресурс]. –URL: <https://prodoctorov.ru/> (дата обращения: 08.07.2024 г.).

13. Портал «Лайк Доктор» [Электронный ресурс]. –URL: <https://Like.doctor.ru/> (дата обращения: 17.05.2024 г.).

14. Портал «ИнфоДоктор» [Электронный ресурс]. –URL: <https://Samara.Infodoctor.ru/> (дата обращения: 28.06.2024 г.).

15. *Официальный сайт Министерства здравоохранения Самарской области* [Электронный ресурс]. –URL: <https://minzdrav.samregion.ru/> (дата обращения: 08.07.2024 г.).

16. Портал «Психологические тесты онлайн» [Электронный ресурс]. –URL: <https://psyttests.org/> (дата обращения: 10.07.2024 г.).

17. Биомедицинская этика и коммуникации в здравоохранении: учебно - методическое пособие / А.Т. Щастный [и др.]; под ред. А.Т. Щастного. – Витебск: ВГМУ, 2018. – 310 с.

УДК 372.881.161.1

В.А. Чибухашвили

ЯЗЫК – НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН И ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РУССКОГО НАРОДА

В статье рассматриваются проблемы функционирования русского языка на современном этапе развития общества в период глобализации и ведения гибридных войн, среди которых наиболее актуальными являются экспансия англицизмов, латинизация русской графической системы и воздействие на национальное самосознание через язык, в связи с чем автор приходит к выводу о необходимости аксиологизации русского языка как средства сохранения самосознания нации и ее культурно-исторического кода.

полифункциональность языка, языковая картина мира, экология языка, культурно-исторический код, национальное самосознание, варваризация языка, аксиологизация языка

© Чибухашвили В.А., 2025

V.A. Chibukhashvily

LANGUAGE IS A NATIONAL PHENOMENON AND A PRESERVING THE SELF-CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN PEOPLE

The article examines the problems of the functioning of the Russian language at the present stage of development of society in the period of globalization and hybrid wars, among which the most relevant are the expansion of Anglicisms, the Latinization of the Russian graphic system and the impact on national identity through language, in connection with which the author comes to the conclusion about the need for axiologization of the Russian language as a means of preserving the self-awareness of the nation and its cultural and historical code.

polyfunctionality of language, linguistic picture of the world, ecology of language, cultural and historical code, national self-awareness, barbarization of language, axiologization of language.

Актуальность. Язык, будучи составной частью культуры того или иного народа, наиболее точно и ярко выражает специфические черты национальной ментальности, одновременно являясь как средством сохранения и передачи культурных кодов, так и условием их формирования. Однако сегодня, в эпоху глобальных перемен в нашем обществе нарастают негативные тенденции, искажающие и языковую картину мира, и языковое сознание носителей языка. Поэтому для сохранения этнокультурной идентичности русского народа, утверждения национального самосознания необходима выработка ценностного отношения к родному языку как национальному феномену.

Язык как знаковая многоуровневая система полифункционален, и наиважнейшей его функцией является коммуникативная, поскольку она обеспечивает удовлетворение общественных потребностей человека в любой сфере жизнедеятельности. Для успешной коммуникации необходимо соблюдение ряда условий, среди которых наиболее важным является наличие общей для коммуникантов совокупности знаний и представлений, свойственных тому или иному национально маркированному лингво-культурному сообществу, т.е. наличие общего тезауруса, научной и культурной компетентности, национально означенной языковой картины мира.

Для формирования и утверждения национальной самоидентификации не менее важными являются аккумулятивная и этническая (в иной терминологии культуросная) функции, которые обеспечивают накопление, хранение и передачу социального опыта, традиций культуры и истории народа/этноса/нации, а также отражают и выражают национальную ментальность.

Будучи специфической формой социальной памяти, язык является отражением национальной культуры народа, говорящего на нем, средством выражения самости народа, поскольку предстает одновременно и как источник, и как хранитель и выразитель сведений о культуре и менталитете конкретной национальной общности. Сказания, сказки, мифы, языковые символы, метафорические образы, устойчивые обороты речи (фразеологизмы, перифразы, пословицы, поговорки) самым широким образом отражают языковую картину мира конкретного народа, его ментальное пространство и основополагающие ценности. Именно эта этнокультурносная сущность языка и определяет необходимость аксиологизации данного феномена, особенно сегодня, в эпоху глобализации, влекущей за собой расшатывание не только морально-этических, но и национально-культурных устоев.

Особую остроту эта проблема приобретает в многонациональном государстве, каковым является Российская федерация, поскольку государственная политика в этой области должна учитывать и своеобразие национального состава страны, и роль в жизни общества как отдельных языков многонационального государства, так и народов, на них говорящих. Однако такое понятие, как «язык» не было внесено в перечень тех 17-ти ценностей, которые были задекларированы в известном Указе Президента РФ № 809 о сохранении и укреплении традиционных ценностей в нашем Отечестве¹ в силу того, что номинация перечисленных в документе ценностей производилась лишь с позиций философской науки без учета социологических, культурологических, психологических и некоторых других научных подходов к трактовке понятия «ценности», что вполне оправданно, т.к. привело бы к размыванию содержания документа, утяжелению текста и, как следствие, к затруднению его использования в качестве руководящего.

В этой связи следует отметить, что сегодня, на переломе эпох язык как национальный феномен остро нуждается в поддержке, сохранении и защите. И речь, конечно, не только и не столько об экологии языка, соблюдении нормативных требований к его использованию в речевой практике, как отмечается в другом не менее важном государственном документе, определяющем национальные интересы и стратегические национальные приоритеты нашей страны, где в разделе IV, пункте 93 в качестве одной из задач по защите традиционных

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальное интернет-представительство президента России.

российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти декларируется «защита и поддержка русского языка как государственного языка Российской Федерации, усиление контроля за соблюдением норм современного русского литературного языка, пресечение публичного исполнения, распространения через средства массовой информации продукции, в которой содержатся слова и выражения, не соответствующие указанным нормам (в том числе нецензурная лексика)»¹.

Однако сегодня, на наш взгляд, гораздо важнее, нежели проблема нормативности языка и речи, стоит проблема сохранения русского языка как нациообразующего стержня и достояния нашего народа, и связана она с его стремительной варваризацией. Если в XIX в. наш язык пережил «нашествие» галлицизмов, то сейчас он переживает новую «интервенцию» – безудержную экспансию англицизмов. Так, например, слышим в новостных сообщениях: «Украина хочет получить от партнеров фидбек по плану победы», или: «В Кремле не позволят манипулировать переговорным треком»; знакомимся с рекламой: «Разъясняем, что такое скетчинг и как выбрать направление. Читайте подробный гайд с примерами для вдохновения!», или: «Не ладится бизнес? Вам помогут наши квалифицированные траблшутеры!»; видим заголовки в газетах: «Женщины бросают абьюзеров – тенденция усиливается», «Что триггернуло травлю шоу-звезд после скандальной пати?», «Если тебя зафолловила Хиллари – жди беды».

Подобные примеры избыточного и неоправданного употребления иноязычных лексем можно, по крайней мере, объяснить стремлением привлечь внимание слушателей, зрителей, читателей. Но вот в рассылке обнаруживаем обращение к преподавательскому корпусу, к научному сообществу сетевой педагогической группы «Ped-library» с призывом овладеть нестандартными технологиями обучения по направлениям: «Скетчноутинг», «Профайлинг», «ТРИЗ-технологии», «Майнд-фитнес», «Технология ХАКАТОН», «Технология “скрайбинг”», «Скорочтение», «Майнд-менеджмент», «Сторителлинг», «Методы фасилитации». Подобное нагромождение иноязычных наименований может вызвать глубокое недоумение (если не возмущение), поскольку адресатом данного приглашения является преимущественно немолодой и высокообразованный контингент, хорошо владеющий русским литературным языком и психолого-педагогической терминологией, но не всегда имеющий столь глубокие познания в английском языке, чтобы понять, куда же все-таки зазывают коллеги из «Ped-library». Из доступных пониманию названий обучающих курсов обнаруживаем лишь одно: «Скорочтение», хотя, если следовать в русле общей логики составителей перечня, то возникает закономерный вопрос: а почему курс назвали не «Фаст-ридинг» (Fast reading – быстрое чтение) или «Спид-ридинг» (Speed reading – скоростное чтение).

Агрессивная экспансия англицизмов засоряет современный русский язык, приводит к его стремительному обеднению, запускает вирус разрушения в живой организм национального языка, ведущий к искажению языковой картины мира его носителей и разрушению концептуальной системы человека и, как следствие, реформированию его системы ценностей.

При этом в сознании возникает и неутешительное для нас сопоставление деятельной защиты французским государством своего национального достояния – языка: во Франции запрещено использование англицизмов в лексике, связанной с компьютерами, и французский язык – один из немногих (наряду с испанским и португальским) языков, в котором «компьютер» называется не английским словом computer («калькулятор», «вычислитель»), а исконно-французским – ordonnateur, т.е. «ординатор», также обозначающим устройство, выполняющее большой объем вычислений, или все тот же «вычислитель». В румынском языке также обошлись без английского заимствования и «компьютер» назвали «калькулятор», а в шведском – «dator» (от слова data – «данные»). Указанные

¹ Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Официальное интернет-представительство президента России. – С. 12.

запретительные меры коснулись и таких привычных нам, русским, слов, как «флэшка» (по-французски – la clé USB, от la clé – «ключ», по-видимому «ключ к данным компьютера», «ключ к информации») или «e-mail» (во французском языке электронная почта называется le courriel), а известный во всем мире значок @, повсеместно именуемый «собакой», «собачкой», французы называют «aglobe», поскольку в средневековые существовала некая единица веса в 10 килограммов, и знак @ обозначал одну арробу. Подчеркнём, что столь строгая языковая политика во Франции проводится на государственном уровне и занимается ею особый государственный орган – Комиссия по защите наследия национальной культуры и родного языка.

Именно по причине возведения языка в ранг ценности (наряду с национальной культурой) во Франции уже несколько десятилетий функционирует закон, запрещающий рекламу и торговые вывески на иностранном языке. И снова в сознании возникает параллель с нашей отечественной языковой «вольницей» в этой сфере, где маркетологи с целью привлечения покупателей все чаще используют такой графический прием, как написание названий фирм, магазинов, кафе, частных печатных изданий и пр. с «языковой аппликацией», т.е. с иноязычными вкраплениями, когда в написании одного слова используются буквы латинского и кириллического алфавита: кофейня «ЧайкоFFский», магазин «СкаZка» или «BeerМаркет», журнал «ЗооPRICE», кафе «FaRш», студия «ФОТОГРАФ и им подобные. И такого рода иноязычные вкрапления в кириллическую графическую систему русского языка получают все большее распространение в практике маркетологов, что вызывает тревогу у лингвистов. Так, ученые, исследовавшие данную проблему, отмечают, что подобного рода «языковые гибриды» приводят «к разрушению привычного графического образа слова и создают помехи при восприятии написанного, что затрудняет и замедляет процесс чтения и понимания»¹, т.е. такая графическая интерференция становится коммуникативной помехой для большинства носителей русского языка из-за необходимости переключения с одного языкового кода на другой, нарушает присущий русскому слову графический облик, разрушает ткань естественного языка.

В целом же безудержная латинизация культурного пространства российского социума негативно сказывается не только на системе языка и речевой коммуникации, но также наносит удар по духовным силам народа, его самосознанию.

Еще одна масштабная проблема функционирования языка в современном мире связана с искажением смыслов, которые несет в себе та или иная лексическая единица. Как уже отмечалось, язык – социализированный образ мира, условие и способ мышления. Созданные на конкретном языке тексты отражают не только картину мира, но и систему ценностей. Речевые продукты, созданные с помощью языка, становятся также способом формирования общественного сознания, образуя особую логосферу в сознании носителей языка, и этот колоссальный мир слов отражает ту культурную среду, в которой существует человек, его национальный характер и особенности взаимодействия с окружающим миром. Данная особенность языка открывает возможности психопрограммирования и манипулирования как отдельной личностью, так и социальной общностью, формируя искаженное коллективное сознание. Поэтому совершенно очевидна необходимость формирования отношения к родному языку как к великой ценности и основам национальной памяти и национального самосознания.

Список источников

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальное интернет-представительство президента России: сайт.

¹ Бреусова Е.И. О восприятии текстов с иноязычными вкраплениями (результаты анкетирования) / Е.И. Бреусова // Вестник омского университета. Филология. – 2014. – № 4. – С. 168.

[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 13.11.2024).

2. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Официальное интернет-представительство президента России: сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 15.11.2024).

3. Бреусова Е.И. О восприятии текстов с иноязычными вкраплениями (результаты анкетирования) / Е.И. Бреусова // Вестник омского университета. Филология. – 2014. – № 4. – С. 164-168.

УДК 81'272

Е.А. Болтовская

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта фонда «Русский мир»
(договор № 2783Гр/1-077-24 от 01 октября 2024 г.)*

В статье рассматриваются вопросы культурной ценности национального языка как важнейшего компонента национальной идентичности. Подчеркивается необходимость системного подхода к языковой политике, направленной на образование и просвещение, важность совместных усилий ученых, педагогов и политиков для ее успешной реализации. Обращается внимание на то, что неравнозначный коммуникативный и учебно-педагогический статус русского и белорусского языка в Республике Беларусь свидетельствует об обострении вопроса поддержки белорусского языка.

глобализация, русский язык, белорусский язык, поликультурное пространство

© Болтовская Е. А., 2025

E.A. Boltovskaya

NATIONAL LANGUAGE UNDER CONDITIONS OF GLOBALIZATION

The article deals with the issues of cultural value of the national language as the most important national identity component. The necessity of a systematic approach to language policy aimed at education and enlightenment and the importance of joint efforts of scientists, educators and politicians for its successful implementation are emphasized. Attention is drawn to the fact that the unequal communicative, educational and pedagogical status of Russian and Belarusian languages in the Republic of Belarus testifies to the aggravation of the problem connected with Belarusian language preservation.

globalization, Russian language, Belarusian language, multicultural space

Межкультурная коммуникация и взаимопроникновение культур являются магистральной траекторией общественного развития для современных этносов и государств. Глобализацию современного мира, являющуюся объективным процессом сближения стран в политической, идеологической, экономической и культурной сферах, с точки зрения влияния на судьбу языка можно рассматривать как противоречивое явление: с одной стороны, объединение народов способствует взаимному обогащению и расширению языкового сознания носителей контактирующих культур, интернационализации языков; с другой стороны, межкультурная диффузия, стирающая различия, может иметь негативные последствия, включая утрату национальной идентичности этносов и исчезновения их языков.

Как показывают современные реалии, глобализация на рубеже XX и XXI веков не привела к формированию однородной мировой культуры: в мире по-прежнему присутствует

множество самобытных культур. Тем не менее путь к межкультурному диалогу может быть сложным и даже опасным для национальной культуры. На этом пути возможно разрушение преемственности традиций и, как следствие, прерывание культурной связности. Чтобы сберечь континуальность культурного пространства, необходимо неукоснительно соблюдать следующие условия: 1) каждое национальное сообщество должно осознавать важность своей национальной культуры; 2) четкая государственная политика должна быть направлена на сохранение и защиту национальной культуры, особенно тех ее аспектов, которые основываются на общечеловеческих ценностях, способствуют культурному плюрализму. Это касается всех аспектов культуры, включая национальный язык ¹.

Национальный язык является «духом народа» (В. фон Гумбольдт), самым значительным, стержневым, «важнейшим фактором» (Г.О. Винокур) культуры вследствие того, что только через язык можно познать культуру: «Дело в том, что язык обладает культурной памятью, транслируемой вертикально от поколения к поколению, а также внутри одного поколения, тем самым сохраняется общность всего русскоязычного сообщества. Поэтому интерес к русскому языку в странах, где есть русскоязычное население, будет только расти», – утверждает В.А. Маслова ². В то же время практика показывает, что вопросы, связанные с совершенствованием языковой политики в русскоговорящих странах, по-прежнему являются актуальными.

Исследователи отмечают, что начиная с 90-х гг. XX века из-за ускоренных трансформационных процессов в обществе после распада СССР русский язык проходит довольно сложный этап своего развития, принципиально отличный от советского периода. Достаточно стабильная норма литературного языка утрачивает однозначность и жесткость, становится более гибкой, «эластичной», проницаемой для языковых фактов, прежде находившихся за ее пределами. Отрицательно воспринимаемые общественностью тенденции (агрессивное воздействие на русский язык иноязычной стихии, приводящее к таким последствиям, как сокращение сфер его функционирования, неоправданные заимствования, пагубно сказывающиеся на лексическом ядре русского языка, нарушающие его системные связи, деформация некоторых участков грамматики и, самое главное, искажение традиционной русской концептосферы, в которой отражены духовные основы русского самосознания, такие как единство, исторический долг, привязанность к родной земле, семья как часть рода, а также ценности сочувствия, душевности и верности; сужение внутренних функций языка; снижение уровня речевой культуры и огрубление, «вульгаризация» речи под влиянием жаргонов и просторечия; массовые нарушения норм литературного языка, приводящие к размыванию его границ) «продолжают свое разрушительное действие, все более стирая национально-культурные особенности русского языка, трансформируя его структурную и стилевую организацию, ослабляя позиции русского литературного языка как высшей функциональной разновидности языка национального, а также социально-культурную значимость всего русского языка как основы существования русской нации, русской государственности и русской культуры» ³.

Обеспокоенность общества состоянием речевой культуры на рубеже XX–XXI в. обуславливает усиление внимания к этой проблеме: российское государство инициирует разработку ряда серьезных проектов, направленных на охрану языка. В число особо значимых мер вошло создание в 1995 г. Совета по русскому языку при Президенте (затем при Правительстве) РФ, утвердившего федеральную целевую программу «Русский язык» (действовала до 2010 г.); принятие в 2005 г. Закона о государственном языке РФ;

¹ См.: Загоровская О.В. Русский язык на рубеже XX–XXI веков: исследования по социолингвистике и лингвокультурологии. Воронеж: Издательство «Научная книга», 2013. С. 163.

² Маслова В.А. Роль языка и культуры в современном гуманитарном образовании // Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом: сборник статей / под общ. ред. Л.В. Рычковой. Москва: Русский язык. Курсы, 2021. С. 43.

³ Загоровская О.В. Русский язык на рубеже XX–XXI веков: исследования по социолингвистике и лингвокультурологии. Воронеж: Издательство «Научная книга», 2013. С. 172.

создание и издание на протяжении ряда лет серии нормативных словарей русского языка. К государственным мерам по укреплению языковых норм можно отнести закон «О государственном языке Российской Федерации» (от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ) и поправку к этому закону (от 1 июля 2014 г.) о запрете ненормативной лексики на ТВ, в кино, на сцене; многолетнюю работу орфографической комиссии при Институте русского языка им. В.В. Виноградова РАН над новой редакцией правил орфографии и пунктуации; программу «Словари XXI века»; список грамматик, словарей, справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации (утвержден в 2009 г. Министерством образования и науки РФ). Последний включает 4 словаря (Букчина Б.З., Сазонова И.К., Чельцова Л.К. Орфографический словарь русского языка. Москва: АСТ-Пресс, 2008. 1288 с.; Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. Москва: АСТ-Пресс, 2008. 794 с.; Резниченко И.Л. Словарь ударений русского языка. Москва: АСТ-Пресс, 2008. 943 с.; Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. Москва: АСТ-Пресс, 2008. 782 с.), которые имеют официальный статус, что предписывает использование ссылок на них во всех спорных ситуациях. Кроме того, утвержденный список может выступать как основа при создании разноаспектных словарей меньшего объема¹.

Юридический статус русского и белорусского языка в Республике Беларусь одинаков (оба кодифицированы как государственные языки в Конституции (статья 17) после референдума 1995 г., где большинство граждан (83,3 %) проголосовало за придание русскому языку статуса государственного). Был принят Закон Республики Беларусь «Аб мовах у Рэспубліцы Беларусь» (рус. «О языках в Республике Беларусь») от 26 января 1990 г. № 3094-XI (изменения и дополнения вносились в 1998, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2021, 2023 г.), в актуальной версии статьи 2 «Государственные языки, другие языки в Республике Беларусь» которого сказано, что Республика Беларусь проявляет государственную заботу о свободном развитии и использовании всех национальных языков ее населения². Однако на деле практически во всех сферах общественной жизни страны преобладает русский язык.

Коммуникативный ранг русского языка гораздо выше, чем белорусского. Как известно, русский язык, наряду с английским, арабским, китайским, испанским и французским, является одним из мировых языков, которые используются в межнациональном и междоуниверситетском общении, имеют статус официальных и рабочих языков ООН, в то время как белорусский – это язык только белорусской нации. Согласно данным переписи населения 2019 г., белорусский язык считают родным 5,094 млн белорусов (это примерно 53,2 % населения), однако разговаривают на нем дома и в повседневной жизни лишь 2,447 млн человек (26 %) ³. Согласно данным переписи 1999 г., на русском дома общается 63 %, а на белорусском – 37 % населения⁴, т. е. за 20 лет количество белорусскоговорящих уменьшилось.

Белорусский язык не выдерживает конкуренции с русским в таких областях жизнедеятельности, как образование, наука, делопроизводство, медиапространство, торговля (упаковки товаров, этикетки, реклама, инструкции к товарам), здравоохранение (инструкции к препаратам, упаковки лекарств, оформление документации, в том числе справок, листов

¹ См.: Ларионова А.Ю. Динамические языковые процессы: в помощь будущему редактору: учебно-метод. пос. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. С. 46–47.

² Закон Рэспублікі Беларусь 26 студзеня 1990 г. № 3094-XI “Аб мовах у Рэспубліцы Беларусь” [Электронный ресурс]. URL: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=V19003094 (дата обращения: 18.11.2024).

³ См.: Лишь 10 % школьников в стране проходят обучение на белорусском языке [Электронный ресурс]. URL: https://tochka.by/articles/life/lish_10_shkolnikov_v_strane_prokhodyat_obucheniye_na_belorusskom_yazyke/ (дата обращения: 16.11.2024).

⁴ См.: Коряков Ю.Б. Языковая ситуация в Белоруссии и типология языковых ситуаций: дис. ... канд. филол. наук / 10.02.19 - Общее языкознание, социалингвистика, психолингвистика. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова. С. 87.

нетрудоспособности). В заведениях общественного питания редко можно встретить меню (еще реже — обслуживание) на белорусском языке. Так, даже сеть ресторанов народной кухни «Васильки» использует белорусский язык только для названия традиционного блюда белорусов — драников — «Святочные» (рус. «Праздничные»), но и это остается предположением: так как написание в меню соответствует русской орфографии (в белорусской было бы *святочные*), возможно, *святочные* — форма множественного числа имеющегося в русском языке прилагательного *святочный*, обозначающего отношение к святкам.

Учебно-педагогический статус русского языка также значительно весомее: так, по словам министра образования, на начало 2023/2024 уч. г. примерно в 40 % учреждений общего среднего образования обучение велось на белорусском языке, но это охватывало около 10 % обучающихся, потому что школы, сосредоточенные в основном в сельской местности, совсем небольшие ¹. Используя данные Национального статистического комитета Республики Беларусь ², мы составили таблицу, отражающую процентное соотношение количества обучающихся в зависимости от языка обучения.

Таблица

**Численность обучающихся в учреждениях образования Республики Беларусь
(по языку обучения), в %**

<i>Численность учащихся в дневных учреждениях общего среднего образования</i>					
Обучаются на языках:	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
белорусском	10,87	10,18	9,50	8,92	8,57
русском	89,12	89,81	90,49	91,07	91,42
<i>Численность учащихся в учреждениях среднего специального образования</i>					
Обучаются на языках:	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
белорусском	0,08	0,09	0,18	0,18	0,08
русском	86,74	82,69	84,85	84,02	82,33
белорусском и русском	13,17	17,21	14,96	15,79	17,58
<i>Численность студентов в учреждениях высшего образования</i>					
Обучаются на языках:	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
белорусском	0,07	0,07	0,08	0,09	0,09
русском	60,14	61,30	61,93	70,21	69,16
белорусском и русском	39,78	38,62	37,98	29,69	30,74

Как видно из таблицы, численность обучающихся на белорусском языке в средней школе неуклонно сокращается. В учреждениях высшего образования преподавание

¹ Лишь 10 % школьников в стране проходят обучение на белорусском языке [Электронный ресурс]. URL: https://tochka.by/articles/life/lish_10_shkolnikov_v_strane_prokhodyat_obuchenie_na_belorusskom_yazyke/ (дата обращения: 16.11.2024).

² Образование в Республике Беларусь : статистический буклет. Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2024 [Электронный ресурс]. <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/f97/q0setyowxlesrd0f68oncmo40ofyiezo.pdf> (дата обращения: 13.11.2024).

осуществляется преимущественно на русском языке. Белорусский язык используется в обучении профильным учебным дисциплинам (например, «Современный белорусский литературный язык», «Методика преподавания белорусского языка», «Методика преподавания белорусской литературы», «Белорусская детская литература», «Белорусская диалектология»), необходимым в подготовке некоторых специальностей (например, «Филологическое образование (Белорусский язык и литература)», «Белорусская филология (литературно-редакционная деятельность)»), а также в преподавании дисциплины «Белорусский язык: профессиональная лексика», входящей в учебные планы других специальностей. В силу отсутствия преемственности, касающейся языка обучения в средней и высшей школе, обучение на белорусском языке в учреждениях общего среднего образования является малопривлекательным для молодежи. «Думается, что возрождение и поддержка белорусского языка, который более нуждается в защите, не вступает в противоречие с популярностью русского языка»,¹ — справедливо замечают ученые, и с этим следует полностью согласиться.

Таким образом, в условиях глобализации, интенсивного и динамичного межкультурного взаимодействия белорусский литературный язык требует более значительной общественной и государственной поддержки, чем русский. Без этого существует угроза нивелирования национальной идентичности белорусов и вымирания языка титульной нации. Можно сказать, что в Республике Беларусь проблема сохранения национального языка выходит за рамки научного и педагогического осмысления и становится вопросом национальной безопасности. Русский литературный язык также необходимо оберегать (в первую очередь от вторжения неоправданных заимствований, жаргонной и просторечной лексики), поэтому желательно, чтобы каждый образованный носитель языка с максимальной ответственностью относился к своей речевой практике, стремился ради общего блага (заботы о языке) повышать уровень культуры собственной речи. В современной языковой ситуации снова уместна и весьма актуальна цитата из написанного почти 100 лет назад известного труда Г. О. Винокура: «Высокая культура языка, квалифицированная стилистическая грамотность должны привести к такому положению, когда “словечек” и неоправданных внутренней необходимостью новообразований язык принимать не будет, потому что этого не позволит сознательная речевая деятельность говорящих»².

Список источников

1. Загоровская О.В. Русский язык на рубеже XX–XXI веков: исследования по социолингвистике и лингвокультурологии. – Воронеж: Издательство «Научная книга», 2013. – 232 с.
2. Маслова В.А. Роль языка и культуры в современном гуманитарном образовании // Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом: сборник статей / под общ. ред. Л.В. Рычковой. – Москва: Русский язык. Курсы, 2021. — С. 42–48.
3. Ларионова А.Ю. Динамические языковые процессы: в помощь будущему редактору: учебно-метод. пос. / А.Ю. Ларионова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 200 с.
4. Закон Рэспублікі Беларусь 26 студзеня 1990 г. № 3094-XI “Аб мовах у Рэспубліцы Беларусь” [Электронный ресурс]. – URL:http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=V19003094 (дата обращения: 18.11.2024).
5. Лишь 10 % школьников в стране проходят обучение на белорусском языке [Электронный ресурс]. – URL:https://tochka.by/articles/life/lish_10_shkolnikov_v_strane_prokhodyat_obuchenie_na_belorusskom_azyke/ (дата обращения: 16.11.2024).

¹ Маслова В. А., Камышева С. Ю. Современная языковая ситуация в Республике Беларусь: особенности и проблемы // Социолингвистика. 2023. № 1 (13). С. 49-59.

² Винокур. Г. О. Культура языка / предисл. Л. П. Крысина. Изд. 5-е, стереотип. Москва: ЛЕНАНД, 2018. С. 114.

6. Коряков Ю.Б. Языковая ситуация в Белоруссии и типология языковых ситуаций: дис. ... канд. филол. наук / 10.02.19 – Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова. – 129 с.

7. Образование в Республике Беларусь: статистический буклет. – Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2024 [Электронный ресурс]. – <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/f97/q0setyowxlesrd0f68oncmo40ofyiezo.pdf> (дата обращения: 13.11.2024).

8. Маслова В.А., Камышева С.Ю. Современная языковая ситуация в Республике Беларусь: особенности и проблемы // Социолингвистика. – 2023. – № 1 (13). – С. 49–59. – DOI: 10.37892/2713-2951-1-13-49-59

9. Винокур Г.О. Культура языка / предисл. Л.П. Крысина. – Изд. 5-е, стереотип. – Москва: ЛЕНАНД, 2018. – 352 с.

УДК 372.881.161.1

И.Б. Ларина

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ УСПЕШНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена формированию языковых компетенций у младших школьников в процессе обучения русскому языку. Рассматриваются особенности компетентностного обучения, требования компетентностного подхода к обучению, эффективность деятельностного подхода к развитию языковых компетенций. Утверждается, что сформированная должным образом учебная мотивация является движущей силой обучения и способствует успешному изучению русского языка младшими школьниками.

языковые компетенции, деятельностный подход, мотивация, младший школьник

© Ларина И. Б., 2025

I.V. Larina

ON THE QUESTION OF SUCCESS CRITERIA LANGUAGE EDUCATION JUNIOR SCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the formation of language competencies in primary school students in the process of learning Russian. The features of competency-based learning, the requirements of the competency-based approach to learning, the effectiveness of the activity-based approach to the development of language competencies are considered. It is argued that properly formed learning motivation is the driving force of learning and contributes to the successful study of the Russian language by primary school students.

language competencies, activity-based approach, motivation, primary school student

Языковое образование младшего школьника представляет собой не только процесс, но и результат познавательной деятельности, которая предусматривает становление овладевшего языком и речью обучающегося как личности. Уровень подготовленности младшего школьника к речевой деятельности (устной и письменной) считается уровнем языкового образования.

Формирование коммуникативной компетенции – главная цель обучения русскому языку в начальной школе. Главная задача изучения русского языка в начальной школе – это овладение коммуникативной функцией языка. На решение этой задачи направлены также содержание обучения, его методы, средства и организационные формы.

Практическая направленность курса русского языка определяется его связью между языковыми знаниями и умениями и речевыми умениями (развитием речи).

Е.А. Быстрова отмечает, что компетенция – это «совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку и которые обеспечивают овладение им и, в конечном счете, служат развитию личности школьника»¹.

Следовательно, компетенция – это готовность школьника для решения практических и теоретических задач использовать полученные знания, учебные умения и навыки и освоенные и сознательно применяемые способы деятельности.

Языковая компетенция – это способность обучающихся употреблять слова и формы в соответствии с нормами литературного языка и осведомленность в системе родного языка.

Языковая компетенция включает:

- предметные или лингвистические знания и умения (общее представление о предмете «Русский язык» как постоянно развивающейся, изменяющейся системе; знания и умения по работе с языковым материалом, а также через полученные данные развитие и совершенствование своих познавательных возможностей);

- метапредметные учебные действия (умение работать с учебными текстами и выделять главное и второстепенное, умение проводить группировку, выделяя отличительные и одинаковые признаки).

В настоящее время в формировании языковой компетенции видят залог успешного формирования социально активной личности.

Особенность компетентностного обучения такова: усваивается не то знание, которое уже готово и предложено к усвоению, а то, в формировании которого школьник участвует сам, и которые необходимы для решения тех или иных задач. Здесь уже учебная деятельность носит исследовательский характер и становится предметом усвоения. Иначе говоря, компетентностный подход к обучению требует, чтобы школьники в процессе обучения овладевали определенным набором способов деятельности. Приобретенные таким образом знания в дальнейшем ориентируются на самостоятельное их использование в учебном процессе. В этом случае дидактические средства должны отбираться тщательным образом с учетом трудностей усвоения и сложности самостоятельного их применения.

В современной педагогической практике научно обоснованным является деятельностный подход, при котором происходит эффективное развитие языковых компетенций. Нужно отметить, что деятельность опирается на опыт школьника, происходит через отдельные действия и формируется при условии, что ребенок осознал ее ближайший результат.

С первых дней пребывания детей в школе нужно целенаправленно вести систематическую работу по развитию у них устной и письменной речи, пробуждать интерес к русскому языку, раскрывать творческую инициативу, т.е. формировать мотивацию учения.

К основным условиям формирования у младших школьников указанных выше компетенций можно отнести повышение речевой мотивации, когда ребенок имеет желание выразить свои мысли и чувства, наличие содержательной основы для высказывания, когда он хочет и говорить и может о чем-то сказать, а также выработку у него умения отбирать и использовать те языковые средства, использование которых зависит от ситуации общения и нужно для создания конкретного текста.

Важнейшую роль в формировании компетенций играет процесс обучения, в котором определено место школьнику, а система обучения построена с учетом его индивидуальных возможностей.

На уроках русского языка происходит развитие речи обучающихся, которое играет важную роль в общем развитии. Поэтому недостаточный словарный запас нужно постоянно расширять и формировать у младших школьников умение строить логически последовательную речь. Следовательно, актуальной является проблема формирования языковой компетенции у младших школьников.

¹ См. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов – М.: Дрофа, 2004. - С. 20-39.

Именно орфографическая работа является важной составляющей языковой компетенции, так как она включает в себя развитие орфографической зоркости, различные задания и упражнения с целью запоминания правил и применение их на практике. Все это эффективно формирует языковую компетенцию в целом.

На уроках русского языка происходит развитие речи обучающихся, которое играет важную роль в общем развитии. Поэтому недостаточный словарный запас нужно постоянно расширять и формировать у младших школьников умение строить логически последовательную речь. Следовательно, актуальной является проблема формирования языковой компетенции у младших школьников.

Именно орфографическая работа является важной составляющей языковой компетенции, так как она включает в себя развитие орфографической зоркости, различные задания и упражнения с целью запоминания правил и применение их на практике. Все это эффективно формирует языковую компетенцию в целом.

Нужно отметить, что в соответствии ФГОС НОО результат изучения курса русского языка младшими школьниками эффективен только в том случае, если ими будут освоены предметные знания и умения и на должном уровне сформированы универсальные учебные действия. Дети должны уметь ставить цели и контролировать и оценивать своё продвижение в том материале, который они изучают ¹.

В решении поставленных задач нельзя исключать роль учителя, особенности школьной образовательной среды, включённость в детский коллектив, мотивацию к изучению русского языка и интерес к нему, т.е. психологические особенности ребёнка. Также велико влияние включённости в учебную деятельность, которая не может существовать без учебной потребности. Учебная потребность – это потребность школьника в получении им знаний.

Учебная мотивация является движущей силой обучения.

На успешность изучения русского языка оказывают влияние следующие параметры мотивации:

- интерес к русскому языку, нацеленность на его изучение;
- личностная заинтересованность: поощрение, перспектива;
- самооценка уровня языковой грамотности;
- оценка степени использования при обучении русскому языку стратегий, соединяющих новый материал с ранее изученным;
- оценка степени использования при обучении русскому языку стратегий, вовлекающих в проверку то, чему каждый научился, и то, что ещё предстоит узнать.

Сформированная таким образом учебная мотивация способствует успешному изучению русского языка младшими школьниками. Достигается образовательный результат предметного, метапредметного и личностного характера. Если у школьника сформированы учебные потребности в учебной деятельности, а также мотивы учебных действий, то у него появляется желание учиться. Умение учиться формирует овладение учебными действиями, с помощью которых решаются поставленные задачи.

Список источников

1. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов – М.: Дрофа, 2004. - С. 20-39.
2. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку в начальной школе / Т.И. Зиновьева. – М.: Юрайт, 2023. – 255 с.

¹ См. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство просвещения Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/>.

3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2020. – 240 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство просвещения Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/>.

5. Юртаев С.В. Языковое образование и речевое развитие младших школьников: учебное пособие. – Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института ОГУ, 2012. – 238 с.

УДК 372.881.161.1

И.П. Джальмамбетова

НАРУШЕНИЕ НОРМЫ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ КАК РЕЧЕВАЯ ОШИБКА

В статье рассматриваются существующие в методике классификации речевых ошибок и как отдельная ошибка выделяется нарушение нормы лексической сочетаемости. Кроме того, выделяются типичные для учащихся средней школы подобного рода ошибки. Предлагаются некоторые виды упражнений, направленных на их предупреждение и устранение.

лексическая сочетаемость, речевая ошибка, норма, нарушение

© Джальмамбетова И. П., 2025

I.P. Dzhalmbetova

VIOLATION OF THE NORM OF LEXICAL COMPATIBILITY AS A SPEECH ERROR

The article examines the existing classification of speech errors in the methodology and identifies a violation of the norm of lexical compatibility as a separate error. In addition, typical mistakes of this kind for secondary school students are highlighted. Some types of exercises aimed at preventing and eliminating them are offered.

lexical compatibility, speech error, norm, violation

Сложность процесса сочетания слов в русском языке и наличие большого числа устойчивых сочетаний, к сожалению, ведут к тому, что носителями языка нередко допускаются различные ошибки как в устной, так и в письменной речи. Основными причинами их возникновения являются бедность словарного запаса, неразвитое языковое чутье, низкий уровень речевой культуры, непонимание различий между нормой и речевой ошибкой.

Данные причины заставляют обратить внимание на проблему изучения лексической сочетаемости слов, которая требует широкого рассмотрения уже в школе, где формируются речевые и коммуникативные умения и навыки учащихся, в том числе по формулированию и изложению собственных мыслей и суждений.

Обратимся к определению языковой нормы. Согласно данным лингвистического словаря Т.В. Жеребило, языковая норма – общепринятое, закрепившееся в языке употребление¹. Нормой можно считать образцовый способ употребления слова, его формы и содержания. Речевая ошибка, соответственно, есть нарушение норм языка в устных и письменных сообщениях.

¹ Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань ООО «Пилигрим», 2010. – С. 222.

Речевые ошибки подробно были изучены С.Н. Цейтлин. Рассмотрим типологию, предложенную лингвистом:

- а) словообразовательные ошибки (неоправданное сочинительство и словоизменение);
- б) морфологические (ненормативное употребление частей речи);
- в) синтаксические (неверное построение словосочетаний и предложений);
- г) лексические (нарушение лексической сочетаемости);
- д) фразеологические (неверное использование фразеологизмов);
- е) стилистические (нарушение единства стиля) ¹.

Следует отметить, что данные типы ошибок характерны для устной и письменной форм речи. Произносительные ошибки, связанные с неправильной постановкой ударения, произношением отдельных звуков и звукосочетаний, выделены лингвистом в отдельную группу и свойственны исключительно устной речи.

Ю.В. Фоменко к типам речевых ошибок (помимо указанных) относит логические (нарушение норм логики: смешение понятий, обнаружение причинно-следственных связей там, где их нет и т. п.) и фактические ошибки (недостаточное знание предмета речи) ².

П.Г. Черемисин говорит об особом виде речевых ошибок – ошибках словарных (незнание значения употребляемых учащимися слов и фразеологических оборотов) ³. Как нам кажется, данный вид ошибок является наиболее важным, поскольку верно составить словосочетание, предложение или текст невозможно без учёта значения каждого используемого слова.

Нарушение лексической сочетаемости относится к типу речевых ошибок, которые достаточно сложны для устранения, поскольку правила сочетаемости слов не заучиваются как орфографические или пунктуационные, а осваиваются в процессе накопления языкового опыта.

С.Н. Цейтлин в работе «Речевые ошибки и их предупреждение» предлагает типологию ошибок в лексической сочетаемости и связывает их с сочетаемостью грамматической ⁴:

1. Неверный выбор прилагательного со значением большой степени качества (в речи школьников возможно наличие сочетаний типа «большая ссора» вместо «крупная ссора»; «сильная очередь» вместо «большая очередь»);

2. Ошибки сочетания существительных с прилагательными, имеющими значение «незначительный в своих проявлениях» (например, «маленький ветер» вместо «слабый ветер»; «маленький шрифт» вместо «мелкий шрифт»).

В данных случаях можно сказать о неразличении школьниками синонимов и незнании ими контекстов, в которых тот или иной синоним может быть употреблён.

3. Ошибки возникают при неправильном сочетании глаголов со значениями «ощущать», «чувствовать», «производить», «создавать» и существительных, обозначающих эмоции («писатель почувствовал странное ощущение»); абстрактных существительных («он хотел выполнить подвиг»).

4. В речи детей ошибки могут возникать в связи с непониманием глаголов созидания («мы делали пироги с вареньем» вместо «мы пекли пироги с вареньем»; «художник нарисовал картину» вместо «художник написал картину»).

5. Способы обозначения каузации, или «причинения», по мнению С.Н. Цейтлин, также вызывают вопросы и могут являться причиной ошибок в речи («картина создаёт хорошее

¹ Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – С. 13.

² Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок: Учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1994. – С. 55–56.

³ Черемисин П.Г. Пособие по стилистике русского языка. Для учителей средней школы. М., Просвещение, 1971. – С. 119.

⁴ Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – С. 100–101.

впечатление» вместо «картина производит хорошее впечатление»; «это произведение причиняет радость» вместо «это произведение приносит радость»).

В данном случае можно говорить о незнании учащимися семантики слов и их ограниченной сочетаемости.

С точки зрения стилистики выделяются следующие ошибки:

а) тавтология, представляющая собой дублирование смысловых компонентов высказывания («в рассказе рассказывается»; «проливной ливень», «она служила во дворе служанкой»; «он бегом побежал на работу»);

б) плеоназм, т.е. избыточность выразительных средств, дублирование высказывания («своя автобиография»; «период времени»; «прейскурант цен»);

в) периссология – употребление заимствованного и русского слова с похожими смыслами («внутренний интерьер»; «перспективы на будущее»);

г) контаминация – смешение нескольких слов или словосочетаний («разрешите поднять тост за юбиляра»);

д) речевая недостаточность («сдается квартира с ребёнком»);

е) смешение стилей («великий денёк»; «хорошенькая королева»).

Кроме того, частотной ошибкой является употребление слова в несвойственном для него значении.

а) смешение слов, близких по значению («Кто крайний?» вместо «Кто последний?»);

б) смешение слов, близких по звучанию (корейка – корейка, экскаватор – эскалатор);

в) смешение слов, близких по значению и по звучанию, т.е. паронимов: «надеть куклу» вместо «одеть куклу».

В речи школьников (как устной, так и письменной) нередко имеет место словосочинительство: «германский язык» вместо «немецкий язык», «гречка» вместо «гречанка».

Отдельного рассмотрения требуют ошибки в употреблении фразеологизмов, поскольку они сочетаются только с несколькими словами и приобретают конкретное значение («нужен он мне как банный лист»; «я в математике не гу-гу»; «я чуть не лопнул со страху») [4, с. 106].

С.Н. Цейтлин выделяет 4 группы фразеологических ошибок:

а) ошибки в усвоении значения фразеологизма (употребление фразеологизма в определённом контексте, без понимания его значения);

б) ошибки в усвоении формы фразеологизма, изменение его грамматической формы («он брал быков за рога» вместо «он брал быка за рога»);

в) ошибки в употреблении ненормативных фразеологизмов (*дать дуба, беситься с жиру, выпрыгивать из штанов* и др.)

г) изменение лексической сочетаемости (ограничение в сочетаемости фразеологизмов и лексических единиц. Так, например, фразеологизм *пускать на ветер* имеет значение 'тратить, расходовать' и, в соответствии с нормами русского языка, сочетается с объектами, обозначающими имущество и деньги. Исследователь приводит пример, найденный в работе учащегося («нельзя бросать на ветер такие замечательные краски»), который иллюстрирует ненормативность употребления фразеологизма.

Представленные в типологии С.Н. Цейтлин ошибки в лексической и фразеологической сочетаемости отражают, по нашему мнению, наиболее частотные случаи речевых нарушений, встречающиеся в письменных работах и устных высказываниях учащихся 5-6 классов.

Данная классификация ошибок, обусловленных нарушением лексической сочетаемости, может стать основой для составления практических упражнений по предупреждению и устранению речевых ошибок учащихся. Предложим некоторые из таких упражнений.

Упражнение 1 Даны словосочетания. Одно из них верно, другое содержит ошибку в лексической сочетаемости. Исключите ошибочное словосочетание. Чем могут быть вызваны такие ошибки?

- 1) Увеличить уровень – повысить уровень
- 2) Оказать впечатление – производить впечатление
- 3) Выразить благодарность – высказать благодарность
- 4) Завести животное – завести богатство
- 5) Отмеченные цели – поставленные цели
- 6) Сделать поступок – совершить поступок
- 7) Глубокая весна – глубокая осень
- 8) Последний в очереди – крайний в очереди

Упражнение 2. Подберите к каждому слову в синонимическом ряду подходящее слово из скобок. В каких синонимических рядах возможны разные варианты сочетания слов? Перечислите их.

1. Возвышенный, высокий, благородный, святой, священный (тема, чувства, битва, сила, дело).
2. Незабываемый, неизгладимый, памятный (дата, место, впечатление).
3. Истинный, подлинный, верный, настоящий (друг, любовь, документ, дружба).
4. Целебный, целительный, живительный, животворный (климат, трава, влага, сон).
5. Давать, подавать, передавать, отдавать, вручать (подарок, чай, книгу, деньги, цветы).
6. Наградить, вознаградить, удостоить (звания, медалью, за труд).
7. Описать, обрисовать, очертить, нарисовать (портрет, ситуацию, круг, картину).
8. Строить, воздвигать, сооружать (стену, дом, мост).
9. Стадо, табун, косяк, отара, свора (собак, оленей, лошадей, птиц, овец).
10. Введение, вступление, предисловие, преамбула, пролог (к опере, к роману, к поэме, к Конституции, к книге).
11. Знаменитость, звезда, светило (науки, спорта, в литературе).
12. Имя, название, кличка (человека, животного, предмета).

Упражнение 3. Найдите предложения, ошибочные с точки зрения логики. Предложите вариант их исправления.

1. В городе было много транспорта, машин и автобусов.
2. Он хороший человек – ему 55 лет.
3. Это произошло однажды вечером в 1998 году.
4. В споре важно найти верное решение, поэтому нужно внимательно слушать собеседника и стараться понять его точку зрения.
5. Вчера к нам приходит сосед и рассказал интересную историю.

Языковой материал представленных заданий подобран с учётом особенностей уровня речевого развития школьников. Упражнения могут иметь разные варианты, что свидетельствует об их универсальности и возможности использования на занятиях по русскому языку в разновозрастных группах учащихся.

Мы предполагаем, что использование данного методического материала позволит педагогу организовать последовательную и детальную работу с нормами лексической сочетаемости, которая, в свою очередь, поднимет уровень грамотности учащихся и предотвратит возникновение нарушений норм лексической сочетаемости.

Список источников

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок: Учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1994. – 60 с.
3. Черемисин П.Г. Пособие по стилистике русского языка. Для учителей средней школы. М., Просвещение, 1971. – 152 с.
4. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме влияния цифровых технологий на речевое развитие школьников, в частности, подростков. Автором рассмотрены основные виды, формы и специфика построения речевой коммуникации в социальных сетях и их влияние на речевое развитие подрастающего поколения. Освещаются разные способы предотвращения проблем, связанных с культурой письменной и устной речи молодого поколения посредством совместной работы родителей и учителей. В статье рассмотрены такие формы работы, как чтение, дискуссия, устный и письменный опросы. Предложены методические рекомендации по работе с детьми для родителей и учителей-словесников, в которых особое внимание уделено созданию ситуации общения с последующим развёрнутым ответом ребёнка, применению игровых технологий в учебном процессе, работе со словарями. Результаты исследования носят практико-ориентированный характер и могут быть полезны для разработки обучающих стратегий и учебных программ, направленных на поддержку речевого развития молодёжи в условиях активной цифровизации общества, при изучении школьного курса русского языка.

цифровые технологии, сенситивный период, словарный запас, лексика, дискуссия, устный опрос, письменный опрос

© Тарелкина А.А., 2025

A.A. Tarelckina

INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

The article is devoted to the problem of the influence of digital technologies on the speech development of schoolchildren, in particular, teenagers. The author considers the main types, forms and specifics of building speech communication in social networks and their influence on the speech development of the younger generation. Various ways of preventing problems associated with the culture of written and oral speech of the younger generation through the joint work of parents and teachers are highlighted. The article considers such forms of work as reading, discussion, oral and written surveys. Methodological recommendations for working with children for parents and teachers of literature are offered, in which special attention is paid to creating a communication situation with a subsequent detailed response of the child, the use of game technologies in the educational process, working with dictionaries. The results of the study are practice-oriented and can be useful for the development of teaching strategies and curricula aimed at supporting the speech development of young people in the context of active digitalization of society, when studying the school course of the Russian language.

digital technologies, sensitive period, vocabulary, lexicon, discussion, oral survey, written survey

В современную эпоху «глобализации и цифровизации, стремительного развития научно-технического прогресса проблема языковой культуры всё настойчивее заявляет о себе»¹. Наша жизнь теснейшим образом связана с появлением новых информационно-коммуникационных технологий, целевое назначение которых состоит в возможности хранить, передавать, наконец, защищать данные и информацию. Сегодня ИКТ прочно

¹ Дубова М.А. Языковая культура в современном российском обществе // Экология языка и речи: материалы IX Международной научной конференции (12-13 февраля 2021 года), посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного работника высшей школы РФ, доктора филологических наук, профессора Нины Георгиевны Блохиной / отв. ред. А.С. Щербак; М-во науки и высш. обр. РФ [и др.]. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. 269 с. С. 31 – 33. С. 31.

интегрировали в жизнь людей. Человек XXI века не может обойтись без социальных сетей, мессенджеров и почты: с помощью них в режиме реального времени он связывается с семьёй, с друзьями, отвечает на рабочие вопросы, делится фотографиями и видео. Люди, сами того не замечая, порождают колоссальное количество разнообразных по целевой установке, содержанию и лингвостилистическому оформлению текстов, не всегда задумываясь об их соответствии действующим в языке нормам. Цифровая индустрия представляет современному пользователю широкий спектр устройств, оптимизирующих процесс общения. И здесь возникает вопрос, насколько это положительно влияет на формирование речевой коммуникации общающихся.

В наше время процесс качественного изменения речевой коммуникации вследствие активного влияния на него цифровых технологий затронул и подрастающее поколение, особенно подростков, которые предпочитают живое общение с близкими и со сверстниками заменить компьютерными играми или общением в социальных сетях. Основная проблема заключается в том, что ребёнок, дистанцируясь от реального общения, не овладевает необходимыми навыками речи: он не учится правильно строить предложения, грамотно выражать свои мысли, а его словарный запас не пополняется должным образом. Всё это приводит к огромному количеству последствий, связанных с разнообразными нарушениями речи, в частности, к дислексии и дисграфией. С проблемами подобного рода сталкивается около 40% детей разного возраста. Подросток, находясь в ситуации интернет-общения долгое время и предпочитая «виртуальное» общение «реальному», не имеет полноценной практики формирования коммуникативных способностей. По данным статистики, дети 3 - 5 лет взаимодействуют с гаджетами и другими цифровыми устройствами в среднем 4 часа в день, в неделю же это «общение» составляет 28 часов¹. У детей подросткового возраста эта цифра как минимум в 2 раза больше. И этот факт нас не может оставлять равнодушными.

Неотъемлемой частью общения в сети интернет является использование текстовых и голосовых сообщений, которые позволяют быстро передавать информацию, не требуя совпадения времени у обоих коммуникантов. Однако напечатанный текст не способен передать эмоциональную окраску и интонацию говорящего, тогда как голосовые сообщения способны на это. Но даже отдельные положительные черты интернет-коммуникации не могут перевесить её в целом отрицательное влияние на развитие речи школьников.

В возрасте с рождения до 6 лет ребёнок находится на стадии сенситивного периода развития речи. В это время дети наиболее восприимчивы к влиянию различных факторов, именно поэтому, помимо интонационного оформления высказывания, им важны и эмоциональные проявления говорящего. Впоследствии проблемы, возникшие в данный возрастной период, сказываются на речевом развитии в следующий - подростковый период. В худшем случае это приведёт к неспособности адекватно воспринимать поступающую информацию. Дети, полагаясь на текстовые сообщения, могут сталкиваться с трудностями в развитии навыков межличностного общения. Теряя интерес к личным встречам, подросток может испытывать неуверенность в общении лицом к лицу. Вполне закономерно могут возникнуть трудности в интерпретации невербальных сигналов и эмоций, что важно для полноценного обмена информацией.

Зачастую молодое поколение, используя цифровые технологии, такие как гаджеты и социальные сети, видит в данных устройствах оптимальный источник информации. Колоссальное количество времени, проведённое в приложениях, заменяет привычные формы работы с текстом: чтение и письмо. Общение в социальных сетях подразумевает скорость передачи информации, оно, как правило, сопровождается сокращением слов и предложений. Современные школьники, не различая реального и виртуального общения, а часто смешивая их, используют данную лексику не только в устной речи, но и в письменной. Очень часто стали встречаться сокращения, которые обозначают привычные для нас фразы и слова, по

¹ Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно- исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире// Социальная психология и общество. 2018. № 3. С. 71–80.

сути, не являющиеся длинными, не вызывающие затруднений и как следствие - не требующие сокращений. Например, значение интернет-сокращений «прив», «крч», «пжл», «чд», «кд», «спс» известны каждому: «привет», «короче», «пожалуйста», «что делаешь», «как дела», «спасибо». Данные формы современные дети стали применять не только в социальных сетях, но и при написании сочинений, что колоссально повлияло на их речевое развитие и на состав словарного запаса учащихся. Кроме того, жаргонные выражения, используемые в социальных сетях, являются не меньшей проблемой. Ребёнок, не зная значения и происхождения данных слов, пополняет ими свой активный словарный запас. В 2024 году набирают популярность, а значит, включаются в речевую коммуникацию следующие слова и выражения: «тильт» - грустное, подавленное состояние; «пикми» - милая девушка, использующая определённые паттерны поведения; «гуль» - человек, который постоянно находится в депрессивном настроении. С одной стороны, русский язык - это живой язык, и процесс пополнения его новой, в том числе и сетевой, лексикой является закономерным явлением. С другой же стороны, использование таких жаргонных выражений пагубно сказывается на речевом развитии ребёнка, на его способности выражать свои мысли и чувства более точно. Дети, использующие жаргон, могут столкнуться с трудностями в понимании и взаимодействии с теми, кто не знаком с этой группой слов ограниченной сферы употребления, что может привести к социальной изоляции. Кроме того, подобный стиль общения снижает уровень аналитического мышления: меньше времени уделяется формулированию и анализу мыслей, как следствие - понижение креативности ребёнка и способности находить разнообразные способы выражения.

Использование цифровых технологий коснулось и речи родителей школьников. Очень часто в их устных и текстовых сообщениях можно встретить сокращения, что говорит о некорректной оценке речевой ситуации «с кем говорим». Это также является проблемой, так как ребёнок перенимает опыт семьи.

Все вышесказанное требует от учителей-словесников в первую очередь «изменения формата организации учебной деятельности и оптимизации образовательного процесса с привлечением технологий системно-деятельностного подхода и нетрадиционных уроков»¹. Остановимся на некоторых из них и прокомментируем специфику их включения в учебный процесс.

Во-первых, в процессе общения необходимо побуждать подростка к развёрнутому ответу на поставленный вопрос, ведь изменение форм коммуникации ребёнка со взрослым является благоприятным фактором развития речи². Особенно важно это в сенситивный период развития речи ребёнка, когда информацию следует подкреплять разнообразными способами эмоционального выражения, жестами и мимикой. Кроме того, в век цифровых технологий гаджеты вытеснили совместное чтение книг родителей с ребёнком, в том числе и традиционные сказки на ночь. А ведь необходимо с самого раннего возраста прививать любовь к чтению, которая в будущем станет основой формирования читательской культуры и читательской грамотности. Книги для чтения следует подбирать очень внимательно с учетом возрастной специфики ребенка и следовать рекомендациям учителя-предметника или воспитателя. Подобный подход поможет пополнять активный и пассивный словарный запас ребёнка. Если в процессе чтения ребёнок столкнулся с новым ему словом, необходимо объяснить ему его значение и происхождение, при этом лучше всего будет присоединить к этой работе использование словарей. Если слово, услышанное ребёнком, используется в сети интернет, рекомендуется сначала взрослому узнать значение данного слова, чтобы успешно построить объяснение его значения ребёнку. С этой целью рекомендуем использовать

¹Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. 2022. № 2. С. 55 – 59. С. 56.

² Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребёнка// Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1978. С. 32–36.

несколько современных словарей: словарь языка интернет¹, словарь РАН², словарь неологизмов³, словарь заимствованных слов⁴.

Для пополнения словарного запаса и активного речевого развития школьников целесообразно использовать игровые приемы обучения. Таки формы работы будут интересны детям разного возраста, главное – правильно подобрать материал. Можно использовать развивающие игры, которые включают в себя упражнения на произношение, рифмы и ассоциации, что будет интересно не только ребёнку, но и взрослому. Создание речевых ситуаций в ролевой игре также способствует практике речи и общения.

Родителям необходимо избегать жаргонных выражений и использовать литературный язык при общении с детьми. Это поможет сформировать правильные речевые модели. Общение на разные темы также оптимизирует построение речевой коммуникации с учетом единиц разных языковых уровней и стилевой окраски.

Учителю-предметнику необходимо уделять особое внимание формированию коммуникативной компетенции обучающихся. При этом, на наш взгляд, важно обращаться к таким формам работы, как дискуссия, круглый стол, устный и письменный опросы. Дискуссия помогает учащимся не бояться выражать свои мысли, а с помощью грамотной помощи педагога ребёнок научиться делать это корректно, учитывая требования конкретной речевой ситуации. Такая форма работы способствует активному вовлечению учащихся в процесс общения. В отличие от традиционных методов, где акцент делается на усвоении информации, дискуссия ставит учащихся в позицию «говорящего». Каждый может сформулировать и озвучить свое мнение, задать вопросы и, что очень важно, услышать точку зрения других. Одной из ключевых целей дискуссии является развитие критического мышления. Когда учащиеся обсуждают литературные произведения или языковые нормы, они учатся анализировать информацию. Это навыки, которые необходимы не только в рамках учебного процесса, но и в реальной жизни. Также проведение дискуссий способствует расширению словарного запаса обучающихся. В процессе обсуждения школьники слышат и используют разнообразные языковые конструкции, которые могут быть новыми для них. Участие в разговоре о литературе не только развивает лексический строй речи, но и помогает детям лучше осознавать стилистику языка и тонкости речевого оформления.

Устный и письменный опросы являются важным инструментом в работе учителя-предметника по предотвращению проблем речевого развития учащихся. В отличие от письменных работ, устная форма предполагает живое общение, в котором важную роль играет интонация, эмоции и мимика. Учащиеся могут задавать вопросы, отвечать на них и взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса. Кроме того, данная форма работы улучшает дикцию, произношение в соответствии с орфоэпическими нормами русского языка. Письменный опрос помогает учащимся структурировать свои мысли, использовать приемы анализа и синтеза при работе с информацией, что, в свою очередь, развивает навыки аргументации и письма. Сочетание устных и письменных форм работы способствует формированию гармоничного речевого развития обучающихся, позволяет учителю обращать внимание на уровень речевого развития учащихся и своевременно выявлять проблемы. Партнёрство с семьёй учащихся помогает получать информацию о речевых привычках подрастающего поколения вне школы.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, сформулируем основные выводы нашего исследования: эпоха глобализации и цифровизации вносит существенные коррективы в

¹ Кронгауз М., Литвин Е.А., Мерзлякова В.Н. Словарь языка интернета.ru. Москва: АСТ-Пресс, 2016. 288 с.

² Орфографический словарь ИРЯ РАН [Электронный ресурс].

URL: <https://orfo.ruslang.ru/?ysclid=m3g3xposem437668568> (Дата обращения: 07.11.24).

³ Словарь неологизмов [Электронный ресурс]. URL: <https://russkiiyazyk.ru/leksika/slovar-neologizmov.html?ysclid=m3g4brfa72541741587> (Дата обращения 07.11.2024).

⁴ Словарь иностранных слов современного русского языка. М.: «Аделант», 2014. 800 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/12.pdf?ysclid=m3g4df.k3en613695199> (Дата обращение 07.11.2024).

современную речевую коммуникацию, без признания этого факта невозможно построить оптимальную и эффективную работу по развитию речи учащихся.

Список источников

1. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребёнка // Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1978. – С. 32-36.
2. Дубова М.А. Языковая культура в современном российском обществе // Экология языка и речи: материалы IX Международной научной конференции (12-13 февраля 2021 года), посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного работника высшей школы РФ, доктора филологических наук, профессора Нины Георгиевны Блохиной / отв. ред. А.С. Щербак ; М-во науки и высш. обр. РФ [и др.]. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. – 269 с. – С. 31- 33.
3. Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 2. – С. 55-59.
4. Кронгауз М., Литвин Е.А., Мерзлякова В.Н. Словарь языка интернета.ru. – М.: АСТ-Пресс, 2016. – 288 с.
5. Орфографический словарь ИРЯ РАН [Электронный ресурс]. URL:<https://orfo.ruslang.ru/?ysclid=m3g3xposem437668568> (Дата обращения: 07.11.24).
6. Словарь неологизмов [Электронный ресурс]. URL:<https://russkiiyazyk.ru/leksika/slovar-neologizmov.html?ysclid=m3g4brfa72541741587> (Дата обращения 07.11.2024).
7. Словарь иностранных слов современного русского языка. – М.: «Аделант», 2014. – 800с. [Электронный ресурс]. URL:<http://uchitel-slovesnosti.ru/slovvari/12.pdfysclid=m3g4dfk3en613695199> (Дата обращение 07.11.2024).
8. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – № 3. – С. 71-80.

**МЕТАОПЕРАТОРЫ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ
М.Л. МАТУСОВСКОГО «СЕМЕЙНЫЙ АЛЬБОМ»**

Рассматриваются вербальные и графические метаоператоры в тексте автобиографического произведения М.Л. Матусовского «Семейный альбом». Выделены и проанализированы вербальные метаоператоры, являющиеся членами предложения и не вступающие в синтаксическую связь с членами предложения. Отмечены функции кавычек как графического метаоператора. Делается вывод о том, что вербальные и невербальные метаоператоры в тексте «Семейного альбома» М.Л. Матусовского позволяют акцентировать внимание читателей на метаязыковой информации, содержащейся в произведении, что способствует более глубокому осмыслению ими фактов биографии автора.

метаязыковой комментарий, вербальные метаоператоры, графические метаоператоры, автобиографическое произведение, идиостиль

© Родионова И. Г., Балахонова Е. В., 2025

I.G. Rodionova, E.V. Balakhonova

**META-OPERATORS IN THE AUTOBIOGRAPHICAL WORK
OF M. L. MATUSOVSKY "FAMILY ALBUM"**

Verbal and graphic meta-operators in the text of M. L. Matusovsky's autobiographical work "Family Album" are considered. Verbal meta-operators that are members of the sentence and do not enter into a syntactic connection with the members of the sentence are identified and analyzed. The functions of quotation marks as a graphical meta-operator are noted. It is concluded that verbal and non-verbal meta-operators in the text of M. L. Matusovsky's "Family Album" make it possible to focus readers' attention on the metalinguistic information contained in the work, which contributes to a deeper understanding of the facts of the author's biography.

metalinguistic commentary, verbal meta-operators, graphic meta-operators, autobiographical work, idiosyle

Михаил Львович Матусовский известен прежде всего как поэт – автор слов песен «С чего начинается Родина», «Подмосковные вечера», «На безымянной высоте», «Старый клен», «Московские окна» и др. Однако в его творческом наследии есть прозаическое произведение автобиографического характера – «Семейный альбом», включающий воспоминания о детстве и юности, дневниковые записи времен Великой Отечественной войны, впечатления о поездках, размышления о поэтах и поэзии и т. п.

Описание фактов биографии в «Семейном альбоме» сопровождается многочисленными метаязыковыми комментариями, под которыми понимаются суждения автора о языке и речи, обладающие типовой семантической структурой и определенным репертуаром способов в формальном воплощении¹. «Использование метаязыковых комментариев М.Л. Матусовским обусловлено, прежде всего, его вниманием к родному языку и к родному слову. Включение в

¹ См.: Шумарина М.Р. Язык в зеркале художественного текста (метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы): монография. М.: Флинта: Наука, 2011. 325 с.

текст "Семейного альбома" подобных суждений позволило автору более точно передать идею произведения или отдельных фрагментов, показать отношение к описываемым реалиям, а читателю помогает понять замысел писателя, почувствовать его настроение, увидеть целесообразность выбора того или иного слова или выражения»¹.

В центре внимания в настоящей статье находится система метаоператоров в тексте «Семейного альбома» М.Л. Матусовского – языковых единиц, вводящих метаязыковой комментарий, служащих показателями метаинформации. Исследование метаоператоров позволяет выявить речевые предпочтения автора при выборе того или иного слова, представить процесс создания текста как трудоемкую и творческую работу, более точно охарактеризовать идиостиль М.Л. Матусовского. Описание метаоператоров реализует антропоцентрический подход к анализу явлений языка и речи.

В ходе исследования были выделены вербальные и графические метаоператоры.

Корпус вербальных метаоператоров включает языковые единицы двух типов: 1) являющиеся членами предложения, 2) не вступающие в синтаксическую связь с членами предложения (вводные конструкции).

К первому типу относятся:

1. Глаголы и глагольные формы со значением именования (*называть, прозвать, именовать* и др.): *Бывают и огромные портреты, почти в натуральную величину, наклеенные на шикарных картонах бежевого и серого цвета, которые папа **называет** по-французски: паспарту; Каждый раз, когда нам необходимо раздобыть двугривенный на киношку, мы заходим с Мотькой в тесную парикмахерскую, для важности **называемую** салоном; Еще было перо «цыганочка», **прозванное** так за его золотисто-смуглый цвет; И вот наступил день, который **именуется** у неимущих людей черным: куча долгов, на столе рукопись недописанной поэмы, и никаких надежд на завтра.*

2. Глаголы и глагольные формы со значением речи – чаще письменной (*писать* и под.): *О языке Анны Моисеевны можно было бы **написать** специальный трактат.* Отметим, что глаголы со значением устной речи (*сказать, говорить* и под.) в рассматриваемом произведении используются, как правило, в структуре вставных предложений, которые «грамматически не связаны с членами включающего их предложения»² и представляют собой попутные замечания автора, возникшие в процессе создания им текста: *После их ухода, **я чуть не сказал – отступления**, мама долго выметает из всех углов осколки, черепки, обломки штукатурки; Сейчас у нас много марочных коньяков, и – **заметьте, я говорю это не для красного словца** – у каждого из них свой паспорт, биография, свой характер.*

3. Имена существительные со значением именования (*название, имя, фамилия* и др.): *Почти в каждом доме размещались всевозможные АХЧ, ВАДы, ПАХи, КПП, ППС, БАО и ППГ, за диковинными **названиями** которых скрывалась во всем многообразии служба фронтового тыла; Не случайно и зовут его Мотькой, не Матвеем, а Мотькой, **именем** нейтральным, которым в равной степени можно назвать и мальчика и девочку; Редко выпадает в бою такая удача, и он закричал своему механику-водителю с артиллерийской **фамилией** Пушкарский: «Давай жми на всю катушку!».*

4. Частицы, имеющие уточняющий характер или служащие для указания на чужую речь: *Коктебель мы привыкли видеть на самой вершине лета, в солнечном мареве, лениво перебирающим на пляже камешки, среди которых особенно ценится обточенный морем серый кругляшок с дырочкой посередине, **так называемый** «куриный бог»; ...он улыбался*

¹ См.: Родионова И.Г. Метаязыковой комментарий в «Семейном альбоме» М.Л. Матусовского // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: сборник научных статей / отв. ред. И. П. Зайцева. Луганск: Изд-во Луган. гос. академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского, 2024. С. 212–218.

² См.: Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (теоретический курс): учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. 320 с.

своей неповторимой улыбкой, смущенной и тихой, застенчивой и виноватой, что вот, **дескать**, все эти слова обращены не по адресу.

5. Уточняющие союзы: *Девятаев был в запыленных, поношенных сапогах, в стареньком выцветшем обмундировании, которое интенданты считают нужным отнести к категории БУ, **то есть** бывшим в употреблении.*

6. Лингвистические термины и терминологические сочетания: *Если бы не обилие техники – микрофонов, проводов, светящихся на пульте зеленых огоньков и прыгающей на индикаторном экранчике кривой, показывающей высоту звучания, – я назвал бы это старомодным **словом**: вдохновение; Что подают пассажирам авиалайнера, летящего в Дели, утром на завтрак? Гималаи. Это не **фигуральное выражение**, а так оно и есть на самом деле; Подковавшись таким образом, Константин Михайлович отправился сдавать кандидатский минимум – минимум **в прямом смысле** этого слова; Она запросто обходилась **без надежд и спряжений**. Были в ее лексиконе совершенно загадочные слова.*

Вторая группа метаоператоров в тексте «Семейного альбома» М. Л. Матусовского представлена вводными конструкциями, имеющими следующие значения:

- способ оформления мысли: *Люди, жившие здесь долгие годы, не могут найти следов бывшего жилья. **Что называется**, было и бывшем поросло; Правда, он чуть-чуть не вышел ростом, зато был коренаст и, **что называется**, крепко сколочен; Вот как выглядит вся эта история в пересказе самого Севрука: «маленькие неприятности», «паршивый фриц прострелил мне руку». **Словом**, пустяк, из-за которого не стоит огорчаться; Инструмент был сделан добротнo, надежно, с тройным запасом прочности. Его создателей меньше всего волновали вопросы легкости, изящества, красоты линий, обтекаемости форм, или, **как теперь принято говорить**, дизайна;*

- источник сообщения: *В нескольких местах корпус «Максима Горького», **как сказали бы военные медики**, получил сквозные осколочные ранения; Но Северо-Западный фронт уже зарылся с головой в ледяную землю, остановил противника и перешел, **как говорят кадровые военные**, к активной обороне;*

- подтверждение факта действительности (в том числе с ироническим оттенком): *Идет бой. А на окраине города какая-то полоумная бабка вздумала развешивать белье. **Ничего не скажешь**, нашла подходящее время.*

Отметим, что вводные конструкции, выступающие в качестве метаоператоров, включают метаязыковые единицы, рассмотренные выше.

Нередко в тексте «Семейного альбома» вербальные метаоператоры подкрепляются графическими показателями, прежде всего кавычками, которые указывают на употребление слова в несвойственном ему значении. Как правило, в кавычки заключены слова, используемые представителями отдельных социальных или профессиональных групп. Многообразие подобных лексем в «Семейном альбоме» свидетельствует о широком общем и лингвистическом кругозоре М. Л. Матусовского, его внимании к речи представителей разных групп носителей русского языка: *Военные люди называют огонь «**кучным**», «**сосредоточенным**», «**перекрестным**», «**навесным**», однако все это не может дать представления об артиллерийском шквале, который обрушили фашисты перед городом Выру, стремясь сдержать наступление наших войск; Все бы ничего, если бы вдруг, откуда ни возьмись, не появился над нашими головами «фокке-вульф», немецкий корректировщик, за свое умение неподвижно торчать в небе прозванный «**костылем**»; Это была рискованная работа, и за нее легко можно было вылететь «**в трубу**» – так заключенные называли крематорий; Я думаю, что авиаторы, чтобы не говорить, будто самолет просто падает вниз, договорились называть это «**пикированием**».*

Кроме того, кавычками выделены слова, которые сам автор использует в несвойственном им значении: *В последних сборниках Павла Антокольского можно встретить стихи, сплошь построенные на таких рифмах, которые – не знаю, как это выглядит с точки зрения теории литературы, – для себя я называю «**косыми**».*

Метаоператоры могут находиться в структуре вставных конструкций. Как показал анализ материала, вставные конструкции в рассматриваемом тексте выделяются преимущественно с помощью тире, которое в подобных случаях можно квалифицировать как графический метаоператор: *Почти священнодействуя, оден-якан, – так называют уличных рестораторов – несколько раз промывал рис, потом залил его холодной водой так, чтобы воды было немного больше, чем риса; Сохранились короткие и деловые, – очевидно, лаконичный стиль военного времени отразился и на этом жанре, – строки писательских рекомендаций.*

Таким образом, наличие вербальных и графических метаоператоров в тексте «Семейного альбома» М.Л. Матусовского является одной из черт его идиостиля. Они позволяют акцентировать внимание читателей на метаязыковой информации, содержащейся в произведении, что способствует более глубокому осмыслению фактов биографии автора.

Список источников

1. Шумарина М.Р. Язык в зеркале художественного текста (метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы): монография. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 325 с.
2. Родионова И.Г. Метаязыковой комментарий в «Семейном альбоме» М.Л. Матусовского // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: сборник научных статей / отв. ред. И. П. Зайцева. – Луганск: Изд-во Луган. гос. академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского, 2024. – С. 212–218.
3. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (теоретический курс): учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 320 с.

УДК 821.161.1.0

С.Г. Букаренко

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

В статье рассматривается рассказ А.П. Чехова «Пассажир 1-го класса» в качестве материала для формирования коммуникативных навыков в понимании подтекста в сложных условиях — при исключении возможности корректировки автором осмысления читателем текста в силу его письменной формы. Показано, что заголовок должен восприниматься читателем как загадка с отгадкой в виде последующего текста. Рекомендуется анализировать не только очевидные ключевые слова с ядром в виде существительного *слава* и его синонимов, но и те, ключевая функция которых проявляется только в подтексте. Читателю следует понять причину обилия в речи Крикунова восклицательных предложений, междометий, риторических вопросов, оценочных слов, незавершённости, обозначенной многоточием, и связанной с этим его говорящей фамилией. Вне внимания не должны остаться средства представления нарушения обоими персонажами своих принципов: у одного это времяпрепровождение с певичкой из презируемого им общества, у другого — как бы равнодушие к славе, сменившееся интересом к своей известности. От читателя требуется постижение особой значимости трактовки подтекста слов, завершающих рассказ: *переглянулись и принялись хохотать.*

заголовок, ключевые слова, напряжённый текст, подтекст, креолизация

© Букаренко С.Г., 2025

ARTISTIC TEXT AS A MATERIAL FOR COMMUNICATION SKILLS ' FORMATION

The article considers A.P. Chekhov's story "The 1st Class Passenger" as a material for the communicative skills' formation in the complex conditions' subtext understanding — when excluding the possibility of the author's correction of the reader's text comprehension due to its written form. It is shown that the title should be perceived by the reader as a riddle with the clue in the form of the subsequent text. It is recommended to analyze not only obvious keywords with the core in the form of the noun glory and its synonyms, but also those whose key function appears only in the subtext. The reader should understand the reason for the abundance of exclamatory sentences, interjections, rhetorical questions, evaluative words, incompleteness marked by the dotted line in Krikunov's speech and his speaking surname associated with it. The means of both characters principles' violation representing should not be overlooked: one of them spends time with a singer from the society he despises, while the other is indifferent to glory, as it were, replaced by an interest in his fame. The reader is required to comprehend the special significance of the words' subtext interpreting that conclude the story: they looked at each other and burst into laughter.

title, keywords, tense text, subtext, creolization

Актуальность. В последние годы всё более акцентируется внимание на проблеме формирования у подрастающих носителей русского языка необходимых коммуникативных навыков, которые способствовали бы достижению полного взаимопонимания, в том числе и на основе текста — «основной единицы коммуникации»¹. В предлагаемые методики, вероятно, следует включить также методику работы с текстом художественного произведения — наиболее трудным видом коммуникации. Трудность обусловлена тем, что автор не только не может (в силу обычно письменной формы общения) корректировать понимание читателем сообщаемого, но и на каких-то этапах специально «запутывает» его. Уводя часть имеющейся в виду информации в подтекст, писатель заставляет думать своего «собеседника», повышает интерес к своему произведению, создавая ситуацию допустимости множественности интерпретаций написанного.

Тексты произведений А.П. Чехова как напряжённые требуют постоянного «диалогического» понимания читателем автора, без чего заложенная в них содержательно-подтекстовая информация не будет им воспринята. Поэтому от того, кто обратится к творчеству этого писателя, требуется исследовательский подход к каждому слову в тексте, к каждому сочетанию слов, предложению и т.д., что в таких повышенно сложных условиях «общения» с подводным течением развивает коммуникативные навыки. Читатель должен понимать, что его особого внимания требует заголовок, являющийся своего рода загадкой, «закрученной пружиной»², предназначенной сначала для «раскручивания» её читателем, а затем, после полного прочтения текста, обратного «скручивания». Но теперь он будет уже обогащён путём компрессии информации-отгадки, так или иначе осмысленной. Именно заголовок обеспечивает движение мысли читателя по замкнутому кругу³, приводя к завершённости. В каждом произведении использование заголовка реализуется по-разному в зависимости от выбранных для него средств — языковых единиц и их категорий. Свою особенность наименование имеет и в рассказе А.П. Чехова «Пассажир 1-го класса».

В рассматриваемом произведении заголовок представлен словосочетанием *пассажир 1-го класса* с употреблением наименования человека, что должно привлечь внимание

¹ Каменская О.Л. Текст и коммуникация. — М.: Высшая школа, 1990. — С.8.

² Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: КомКнига, 2007. — С.133.

³ Кухаренко В.А. Интерпретация текста. — М.: Просвещение, 1988. — С. 92.

читателя, поскольку человек для человека представляет наибольший интерес по сравнению иными объектами действительности. Однако назван персонаж не собственным существительным, а нарицательным. Для читателя это должно стать сигналом автора к восприятию персонажа произведения как типичного.

Лексическое значение существительного *пассажир* не позволяет получить представление о сущности именно данного человека, поскольку это не постоянный его признак, а ограниченный в пространстве и во времени. Пассажир — это тот, кто временно (обозначение непостоянного *во времени* признака) *находится* в каком-то виде транспорта, что далее в тексте конкретизируется как вагон поезда (обозначение непостоянного *в пространстве* признака). Следовательно, можно сказать, что в заголовке использовано существительное, которое по семантике можно рассматривать как одну из разновидностей хронотопа. Употребление слова с такой именно семантикой в наименовании рассказа не случайно. Это слово должно восприниматься читателем в качестве актуализатора фоновых знаний читателя, позволяющие ему предположить, что речь пойдёт о какой-то сокровенной для данного пассажира проблеме, к обсуждению которой располагает то, что случайные попутчики, как правило, больше никогда не встретятся. Ускоряет же начало этого процесса откровения пространственно-временное ограничение совместного пребывания, что также подтвердится в тексте деепричастным оборотом, на который читателю надо обратить внимание. Пассажир первого класса ради того, чтобы успеть поговорить с попутчиком о наболевшем, даже прервал свой сон, «продремав не больше пяти минут».

Сочетание слова *пассажир* со словосочетанием *1-го класса* следует рассматривать как несколько восполняющее недостаток информации о постоянных признаках персонажа, поскольку характеризует его пока только как человека материально обеспеченного. Цифра «1» в заголовке, выбивающаяся из полностью буквенного оформления остальных слов (цифро-буквенный способ креолизации), не может не обратить на себя особого внимания читателя как нечто весьма значимое. Однако в первом же предложении текста и далее это числительное всегда обозначается только буквенно (не *1-го*, а *первого*), что снижает внимание к нему по сравнению с заголовочным. Причиной этого является перенесения акцента на уже иную, новую информацию, например, на действие: «*Пассажир первого класса, только что пообедавший на вокзале и слегка охмелевший, разлёгся на бархатном диване...*». И это нужно заметить читателю.

Вынесение в заголовок признака материального достатка персонажа является показателем значимости данного признака для развёртывания его в рассказе. В тексте читатель находит ещё дополнительные подтверждения его весьма хорошего материального благосостояния в виде упоминания о его сытном обеде; в виде ретроспекции об отце, вероятно, помещике, судя по тому, что он «любил, чтобы ему после обеда бабы пятки чесали». Казалось бы, все хорошо должно быть у такого человека, но читатель понимает, что что-то все же волнует его, поскольку он подремал «не больше пяти минут». Невольно у читателя возникает вопрос, что же обеспеченного человека может так беспокоить, что он не может даже спать. Так обозначенное в заголовке материальное благосостояние персонажа как бы исключает наличие у него проблем, но в то же время предполагает, что всё-таки они у него есть, но какие они могут быть у пассажира первого класса — неизвестно. Эта загадочность должна восприниматься читателем как стимул для обращения к тексту.

Предполагаемое читателем под влиянием заголовка наличие какой-то проблемы раскрывается в диалоге персонажа, названного пассажиром первого класса, и его *vis-à-vis* — тоже пассажиром первого класса, но названным по-иному. Таким образом, хотя в заголовке использована форма единственного числа существительного («пассажир»), фактически она распространяется на этом этапе уже на двоих. Читатель должен понимать, что обозначение второго пассажира как *vis-à-vis* в тексте не случайно. Оно не только для того, чтобы заинтриговать его личностью, создать вокруг него ореол неизвестности, таинственности. Это позволяет одновременно реализовать в наименовании и прямое значение («быть лицом к лицу»), и допустимое переносное («оппонент»), на основании чего читатель может

предположить, что речь пойдёт о двух противоположных точках зрения на какую-то проблему.

Подразумеваемая в заголовке проблема пассажира первого класса и обсуждаемая им с попутчиком названа в тексте. Оказывается, что материального благосостояния этому человеку было мало. Ему нужна ещё и слава. Именно ради достижения её, а не ради богатства, которое у него, что читатель может предполагать по тексту, было ещё от рождения, персонаж усиленно трудился. Об этом он говорит, используя для повышения внимания к сообщаемому однородный ряд даже с четырьмя градационными членами: «...я всеми фибрами души моей стремился к известности. Популярность была моим так сказать, сумасшествием. Для неё я *учился, работал, ночей не спал, куска недоедал и здоровье потерял*». Именно в неимоверно тяжёлом труде тогда он видел способ обретения её, но этот способ не помог. Инженер не стал известным и ищет причину своей несостоявшейся популярности, хотя все основания для нее, с его точки зрения, имелись. Боль от отсутствия славы пронизывает все реплики пассажира первого класса, а потому читатель должен выделить существительное *слава* и его синонимы в качестве очевидных ключевых слов. Однако, кроме таких ключевых слов, в тексте есть ещё слова, словосочетания и предложения, ключевая функция которых выявляется в подтексте.

Во время поездки в поезде, на основе своего уже богатого жизненного опыта, Крикунов считает, что эта причина в том, что способы достижения славы неизвестны, потому что неизвестно определение этого слова: «...никто ещё не дал ясного, логического определения этому слову. Дорого бы я дал за такое определение!». Испробованные им способы (строительство мостов, водопроводов, работы по химии, первая премия на конкурсе, чтение публичных лекций, чин статского советника и др.) так и не принесли ему известности: «...известен я столь же, как вон та черная собака, что бежит по насыпи». Попытка *vis-à-vis* успокоить пассажира первого класса репликой «Почему знать? Может быть, и вы известны» не только не удалась, но стала ещё одним доказательством его неизвестности даже для человека из элиты общества: «Вы, человек интеллигентный и пожилой, ни разу не слыхали про меня – доказательство убедительное!»

Причину своей, и не только своей, что весьма важно, несостоявшейся славы Крикунов видит в том, что «почтеннейшую публику», которую он «возненавидел», интересуется только то, что относится к такому виду деятельности, понимание которой доступно «даже грудным младенцам». Доступно потому, что не требует для понимания никакой специальной подготовки, никаких усилий, потому что содержит какую-то интригующую тайну, свойственную преступлениям. Поэтому известность получают певички, акробаты, шуты, шулера, пьяные купцы... Читателю следует понять причину обилия в речи Крикунова восклицательных предложений, междометий, риторических вопросов, оценочных слов, незавершённости, обозначенной многоточием. Они показывают, что пассажира первого класса настолько волнует проблема славы, что не может не кричать о ней (отсюда читателю должен быть понятен выбор говорящей фамилии – Крикунов). Он не может не кричать о существующей несправедливости со стороны всех уровней общества. Провинциальная и столичная публика «умственных центров», «газетчики» «и дамы, и военные, и студентки, и курсистки», включая относящегося к пожилой элите *vis-à-vis*, в этом плане одинаковы. Читатель должен понять, что, согласно логике инженера, только он один противостоит всем в правильном понимании, кому и за что справедливо положена слава. Он провозглашает принцип, который примерно можно определить так: популярностью у людей должен пользоваться человек за свои заслуги перед обществом. Однако сам он ему не следует. Его интересуется, как и всех, «певичка», итоговая оценка которой выражена им весьма эмоционально — междометием с восклицанием, обозначенным восклицательным знаком, «*тьфу!*», а вот имени крупного учёного, своего попутчика, он не знает.

Нарушает свой исходный принцип и *vis-à-vis*. Первоначально его вопрос, адресованный к Крикунову о цели определения славы, показывает как бы его полное равнодушие к ней: «На что оно вам так понадобилось?». Но под влиянием речей пассажира первого класса ему,

даже такому скромному, в отличие от инженера, человеку, тоже захотелось проверить, используя тот же метод попутчика, известен ли он (значит, и ему не чуждо желание славы), а, может, заодно, не таков ли и сам Крикунов, как те, на кого он жалуется. Однако решился он на это не сразу, да и сделать это ему было нелегко. Но, чтобы заметить такое психологическое состояние персонажа, выраженное предложением, словосочетанием и словом с подводной ключевой функцией, читателю нужно обратить внимание на наличие паузы в диалоге как сигнала, казалось, его истощенности (*Прошло минуты три в молчании*), а также на лексическое наполнение словосочетания *робко закашлял* и деэпричастие *конфузясь*. Результатом эксперимента vis-à-vis стало мгновенно возникшее взаимопонимание друг друга относительно проблемы славы, общества и лично их, причём такого уровня, для которого им не потребовалось слов. Оказывается, что пассажирам первого класса, людям высокого интеллекта, достаточно просто переглянуться. Поэтому для получения информации об этом читателю следует обратить внимание только на одно слово — на глагол совершенного вида *переглянулись*, входящего в состав однородного ряда. Об их последующей реакции сообщает второй член этого ряда — *принялись хохотать*. Причины смеха в комичной, на первый взгляд, ситуации автор отнёс к подтексту. Наверно, это снятие персонажами возникшей напряжённости путём смеха над своими заблуждениями, иллюзиями, обманутыми ожиданиями, обращенными к обществу, и избавление таким образом от них. Читатель может предположить также, что смех означает и то, что пассажиры поняли, что они такие же люди, как все, и что и им свойственно все, что и всем. А потому осуждение других — это осуждение и самих себя. Наверное, им очевидней стало, что предрасположенными к получению известности являются люди только двух категорий. К одной относятся те, которые на виду в процессе своей зрелищной деятельности и желают известности, т.е. актёры, певички, скороходы и под. К другой — те, которые связаны с какой-либо скандальной историей, а потому огласки («славы») они не хотят, т.е. пьяные купцы, разного рода преступники. Поэтому в рассказе шулер появляется в «синих очках» как знак отсутствия желания быть узанным, и такой знак, обозначенный указанным словосочетанием, обязательно должен заметить читатель. Но и такой «маскарад» мошеннику не помогает: слишком велика его известность. Объясняет внимание «почтеннейшей публики» к этим группам людей то, что понимание их деятельности не требует никакой подготовки. Однако и высокий уровень образования одних людей, в силу неизбежной специализации, не гарантирует интереса к достойным людям из другой области знания. В этом убедились на своём опыте и учёный, и критикующий публику инженер. Они поняли, что отсутствие популярности у таких людей, как они, является объективной закономерностью, и ничего с этим поделать нельзя. В связи со сказанным читателю важно обратиться к высказыванию Ю.М. Лотмана о данном рассказе: «Герой рассказа винит невежество и некультурность публики <...>. Однако корни явления, схваченного Чеховым, лежат более глубоко. Не только поверхностность и некультурность общества является причиной подмеченной Чеховым несправедливости. Дело в том, что творчество даже плохой певички — личное по своей природе, творчество даже хорошего инженера как бы растворяется в общем анонимном прогрессе техники. Если бы мост провалился, фамилию инженера, наверное, запомнили бы, потому что это было бы недюжинное событие»¹.

Возвращаясь к заголовку, читатель должен теперь осмыслить его как обобщённое обозначение не просто двух материально обеспеченных людей, а разных представителей элиты: и кричащими о несправедливости получения известности, и скромными, молчаливыми, но вместе пришедшими всё-таки к одинаковому объективному пониманию взаимоотношений между собой как не лишённых людских недостатков, славой и обществом. Поэтому символично, что они едут в одном вагоне и в одном направлении в отличие, например, от толстого и тонкого, других чеховских персонажей, которые расстались сразу же на вокзале.

¹ Лотман Ю.М. Культура и взрыв. — М.: Гнозис; Прогресс, 1992. — С.32.

Хотя рассказ как бы завершен хохотом персонажей, однако подтекст, связанный с ним, позволяет читателю предположить, что при весьма возможном дальнейшем осмыслении ими проблемы этот смех станет гоголевским смехом сквозь слезы, поскольку за всем этим стоит трагедия не только отдельной безызвестной талантливой личности, а человечества. Отсутствие славы у людей, достойных подражания, несколько задерживает научно-техническое и культурное развитие общества. Утешением может быть только то, что результаты труда безымянных учёных, инженеров и др., воплощённые в том числе и в мосты Крикуновых, хотя и безмолвно, но всё-таки стимулируют потомков к прогрессу.

Пониманию читателем подтекстового содержания анализируемого произведения может способствовать также рассмотрение его в контексте с другими рассказами автора о славе («Радость», «Скучная история», «Шило в мешке» и др.), обращение к воспоминаниям М. Горького со словами А.П. Чехова, перекликающимися с текстом рассмотренного рассказа ¹, к цитированию писателя А.С. Лазаревым-Грузинским: «Полноте, кому нужны мы, пишущие люди? Кто интересуется нами?» ², к письму А.П. Чехова А.С. Суворину (24 или 25 ноября 1888 г.) ³ и, конечно, к многочисленным исследованиям творчества А.П. Чехова.

Список источников

1. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990. – 152 с.
2. Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика). – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
4. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
5. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис; Прогресс, 1992. – 272 с.
6. Горький М. Литературные портреты. – Минск: Народная асвета, 1986. – 352 с.
7. Лазарев-Грузинский А.С. – А.П. Чехов. Воспоминания Александра Семеновича Лазарева-Грузинского (беллетриста, писателя) об Антоне Павловиче Чехове. – URL: <https://my-chekhov.ru/memuars/lazarev.shtml> (дата обращения: 15.11.2024).
8. Чехов А.П.: Письмо Суворину А.С. 24 или 25 ноября 1888 // Чехов А.П. ПСС и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1983. – Т. 3. Письма, Октябрь 1888 – декабрь 1889. – М.: Наука, 1976. – С. 78–79.

УДК 801.82

О.Н. Шеринёва

ПРАГМАТИКА АТТРАКТИВНОЙ ФУНКЦИИ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ

Актуальность материалов статьи заключается в обосновании прагматического содержания аттрактивной функции знаков препинания в художественном тексте, связанной со стимулированием читательского интереса. Отмечается, что аттрактивность в прагмалингвистике воспринимается как средство коммуникативного события в плане реализации успешности, эффективности высказывания. В качестве специфических приемов реализации аттрактивной функции знаков препинания в

¹ Горький М. Литературные портреты. — Минск: Народная асвета, 1986. — С.125, 126.

² Лазарев-Грузинский А.С. – А.П. Чехов. Воспоминания Александра Семеновича Лазарева-Грузинского (беллетриста, писателя) об Антоне Павловиче Чехове. – URL: <https://my-chekhov.ru/memuars/lazarev.shtml> (дата обращения: 15.11.2024).

³ Чехов А.П.: Письмо Суворину А.С. 24 или 25 ноября 1888 // Чехов А.П. ПСС и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1983. – Т. 3. Письма, Октябрь 1888 – декабрь 1889. – М.: Наука, 1976. – С. 78–79.

художественном тексте называются и характеризуются следующие: использование нерегламентированной пунктуации; повторное контактное или дистантное использование одного и того же пунктуационного знака (пунктуационного комплекса); контактное или дистантное использование различных знаков препинания при одинаковых грамматических конструкциях; создание окказиональных пунктуационных знаков (пунктуационных комплексов); ослабление или отсутствие пунктуационного сопровождения. Утверждается, что пунктуационная аттрактивность заключается не только в привлечении внимания к его оформлению, но и в актуализации проспективно-ретроспективной связи между лексико-грамматическими единицами; в акцентировании наиболее важных в смысловом отношении фрагментов текста; в передаче имплицитного содержания и позиции автора относительно необходимости его восстановления; в создании атмосферы сотворчества, направляющей читателя на самостоятельное формирование логических связей и мысленное достраивание текста.

прагматика, прагматическая функция, аттрактивная функция, художественный текст, знак препинания, пунктуационный, ослабленная пунктуация

© Шершнёва О. Н., 2025

O.N. Shershneva

PRAGMATICS ATTRACTIVE FUNCTION PUNCTION MARKS

The relevance of the article materials lies in substantiation of the pragmatic content of the attractive function of punctuation marks in a fiction text, associated with stimulation of reader interest. It is noted that attractiveness in pragmalinguistics is perceived as a means of a communicative event in terms of implementing the success and effectiveness of an utterance. The following are named and characterized as specific techniques for implementing the attractive function of punctuation marks in a fiction text: use of unregulated punctuation; repeated contact or distant use of the same punctuation mark (punctuation complex); contact or distant use of different punctuation marks with the same grammatical constructions; creation of occasional punctuation marks (punctuation complexes); weakening or absence of punctuation accompaniment. It is argued that punctuation attractiveness consists not only in drawing attention to its design, but also in actualizing the prospective-retrospective connection between lexical and grammatical units; in emphasizing the most important fragments of the text in terms of meaning; in conveying the implicit content and the author's position regarding the need for its restoration; in creating an atmosphere of co-creation, directing the reader to independently form logical connections and mentally complete the text.

pragmatics, pragmatic function, attractive function, fiction, punctuation mark, punctuation, weakened punctuation

Понятие аттрактивности активно используется в семиотической теории массовой коммуникации¹ в применении к используемому в передаче сообщения знаку, активность которого связывают с интенсивностью его иллокутивной силы², а также с потенциалом воздействия³. В прагмалингвистике аттрактивность воспринимается как средство коммуникативного события в плане реализации успешности, эффективности высказывания. Включение в художественный текст аттрактивных элементов значительно помогает автору осуществлять скрытое управление эмоциями реципиента.

О.И. Максименко, В.В. Подрядова считают, что «лингвистические компоненты владеют определенными коэффициентами притягательности, или “аттрактивности”»,

¹ Лемешко Ю.Р. Аттрактивность дискурсивных перформативных формул как форм массовой коммуникации // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2. – С. 22-28.

² Радбиль Т.Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. – М.: Издательский дом ЯСК, 2017. – 592 с.

³ Лемешко Ю.Р. Аттрактивность дискурсивных перформативных формул как форм массовой коммуникации // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2. – С. 22-28.

проявляющейся на разных уровнях языковой организации»¹, а «элемент, наделенный повышенным уровнем аттрактивности, является своего рода сигналом, обеспечивающим привлечение внимания реципиента»².

А.А. Орсоева включает в когнитивные механизмы создания аттрактивности вовлечение адресата в коммуникативное событие, нарушение стереотипов восприятия путем использования необычных форм или переосмысления языковых единиц³.

Следует отметить, что Б.Н. Головин непосредственно связывал с аттрактивностью выразительность речи, которую объяснял как свойство речи обращать на себя внимание и запоминаться, способность текста привлекать внимание своей организацией, иначе говоря, вызывать интерес у читателя и поддерживать его внимание: «...выразительно в речи все то, что выделяется семантически или формально на общем привычном речевом фоне той или иной ситуации общения. Привычное не задевает за живое именно потому, что мы к чему-то привыкли. Но как только на этом привычном фоне промелькнет что-то новое, необычное, неожиданное, наше сознание настораживается, внимание растет и может появиться интерес к тому, что только вчера казалось избитым и неинтересным»⁴.

Важным манипулятивным средством в аттрактивном отношении выступают знаки препинания. Е.О. Захарова предполагает, что «на фоне общей либерализации языковых норм и усиления роли графических визуальных средств происходит изменение функционального потенциала знаков препинания, расширяются их текстовые функции: знаки препинания используются как одно из средств создания экспрессии, передачи дополнительных смыслов и, что значимо, наряду с иными графическими средствами могут включаться в оформление внешней структуры текста, участвовать в преобразовании его визуального облика. Подобные изменения продиктованы устойчивой тенденцией современного письма к визуализации информации, распространением некодифицированных семиотически неоднородных текстов, в которых отклонение от стандарта является важнейшим способом реализации прагматического воздействия»⁵.

В связи с этим считаем уместным говорить о прагматически ориентированной **аттрактивной** функции знаков препинания, направленной на стимулирование читательского интереса. Получатель информации, заинтересованный особым оформлением текста или отсутствием в нем знаков препинания, будет пытаться понять причину выбора писателем той или иной пунктуационной позиции. Специфическими приемами реализации аттрактивной функции знаков препинания в художественном тексте являются следующие: 1) использование нерегламентированной пунктуации; 2) повторное контактное или дистантное использование одного и того же пунктуационного знака (пунктуационного комплекса); 3) контактное или дистантное использование различных знаков препинания при одинаковых грамматических конструкциях; 4) создание окказиональных пунктуационных знаков (пунктуационных комплексов); 5) ослабление или отсутствие пунктуационного сопровождения.

Наиболее распространенным приемом является **использование нерегламентированной пунктуации**:

Теперь, когда кровавый туман в глазах понемногу рассеялся и я вновь обрел способность соображать если и не вполне здраво, то уже, во всяком случае, более-менее связно...

¹ Максименко О.И., Подрядова В.В. Аттрактивность в теории языка // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 1 (1). – С. 68.

² Максименко О.И., Подрядова В.В. Аттрактивность в теории языка // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 1 (1). – С. 70/

³ Орсоева А.А. Способы достижения аттрактивности дискурса коммуникативного события: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 – Теория языка. – ФРБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова». – 2022. – с. 120-121.

⁴ Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1988. – с. 184.

⁵ Захарова Е.О. Особенности пунктуационно-графического взаимодействия в рекламе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 130.

А впрочем, какое там соображать! Я просто...

...просто пришел в себя и увидел, что...

...что стою посреди поляны с окровавленным ножом в руке, и всего меня...

...всего меня колотит-колошиматит какая-то мелкая и непрерывная дрожь, и что...

...что зубы мои плотно, до боли сжаты судорогой... (Г. Авласенко «Пещера»).

Уже само по себе, только визуально, без восприятия и анализа лексического наполнения процитированного фрагмента, нерегламентированное пунктуационное оформление привлекает внимание своей специфичностью, нестандартностью, оригинальностью.

Повторное контактное или дистантное использование одного и того же пунктуационного знака (пунктуационного комплекса) помогает не только воспринять и осмыслить текстовую значимость отдельных фрагментов, но и оценить их проспективно-ретроспективную направленность, осознание которой, несомненно, важно для понимания замысла художественного произведения. Так, в приведенном выше примере автор предпочитает контактное использование многоточия, окольцовывая им абзацированные единицы речи, акцентирующие отдельные, особенно выразительные описания внешнего вида персонажа и его внутреннее состояние.

Несомненно прагматически наполненным является аттрактивное **контактное или дистантное использование различных знаков препинания при одинаковых грамматических конструкциях**:

Три женских взгляда сошлись на переносице младшей Александры. Устроились поудобнее и замерли. Эмоциональный фон, наполненный безмолвными волнами возмущения, литаврами негодования, грозowymi раскатами праведного гнева, наткнулся на невидимый барьер юношеского максимализма (Я права... Я права. Я права!!!) и нежнейшим эфиром опустился на еще не остывшие умы старших (Л. Богданова «С традициями пора завязывать!»).

Выразительное прагматическое содержание с переходом от сомнения (многоточие) к твердой уверенности (точка) и непоколебимости (три восклицательных знака) свойственно пунктуационному оформлению парентезы (*Я права... Я права. Я права!!!*), в результате восприятия которой читатель понимает не только ситуацию, в которой оказались персонажи, но и авторское, с определенной долей иронии, отношение к ней.

Прагматически показательным в отношении дистантного использования является аттрактивное использование различного пунктуационного оформления грамматических конструкций в романе А. Андреева «Халатов и Лилька», главы которого (с 4-й по 16-ую, всего 17 глав) заканчиваются предложением *Кто знает*, например:

Может быть, все было еще проще: обретя достаток и покой, Халатов потерял себя. Он никак не мог привыкнуть к новой для него каторге: ничего не ждать от жизни.

Может быть. И так. Кто знает? (Глава 4);

Тамара с Халатовым переглянулись. Что ожидало их завтра? Кто знает. (Глава 5);

Любовь делает людей глупыми, счастливыми и талантливыми. Возможно, она же делает их мудрыми и несчастными. Кто знает! (Глава 8);

Халатов сидел на диване, не выпуская из похолодевших рук трубки, и протяжные гудки отзывались острой болью в сердце. А может, это пульсирующая боль отдавалась нудными гудками?

Кто знает! (Глава 11);

«Что же произошло?» – спрашивали одни обыватели. Другие обыватели кратко отвечали: «Кто знает?» (Глава 13);

Что означало многозначительное покашливание Соломки? Кто знает... (Глава 14).

Такой прием не просто актуализирует содержание, бесспорно, направленной на реципиента фразы, акцентирует внимание на важности индивидуального осмысливания содержания, но и подчеркивает необходимость восприятия проспективно-ретроспективной взаимосвязи для понимания авторских интенций.

Несомненно аттрактивным является **создание окказиональных пунктуационных знаков (пунктуационных комплексов)**:

(...)

Судьба меня хранила, была благосклонна ко мне, считаю я, ибо уже на заре моей беспечной и, само собой, туманной юности я твердо знал: не ищи счастья вне себя; оно в самом тебе. Познай себя, стань себе и другом и врагом.

<...>

Я был одинок не потому, что мне хотелось или нравилось быть одиноким, а потому, что мне просто не с кем было поделиться с тем, что я считал самым важным в жизни. Если угодно, я был обречен судьбой на одиночество. Я оказался без вины виноват.

<...>

Это меня убивало в буквальном смысле, и неизвестно, что бы со мной произошло, если бы не еще одно вовремя сделанное открытие: самый приятный, эффективный и универсальный способ бегства от себя, то есть от ума своего, это любовь. Моя юность закончилась, едва успев начаться: я влюбился.

(...) (А. Андреев «Халатов и Лилька»).

В приведенном примере обращает на себя внимание авторский знак (...), смысловое наполнение которого можно оценивать как полностью индивидуальное для каждого реципиента, причем не просто в соответствии с предлагаемым автором смыслом, но и (прежде всего) с ориентацией на понимание содержания читателем, на возможное воспроизведение не предоставленной вербально информации. Ограниченность употребления этого знака (автор использует его только в 16-й главе «Записки эгоиста») является, в сущности, неявной авторской оценкой, поскольку, с одной стороны, подсказывает отсутствие необходимости восстановления имплицитных сведений, касающихся определенного временного отрезка жизни персонажа, а с другой стороны – наоборот, интригует читателя, как будто приглашая его самостоятельно восстановить возможный ход событий.

На фоне художественных текстов с регламентированной пунктуацией привлекает своей неожиданностью оформления **ослабление или отсутствие пунктуационного сопровождения**:

<...> но ветка спит, сомкнув лепестки цветов, и поезда, спотыкаясь на стыках, ни за что не разбудят и не стряхнут ни капли росы – спи спи пропахшая креозотом ветка утром проснись и цветы потом отцветай сыпь лепестками в глаза семафорам и пританцовывая в такт своему деревянному сердцу смейся на станциях продавайся проезжим и отъезжающим плачь и кричи <...> (Саша Соколов «Школа для дураков»).

В процитированном примере аттрактивную функцию выполняет не только текст без знаков препинания, но и внезапный переход от пунктуационного оформления к его полному отсутствию. Текст воспринимается как сплошной речевой поток, разделенный на сознательно и бессознательно оформленные части, что создает впечатление художественной коммуникации, в которой интерпретация смысла высказывания имеет начало, но не имеет конца. Отсутствие знаков препинания и, соответственно, пауз, служащих подсказкой читателю для эфатического выделения определенного слова или выражения, влияет на формирование особого типа текста, в котором значительно ослабевает авторский посыл и, наоборот, усиливается роль читателя, самостоятельно формирующего логические связи и мысленно достраивающего текст (фрагмент текста). В сущности, читатель оказывается буквально втянутым в повествование, самостоятельно устанавливая границы фраз в том направлении, в котором понимает произведение, исходя из своей практики восприятия пунктуационно оформленных текстов.

С одной стороны, несмотря на отсутствие знаков препинания, приведенный фрагмент сохраняет все признаки логичности, последовательности, речевой выразительности, при этом роль маркеров пауз берут на себя повторы, однородные сказуемые. С другой стороны, такое оформление помогает автору создать атмосферу неопределенности происходящего, причем

продолжительность восприятия увеличивается еще и за счет желания реципиента перечитать фрагмент, чтобы убедиться в правильности понимания его смысла.

Таким образом, аттрактивная функция пунктуации художественного текста заключается не только в привлечении внимания к его оформлению, но и в актуализации проспективно-ретроспективной связи между лексико-грамматическими единицами; в акцентировании наиболее важных в смысловом отношении фрагментов текста; в передаче имплицитного содержания и позиции автора относительно необходимости его восстановления; в создании атмосферы сотворчества, направляющей читателя на самостоятельное формирование логических связей и мысленное достраивание текста.

Список источников

1. Лемешко Ю.Р. Аттрактивность дискурсивных перформативных формул как форм массовой коммуникации // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2. – С. 22-28.
2. Радбиль Т.Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. – М.: Издательский дом ЯСК, 2017. – 592 с.
3. Максименко О.И., Подрядова В.В. Аттрактивность в теории языка // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 1 (1). – С. 66–73.
4. Орsoева А.А. Способы достижения аттрактивности дискурса коммуникативного события: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 – Теория языка. – ФРБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова». – 2022. – 155 с.
5. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
6. Захарова Е.О. Особенности пунктуационно-графического взаимодействия в рекламе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 130-137.

УДК 821.161.1.0

Н.С. Редькина

КОЛОРАТИВНАЯ ЛЕКСИКА И ЕЕ ФУНКЦИЯ СИМВОЛИЗАЦИИ В ЛИРИКЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

В статье описаны символические значения колоративной лексики в лирике М.Ю. Лермонтова и показана степень их обусловленности этнокультурными особенностями жизни русского народа.

художественный текст, М.Ю. Лермонтов, колоративная лексика, символ, функции

© Редькина Н. С., 2025

N.S. Redkina

COLORATIVE VOCABULARY AND ITS FUNCTIONS IN THE LYRICS M.YU. LERMONTOV

The article describes the symbolic meanings of colorative vocabulary in the lyrics of M.Yu. Lermontov and shows the degree of their conditioning by the ethnocultural features of the life of the Russian people.

literary text, M.Yu. Lermontov, color vocabulary, symbol, functions

Понимание значения цвета и умение установить его культурные и эмоциональные коннотации имеют огромное значение для системного семантического анализа

художественного текста, поскольку цвет и цветовые сочетания помогают воспринять тональность сообщения, его суть, а также вызвать нужную реакцию читателя. Этим руководствуются авторы при создании своего художественного мира.

Традиция использования слов, обозначающих цвет, в качестве важного экспрессивного средства уходит в далёкое прошлое. В древнейших текстах цветообозначения выполняли, прежде всего, функцию символическую. Цвет, в силу своей природной значимости для человека, обусловленной важностью для него того предмета или явления, которое этим цветом наделялось, не воспринимался эстетически, а слова, его называющие, не использовались для живописания мира.

В древнем тексте неуместными были индивидуализированный портрет и живописный пейзаж – отсюда и слабая насыщенность текстов цветообозначениями. «Если цветовой признак извлечён и показан в поэтическом плане как важное свойство, тогда такой признак – не просто цвет... он символ»¹.

В XVII в. зарождается интерес к цвету, в текстах появляется довольно большое количество цветообозначений из групп смешанных цветов. Литературе Нового времени, следовательно, было на что опереться. Другое дело, насколько сознательно художник использует семантику и символику цветов, пришедших из более ранней культуры.

Неслучайно к цветовым характеристикам в истории отечественной литературы наиболее часто прибегали романтики и символисты. Так, исследователи отмечают «яркую, почти сверхживописную цветовую палитру»², а также «роскошь и даже избыточность» ее в поэзии Серебряного века, где цветовыми доминантами стихов многих поэтов³ стали лазурь, синь, фиолетовый, голубой, сапфировый цвета. Но и «золотой век» русской поэзии сказал свое слово. Поэзия Лермонтова в этом отношении может представлять особый интерес.

В личности М.Ю. Лермонтова писательский талант гармонично соединился с даром художника-живописца и графика. Воспоминания современников демонстрируют то, как непрерывно, в единстве работала его творческая мысль писателя и художника. Лермонтов видел мир как живописец и изображал как писатель, поэтому в его произведениях такое значение имеет цвет, цветовая символика.

Колоризмы способны выполнять функцию символизации. В лирике Лермонтова она является одной из основных. Обратимся к индивидуальной цветовой символике и степени её реализованности в языковом материале.

Индивидуальная символика цвета – это ключ к пониманию духовного мира человека. Многие индивидуальные символы часто не имеют однозначного объяснения, истолкования.

Рассмотрим подробнее символику отдельных цветов, выделяя славянскую и, конкретно, русскую традицию в лирике Лермонтова.

Белый цвет с древнейших времен служил отличительным знаком социального верха, прилагательное *белый* формирует смыслы «парадный», «главный», «обработанный, выделанный». Связи идеи святости с белым цветом в русской культуре раскрывает этимология. В архаической традиции белое выступает как «сближенность понятий святости и сияния»⁴. В русской традиции *белое* выступало как признак России в целом. Белый доминирующий цвет в русском зимнем пейзаже. Его М.Ю. Лермонтов использует в своем стихотворении «Солнце»:

Как солнце зимнее прекрасно,
Когда, бродя меж серых туч,
На *белые* снега напрасно

¹ Алимпиева Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы (на материале слов-цветообозначений русского языка). – Л., 1986. – С. 23.

² Мещерина Е.Г. «Се красота из синего эфира...» (к проблеме эстетики цвета в поэзии Серебряного века) // Вестник Московского университета. – Серия 7: Философия. – 2009. – №1. – С. 63.

³ Там же. С. 64.

⁴ Злыднева Н.В. Белый цвет в культуре XX века // Признаковое пространство культуры / Отв. ред. С.М. Толстая. – М.: Индрик, 2002. – С. 425.

Оно кидает слабый луч!..

В древнейших русских памятниках *белый* является абстрактным цветом, обладает способностью называть самые разные оттенки (или, вернее, самые разные слабые оттенки хроматических цветов, близких к белому). Вместе с тем слово очень рано теряет свою выразительность как цветообозначение и требует уточнения. В поисках цветового образа писатели ищут способа наиболее выразительно назвать чистый, яркий, без примеси белый цвет. Уже с древности чрезвычайно часты сравнения именно для белого: *белый как снег, как волна, как руно, как молоко, как сыр* и т.п. Позднее круг сравнений расширяется, их необыкновенно много, вместе с прежними употребляются *белый как мрамор, как пена* и другие:

Как он кругл и как он бел,
Точно блин с сметаной...

Историческая память слова *белый* определяет положительные ассоциации и в наше время, что связано с понятиями чистый, радостный, светлый, приятный, добрый, теплый, свободный, свежий, нежный. «Белый» в поздних стихотворениях Лермонтова теряет собственно цветное значение и приобретает метафоричность, активизируя тем самым тот семантический пласт, который использовала христианская эстетика:

И выйдет он из светской тины
Душою бел и сердцем невредим.

Символика красного цвета неоднозначна. Его значения очень многообразны и порой противоречивы. В кругу предметных символов красный цвет, прежде всего, ассоциируется с кровью и огнём, что и обусловило изначально его двойственность. Это два «вещественных» символа, которые в первобытном сознании могут быть связаны и с положительным, и с отрицательным началом.

С кровью связано отождествление красного и жизни. Если человек сохраняет организм в целости, если не пролил свою кровь, он жив и здоров, ведёт естественную, настоящую жизнь. Если он румян (сквозь кожу просвечивает кровь), он не болен. В русском колоризме *румяный*, кроме цветового признака, заключается указание на свежесть, здоровый, цветущий вид. Видимо, поэтому красный цвет оказывается знаком хорошего:

Так девушки, купаясь в тени,
Когда увидят юношу они,
Краснеют все, к земле склоняют взор...

Вполне вероятно, что именно ассоциация «кровь - смерть» положена в основу того, что в кругу предметных (цветовых) символов в современных европейских культурах красный цвет является символом опасности, запрета, предупреждения:

Взгляни, там зарево *краснеет*:
То битва семя смерти сеет.

В русской культуре красный цвет также связан с мыслью о смерти, с предупреждением об этом событии. *Красная (багряная, кровавая) луна*, символический предвестник убийства, - исконный символ русского фольклора.

Как цвет крови, красный цвет наделялся защитными свойствами и использовался как оберег, но эта же ассоциация вкупе с ассоциацией красный- «огонь» привела и к тому, что красный цвет стали считать символом войны и агрессии, он воплощает представления о вражде, гневе, ярости, мести. В русском языке эти ассоциации, однако, не выразились через колоризмы, а проявились в описании разнообразных ассоциаций «огненного» типа, ср.: вспылать гневом, жгучая ненависть, кровь закипела в жилах, горящий взор, испепелить взором [13: 87]. В лирике поэта мы можем выделить оттенок, который не столько констатирует, называет цвет, сколько передает его воздействие – это «огнистый», не красный и не багровый, а именно «огнистый»:

Вкруг скал *огнистой* лентой вьется
Печальной молнии змея...
Закат горит *огнистой* полосой,

Любуюсь им безмолвно под окном,
Быть может, завтра он заблещет надо мною,
Безжизненным, холодным мертвецом...

Розовый цвет в русском сознании обладает достаточно устойчивой и традиционной символикой. Это цвет детства, юности, наивности, цвет здоровья, символ приятной, спокойной, ничем не омрачённой и счастливой жизни, прекраснодушия. В прошлом он связывался у славян с зарей, которая представлялась в виде божества — прекрасной женщины [7: 140].

Розовый – радостный, приятный, ничем не омрачённый, будто бы окрашенный в нежный цвет солнечного утра и розовых лепестков.

И *розовый* по речке и шатрам
Разлился блеск, и светит там и там...

«Розовый – цвет здоровья и счастья. Обычно люди испытывают бережную нежность к этому цветку, который так любят девушки. Это - цвет дружбы, робкой любви, привязанности и взаимного доверия»¹.

Свой набор символических значений имеет и жёлтый цвет. В толковых словарях *жёлтый* определяется как один из основных цветов солнечного спектра, средний между *оранжевым* и *зелёным*, это цвет яичного желтка, спелых злаков, золота. Такое толкование вызывает ожидание положительных коннотаций у символической семантики жёлтого. Однако на деле однозначности не наблюдается, так как жёлтый цвет ассоциируется с различными реалиями.

Во-первых, это цвет солнца, питающего энергией всё живое вокруг. Солнце золотит, преображает всё живое на земле, но в то же время доводит и до смертельно-жёлтого состояния.

Золото как эквивалент денег связывается в сознании разных народов с мыслью не только о купле-продаже, но и о продажности. Видимо, именно поэтому в разных этнокультурах *жёлтый* – цвет предательства, трусливости, лжи, он символизирует непостоянство, ревность, супружескую измену, чувство вины. А также это цвет, ассоциируемый с плутовством, сплетнями (отсюда *жёлтая* пресса, «низкопробная, лживая, падкая на дешёвые сенсации», а *жёлтый* роман, *жёлтый* журнал, определение литературы низкого качества, сугубо развлекательной, «бульварной»).

Во-вторых, жёлтый – цвет увядающей осенней природы и цвет нездорового тела человека.

Жёлтый цвет – символ болезни в разных европейских культурах. Жёлтый крест ранее ставили на чумных домах. *Жёлтый* флаг на борту судна обозначал, что на борту есть инфекционные больные.

В «желтом» Лермонтова нередко проступает негативная, или, во всяком случае, настораживающая эмоция:

Желтый лист о стебель бьется
Перед бурей:
Сердце бедное трепещет
Пред несчастьем...

В стихотворении «Первая любовь» упомянуты «стены желтые». Сквозь этот цвет проступает тот аспект земного бытия, который не обещает утешения:

Я в одиночестве кидал свой взгляд смущенный
На стены *желтые*, и мнилось, тени с них
Сходили медленно до самых ног моих.

Зелуный – цвет сочной травы, листвы. В современном значении слово употреблялось с неограниченной сочетаемостью уже в XI в. Этимологически (по данным Фасмера) восходит

¹ Василевич А.П. Цветонаименования как характеристика языка писателя // Учёные записки Тартуского университета. Lingwistika. – 1981. – Вып. 585. – С. 141.

к др.-инд. *hiraṇyama* 'золото', что вполне согласуется с гипотезой Берлина и Кея о том, что первоначально в языке возникает слово, называющее одновременно желтые и зеленые оттенки цвета ¹.

Как цвет возрождающейся весной природы *зелуный* у многих народов символизирует надежду (крест Христов как символ надежды и спасения часто представляется зеленым). У христиан ярко-зелёный цвет – это символ бессмертия, надежды, роста святого духа в человеке, жизни, ее триумфа над смертью и победы весны над зимой. В средние века это был цвет Троицы, Епифании и святого Иоанна Евангелиста. Зелёный часто символизирует непрерывность и бессмертие (думается, не случайно растение, не сбрасывающее на зиму всю листву одновременно, называют *вечнозеленым*).

Зелёный цвет в политическом смысле символизирует альтернативные движения, в которых отказ от свехтехнизации жизни и пропаганда возврата к естественному (природному) образу жизни, требование активной охраны окружающей среды имеют центральное значение. Поскольку зелёный – цвет не только растения в целом, но и его неспелого плода, этот цвет может символизировать и незрелость, недостаточное совершенство. Первое использование колоризма *зеленый* в значении 'незрелый' встречается в третьей редакции Хронографа по списку XVII века: старец сравнивается со зрелой травой или колосьями, а юноша – с зеленой.

Дайте мне дворец высокой
И кругом *зеленый* сад,
Чтоб в тени его широкой
Зрел янтарный виноград;

Неслучайно в этом стихотворении появляется образ «зеленого сада», напоминающий «сад зеленый» внеобрядовой народной лирики, являющийся своеобразным аналогом жизни: в «саду зеленом» происходят встречи, расставания, переживаются любовь, тоска, измена. Это то, что созидает или теряет сам человек. Жизнь предстает как вечный зеленый сад, которому суждено, однако, проходить через фазу «листьев желтых, облетевших» и затем ожидать поры, когда «сень зеленых листьев» вытеснит из памяти, хотя бы на время, желтизну, изменчивость жизни с ее обманами.

Частым цветом в лирике является *синий*. Обратимся к раннему контексту употребления этого прилагательного. *Синий* в древних памятниках имеет сложную систему значений, которая, видимо, обусловлена его историей; однако основное его значение совпадает с современным. Оно употребляется в описании некоторых природных явлений, для характеристики человеческой внешности и прочее.

В современном русском языке прилагательное *синий* является абстрактным цветообозначением, называющим один из основных цветов. Собственно синий, чистый синий, ярко-синий – это цвет василька, цвет летнего ясного неба, южного моря, освещенного солнцем.

В памятниках XVII в. группа синего цвета представлена прилагательными «синий», «голубой», «лазоревый». Лермонтовское раннее тяготение к этому цвету сигнализирует о том, что уже в пору, когда преобладали «жестокая кручина» и «обманчивые сны» и представлялось возможным сказать себе «как демон мой, я зла избранник», сияния света жаждала душа, которая «с детских лет чудесного искала».

В византийском мире «синий» и «голубой» воспринимались как символы недоступного понимаю мира человека. Иконописец знал великое многообразие голубого, но при этом все оттенки цвета представляли «в их символическом, потустороннем применении».

И современные исследователи толкуют синий как самый невещественный из цветов, как священный, «привлекает нас трепетностью веры в бесконечную духовность» ². Создатель «цветового теста» Макс Люшер, предложивший на основе выбора тех или иных

¹ См.: Чекулаева А.С. Базовые цветолексемы в западной и восточной традициях: теоретические основания и выделения // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2016. – С. 114-115.

² Иттен И. Искусство цвета. – М.: Д. Аронов, 2007. – С. 88.

цветов определять психологию характера, полагает, что «темно-синий <...> символизирует полное спокойствие», «обладает значительной глубиной и объемностью», человек, выбирающий прежде всего синий цвет, обнаруживает тем самым потребность «либо в эмоциональном спокойствии, покое, гармонии и удовлетворенности, либо <...> в отдыхе, разрядке»¹. Можно сказать, что архетипическое значение синего ощутимо в поэзии Лермонтова, более того, поэзия Нового времени собирает воедино (по принципу взаимодополнения или внутренней оппозиционности) те значения цвета, которые накапливала культура.

В лирике Лермонтова синее первоначально предстает как характеристика неких природных объектов — это синева неба, степей, моря, гор, тумана:

Я наблюдал, как быстрая вода
Синея, гнется в волны, как шипит...

Окрестный лес, как бы в тумане,
Синел в дыму пороховом...

Люблю я цепи синих гор,
Когда, как южный метеор,
Ярка без света, и красна
Всплывает из-за них луна...

Казалось бы, о цепях можно сказать: «сковывают, замыкают, обрамляют», но, будучи сопровождаемы эпитетом «синие», они теряют семантику замкнутости, ограничения свободы и, напротив, приобретают значение бесконечности, уподобляются бескрайней Вселенной. Синее манит, обещает или дарит чувство покоя, но мы сразу замечаем, что у Лермонтова это не предметный цвет, который лишь называет цветовое свойство того или иного предмета. Он располагается в двух смысловых плоскостях: означает некую безбрежность, бесконечность, и одновременно связан с вертикальным измерением: «...туман синеет **над** водой...»; «И кровожадный тешится летун / **Под** синевой; «Синее небо **отсюда** мне видно...».

В синем безбрежность мироздания, доступная человеку на уровне ощущений (поэтому «Люблю я цепи синих гор»); это синева Вселенной, с которой человек может ощущать свое родство; которая помогает ему забыть несовершенство людского сообщества, но не причисляет его ни к демонам, ни к ангелам. Это не столько пребывание меж небом и землей, сколько осознание себя существом земным, но способным воспринять землю как «Божий сад». В «небе голубом» Лермонтова проступает некая холодность, безотзывность, оно слишком далеко, оно пребывает в себе. А «синее небо отсюда мне видно» — отсюда, с земли; оно не поднялось столь высоко над землею, чтобы опустеть. В синем Лермонтова неожиданно проступает теплота, не свойственная этому холодному цвету. Лермонтов словно очерчивает свой цветовой круг, где краски (в их сочетаемости) подчиняются не столько логике зрения физического, сколько логике психологического состояния, ожидания. «Синее» в лирике поэта — не только предмет созерцания, наблюдения, но и родственного участия, потребности воссоединения:

Для чего я не родился
Этой синею волной?»

Когда перед глазами «степей безбрежный океан синеет», «каждый звук гармонии вселенной <...> становится понятен». «Синее» не культивирует, не питает индивидуализм личности, а, напротив, приглушает его.

Таким образом, анализ лирики М.Ю. Лермонтова позволяет увидеть, как оперирует языковой символикой образованный, имеющий значительный этнокультурный багаж и наделенный знанием мировой культуры носитель языка, и выявить своеобразие творческого преломления общего фонового знания в соответствии с креативным потенциалом поэта.

¹ Люшер М. Магия цвета. — Харьков, 1996. — С. 256.

Список литературы

1. Алимпиева Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы (на материале слов-цветообозначений русского языка). – Л., 1986. – 192 с.
2. Мещерина Е.Г. «Се красота из синего эфира...» (к проблеме эстетики цвета в поэзии Серебряного века) // Вестник Московского университета. – Серия 7: Философия. – 2009. – №1. – С. 63-90.
3. Злыднева Н.В. Белый цвет в культуре XX века // Признаковое пространство культуры / Отв. ред. С.М. Толстая. – М.: Индрик, 2002. – 424-231 с.
4. Василевич А.П. Цветонаименования как характеристика языка писателя // Учёные записки Тартуского университета. Lingwistika. – 1981. – Вып. 585. – С. 134-143.
5. Чекулаева А.С. Базовые цветолексемы в западной и восточной традициях: теоретические основания и выделения // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2016. – С. 112-116.
6. Иттен И. Искусство цвета. – М.: Д. Аронов, 2007. – 96 с.
7. Люшер М. Магия цвета. – Харьков, 1996. – 432 с.

УДК 821.161.1(476).09-1"19/20"

Е.И. Сердюкова

КНИГА ПЬЕС «ГЛАВНЫЕ СЛОВА ДЛЯ ЛЮБИМОЙ ЖЕНЩИНЫ» АНАТОЛИЯ АНДРЕЕВА: ЛИТЕРАТУРА И ПСИХОЛОГИЯ ЕСТЬ МЕРА ВСЕХ ВЕЩЕЙ

В статье анализируются драматические произведения современного русскоязычного автора Беларуси Анатолия Андреева. Пьесы интерпретируются с позиций литературоведческого психологизма. Действующие лица оказываются носителями определенных психологических установок, которые предопределяют их жизнь.

Анатолий Андреев; книга пьес «Главные слова для любимой женщины»; психологизм; жизнь, любовь

© Сердюкова Е.И., 2025

E.I. Serdiukova

BOOK OF PLAYS “THE MAIN WORDS FOR THE WOMAN YOU BELOVED” BY ANATOLY ANDREEV: LITERATURE AND PSYCHOLOGY IS MEASURE OF ALL THINGS

The article analyzes the Dramatic works of modern Russian-language author of Belarus Anatoly Andreev are analyzed in the article. The plays are interpreted from the perspective of literary psychologism. The characters turn out to be media of certain psychological attitudes that predetermine their lives.

Anatoly Andreev; book of plays “The main words for the woman you love”; psychologism; life, love

Имя Анатолия Андреева широко известно как в научном мире, так и в писательской среде Беларуси и России. Анатолий Николаевич Андреев – доктор филологических наук, профессор, культуролог, писатель, член Союза писателей Беларуси, член Союза писателей России, член Союза писателей Союзного государства. Автор тринадцати изданных романов («Легкий мужской роман», «Для кого восходит Солнце?», «Халатов и Лилька», «Мы все горим синим пламенем», «Маргинал», «Срединная территория», «Всего лишь зеркало...», «Игра в игру», «Отчуждение» и др.), повестей («Апельсины на асфальте», «Таков поэт», «Вселенная не место для печали» и др.), рассказов, пьес и стихотворений.

В сентябре 2022 года Анатолий Андреев стал лауреатом Национальной литературной премии Республики Беларусь за книгу пьес «Главные слова для любимой женщины». Как

обозначено в названии, магистральной темой всех пьес автора является любовь. Она же выступает основой жизни человека. Рождаясь от любви и в любви, каждый имеет право купаться в этом всеобъемлющем чувстве.

Из уст Евгения Маратовича – главного героя одноименной пьесы А. Андреева – звучат, на наш взгляд, очень важные слова: «... счастье – это когда тебя окружают умные люди, в которых главной потребностью является потребность любить»¹. Примечательно, что внимание акцентируется на нужде, но всякая нужда в чем-либо фактом своего существования оформляет запрос в её удовлетворении. И если звезды сходятся в нужном формате, то у людей появляется шанс из «просто знакомых» стать дорогими друг другу, теми, чьи сердца будут биться в унисон.

Философу Протагору предписывают известное изречение: «Человек есть мера всех вещей – сущих в их бытии и несущих в их небытии». Значение этого афоризма заключается в том, что нет единого мнения и истины, универсальной для всех. Но есть уникальный человек и его внутренний мир, его способность, и, главное, желание сиять и освещать путь себе и другим.

И все пьесы, представленные в книге современного писателя А. Андреева, именно об этом. В них глубоко и основательно раскрывается внутренний мир героя, его чувства и эмоции, демонстрируется уровень межличностных отношений. Ведь именно во взаимодействии с другими человек так или иначе проявляет себя, свой характер, опираясь на доминантные его черты.

Сюжет комедии в двух действиях «Я женюсь, мама!» более чем реалистичен. Надо отметить, что подобные истории случаются ежедневно. На наш взгляд, важно проанализировать образы действующих лиц с точки зрения психологизма. Он обозначен как стилевая доминанта всего сборника пьес «Главные слова для любимой женщины» А. Андреева.

На протяжении всего произведения автор транслирует две психологические истины. Первая из них – человек чаще всего живёт в условиях так называемого драматического треугольника, или треугольника Карпмана. В условиях социального взаимодействия человек отыгрывает одну из ролей: жертвы, спасателя или преследователя (агрессора). И каждое действующее лицо анализируемой комедии последовательно перемещается по импровизированному треугольнику, исполняя ту или иную роль.

Так, Алекс, молодой человек 35 лет, обеспечен, холост, выступает жертвой своей матери, которая на протяжении нескольких лет планомерно «спасает» своё чадо, пытаясь мягко внушить ему идею о необходимости жениться во что бы то ни стало. И, забегая вперёд, отметим то факт, что, когда перспектива этого «светлого» события стала обозримой, мама забеспокоилась. Ведь каждому «спасателю» не хочется терять свою роль, миссию, как им кажется, весьма благородную и значимую.

Вторым важным аспектом психологизма в драматическом произведении Анатолия Андреева выступает тенденция выбора будущей жены по подобию образа своей матери, и если затрагивать дальнейшую совместную жизнь молодоженов, то их семья будет неосознанно выстроена по модели родительской. Одной из самых значительных трудностей в супружеской жизни пары является необходимость встроить модели каждой родительской семьи в свой семейный опыт. Ведь, будучи ребенком, человек идентифицирует себя с родителем того же пола. И его паттерны поведения становятся эталоном, своеобразной внутренней схемой для последующей собственной жизни. И встреча двух любящих сердец на первоначальном этапе не представляет каких-либо проблем, так как каждый готов идти на уступки. Однако с течением времени и завершением периода влюбленности вновь активизируется та модель, которая демонстрировалась родителями. О дальнейшей супружеской жизни действующих лиц комедии А. Андреева ничего неизвестно, но можно

¹ Андреев А. Н. Главные слова для любимой женщины: пьесы / Анатолий Андреев. – Минск: Колорград, 2021. – С. 183.

предположить, что Алекс продолжит исправно играть роль «жертвы», а его жена будет спасать мужа от всех невзгод Вселенной.

Давно известная для классической русской литературы тема «отцов и детей» приобретает в комедии А. Андреева новое звучание, актуальное тому времени, в котором она была написана. Детско-родительские отношения показаны с разных сторон, что даёт основание современному читателю не только познакомиться с представленной моделью межличностных отношений, но и соотнести её со своим жизненным опытом, а возможно, и шире – приобрести навык рассматривать те или иные отношения с осознанием того, что может происходить или уже происходит внутри собственной семьи.

Вторая пьеса «Главные слова для любимой женщины» раскрывает самую продуктивную стратегию в жизни – это возможность договариваться, то есть говорить о том, что является важным и значимым. Кажется, в современном мире начали существенно недооценивать разговор и его положительное влияние на взаимопонимание между людьми. Уже в списке действующих лиц отчётливо устанавливается главная тема комедии. Это гендерные роли и их проявление в контексте партнёрских отношений.

«Люся Полянова, молодая особа, что-то около 25 лет.

Георгий Рогатко, молодой человек лет под тридцать.

Иван Козлотуров, ровесник Георгия»¹.

Обратимся к психологии как к универсуму понимания природы человеческих действий или бездействий. «Понимать жизнь – значит, разбираться в женщинах»². И здесь мне хочется распространить слова Анатолия Андреева на человека в принципе, без гендерной детерминации. Ведь одинаково важно понимать и мужчин, их психологию, мотивы поведения, и женщин. Так, можно прийти к выводу о том, что есть в жизни что-то сверхролевое. То, что движет каждым из нас, и то, что мы ожидаем от партнёра. Остаётся только понять: что ожидает человек от человека. Известный американский писатель, консультант в области взаимоотношения полов Гэри Чепмен подробно описал теорию пяти языков любви. Согласно концепции автора книги «Пять языков любви», существует пять способов выразить свою любовь партнёру.

Первый язык любви: *Слова*.

Открыто говорить слова поддержки и похвалы, восхищения и уважения – это то, чего не хватает многим из нас. Особенно остро стоит вопрос об этом в настоящее время. Действующие лица комедии пытались договориться, но очевидно, им нужно было гораздо больше времени для открытого диалога.

Второй язык любви: *Время*.

Уделять своё внимание, дарить частичку своей души, самого себя – всё это возможно только в совместном времяпрепровождении. Так, главная героиня комедии А. Андреева уделяла внимание своим «женихам», но быть вместе и быть рядом – это вещи совершенно разного порядка.

Третий язык любви: *Подарки*.

Любовь – это баланс «брать» и «отдавать». Так, подарок – это зримое воплощение любви. Научиться этому языку любви не так уж сложно. Главное, узнать, что мечтает получить партнёр в качестве подарка. А знания приходят к нам через разговор. Так мы возвращаемся к первому языку любви.

Четвертый язык любви: *Помощь*.

Делать что-то для другого человека, выражать свою любовь через действия, помогать и совершать это все с предвкушением радости и счастья.

Пятый язык любви: *Прикосновения*.

¹ Там же. – С. 42.

² Там же. – С. 45.

Тактильные ощущения способны многое раскрыть во взаимоотношениях пары. Через прикосновения можно выразить миллион оттенков своих чувств: от нежности, чувственности, ласки до страстного желания.

Безусловно, доминирующий язык любви мотивирован рядом факторов: воспитанием, моделями родительской семьи, особенностями характера. Люди и их алгоритмы жизни автоматичны примерно на 80 процентов. Так, мы склонны «наследовать» язык любви, привыкая на нем говорить и ожидая по умолчанию в ответ таких же понятных любовных формул. Однако часто партнер следует совсем другому любовному кодексу.

Разговор на разных языках любви без понимания того, что является важным для тебя и твоего любимого человека подобен разговору слепого с глухим. Что же делать в этом случае? Ответ прост по своей сути, но сложен в исполнении. Нужно говорить. Много и долго. А главное честно.

В пьесе Анатолия Андреева представлен диалог слепого с глухим, где каждый отыгрывает свою роль без того, чтобы познать себя и другого, называть вещи своими именами и, возможно, заплыть за буйки тотального расслабления и обоюдного взаимопонимания.

Драматург не даёт универсального рецепта того, как достичь желаемого. Он лишь иллюстрирует правду жизни с её шероховатостями, трещинками, неоднозначностями и прочими неурядицами. После прочтения комедии её заглавие из утверждения становится вопросом: так какие они, что это за главные слова для любимой женщины? И автор без назидания и укора подчеркивает, что для каждой женщины, как и для каждого мужчины, это будут очень личные слова. Те слова, которые будут принадлежать его любимому человеку и будут сказаны для дорогого человека.

«Милое несчастье», «грустная комедия» – эти оксюмороны Анатолий Андреев выносит в название пьесы «Какое милое несчастье!» и её подзаголовок, указывающий на жанр произведения (грустная комедия в двух действиях). Это возможность обозначить дуальность мира, его неоднозначность и противоречивость. Действующих лиц всего трое: перед глазами читателя вырисовывается давно известный миру любовный треугольник. И здесь у каждого возникают свои вопросы, ответы на которые он захочет получить в процессе чтения пьесы. Авторская задача состоит все же в ином: показать людей, которые попали в щекотливые житейские обстоятельства, а как поступить и какое решение принять, каждый выберет сам.

За кажущейся простотой конфликта скрывается многомерное понятие «счастливый человек». Все хотят быть счастливыми, но у каждого своё представление о счастье. Л.Н. Толстой писал в романе «Анна Каренина»: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему». И с этой мыслью сложно не согласиться, но что значит «счастливая семья»? Сложно раскрывать смысл этого словосочетания. Непросто придавать ему зримые формы и понятные смыслы. И проблема кроется в том, что каждый человек наделяет универсальную категорию «счастья» своими контекстами и подтекстами. Рождаясь и воспитываясь в определенных условиях, видя перед глазами своих родителей и их взаимоотношения, человек принимает этот набор установок и реакций как комплект по умолчанию. Для его психики модель его семьи – эталон во всём. И необязательно семья была счастливой в общечеловеческом понимании, даже больше скажу: невозможно прожить без сучка и задоринки. Вырастая, сепарируясь от родительской семьи, каждый оказывается перед выбором: в какой позиции жить свою жизнь. Можно оставаться в позиции ребенка и ждать, что уже не родитель, а жена будет решать житейские трудности. Именно в этом состоянии, в состоянии тридцатилетнего ребенка находится Андрей – главный герой пьесы Анатолия Андреева.

Вспомните, как было в вашем детстве: нашкодничали и даже не думаете о том, как исправить ситуацию. А зачем?! Пусть спасают родители.

И, конечно же, совершенно иная жизнь будет у тех, кто возьмёт ответственность за свою жизнь в свои руки и будет жить из позиции взрослого. Совершенно осознанно понимать, что только мы несем ответственность за то, что есть в нашей жизни и чего в ней

нет. Не стремиться спасти всех и каждого, а надеть сначала спасательную маску на себя. Обе Анны, к сожалению, пока не продемонстрировали навык нести ответственность за свои поступки и принятые решения. Официальной женой Андрея уже проделана некоторая работа в этом направлении, но до окончательного положительного эффекта ещё далеко. И авторская ремарка в конце пьесы тому прямое доказательство: «Андрей и Анна бросаются к жене Андрея. При этом Андрей неуклюже, с грохотом низвергается на пол, раскинув руки. Обе Анны склонились над ним. Заканчивается сцена то ли истерическим, то ли жизнерадостным, то ли отчаянным хохотом всех участников»¹. Впереди действующих лиц ждёт сложный и увлекательный путь к себе настоящим. Однако его может и не случиться. Ведь быть взрослым ребенком так мило и грустно одновременно.

Пьеса «Цирк на дроте» уже своим названием отсылает читателя к иррациональным и одновременно комичным, а то и трагикомичным событиям. Так, действия происходят в цирке с положенной ему атрибутикой.

Маг, он же Максим, один из героев комедии, пришёл рекламировать свои способности с той целью, чтобы его шоу было включено в цирковую программу. Однако сюжет пьесы неожиданно меняет своё магистральное направление. И это не значит, что Маг не достигнет поставленной цели. Скорее наоборот: он не только её добьётся, но и получит гораздо больше, чем изначально просил. И вот вопрос, риторический вопрос: почему у одних есть всё, о чем они мечтают, а у других только то, на что они смогли заработать. Почему кто-то приходит к цели играючи, а другие, долго работая, так и не достигают заветного. Ответы даны в пьесе Андреева, но, к счастью, или, к сожалению, не каждый сможет отыскать их.

В уста Мага автор заключает главную идею пьесы: «Просто люди так устроены. Они тянутся к чудесам – и не верят в чудо. Вот и все»².

Человек может годами о чем-то или о ком-то мечтать, представлять себя хозяином своей мечты или рядом с объектом обожания, но так и не решиться присвоить себе своё, воспользоваться возможностями, которые предлагает жизнь.

Во все времена ценились люди дела, то есть люди, способные на поступки и действия. Однако важно сказать, что бездействие требует от человека ещё больше ресурсов и энергии. Только представьте на минуту: вы давно мечтаете о спелой, сочной и ароматной клубнике. И вот она перед вами. И даже больше: она ваша. Но вы не решаетесь её взять. Сначала вереница страхов сплетается прочным забором. Вдруг случится аллергия, а может, сахар в крови поднимется, лучше оставлю другому, может, он больше о ней мечтает. Так клубника чахнет в холодильнике. А в вашем сознании тем временем наступает этап сожалений об упущенных возможностях.

И здесь нет правых и виноватых. Здесь есть простой человеческий выбор. Можно открыть бутылку игристого вина и опустить в бокал клубничку. А можно... Всё можно. Тебе можно абсолютно всё.

В пьесе с выбивающимся из общей концепции названием «Жёлтое» показан типичный любовный треугольник, но с индивидуальными авторскими отсылками к широкому кругу литературных ассоциаций.

В начале пьесы автор располагает монолог главного действующего лица Курашова: «... Или возьмите осень. Что хорошего в этом проклятом увядании? Золото увядания им подавай... Смерд и гниль, вот что такое ваша осень. Вода, слякоть и холод»³.

Далее из уст Курашова звучат слова в адрес Лилии, его гражданской жены, которую он сравнивает с осенью: «Отвратительна, как желтая осень»⁴. Позже появляется Алеся, та молодая особа, к которой ушел Курашов от Лилии. Вот он – треугольник, каждый участник которого, с одной стороны, преследует свои интересы, а с другой – хочет, чтобы конфликт

¹ Там же. – С. 94.

² Там же. – С.119.

³ Там же. – С. 155.

⁴ Там же. – С. 156.

разрешился благодаря кому-нибудь другому. Никто из действующих лиц не готов брать ответственность за свои желания и поступки.

Позже и Алеся присоединяется к рассуждению о том, что «Любовь, мне кажется, – это такое желтое чувство». Это сложно объяснить... Оно смутное, неопределенное. Грустное. И очень радостное. Яркое и неяркое одновременно. Как будто солнце и луна светят вместе»¹.

Курашов произносит, как нам кажется, главные слова пьесы и, возможно, жизни в целом. «Понимаешь, у женщин все начинается с любви, а у мужчин все завершается ею»². Пожалуй, эта фраза может войти в сборники философских изречений великих деятелей культуры 21 века.

Жёлтое.... вокруг всё жёлтое. Это как раз про выбор и ответственность.

Вся пьеса «Евгений Маратович», как и обозначено в подзаголовке, посвящена выяснению отношений внутри одной семьи. Это история о том, как люди не умеют договариваться друг с другом. Они не знают, как это – прийти к компромиссу в простых вещах с той целью, чтобы в долгосрочной перспективе понимать друг друга в глобальных вопросах. Причин тотального непонимания может быть множество. Автор показывает два поколения семьи. И стоит отметить, что младшие представители четы Плохих в большей мере понимают жизнь. Санька и Стёпа – взрослые дети травмированных родителей. Семейная жизнь Евгения Маратовича и его жены Тамары Ягуаровны, которая, очевидно, в самом начале совместной жизни была Томиком, не сложилась. И глава семейства ушел к молодой невесте. И даже женился на ней. Но нелепая автокатастрофа оборвала идиллию и унесла жизнь молодой жены главного героя пьесы. Он же стал инвалидом. Вот такое незавидное положение вещей.

Первая жена с сыновьями забрали бывшего мужа и отца домой. Однако этот акт доброй воли не принес радости и счастья. Сыновья открыли глаза отцу на суровую правду жизни, рассказали о том, как изменилась их жизнь с его уходом. И самое печальное, что главные слова были произнесены перед смертью Евгения Маратовича.

Как оказалось, все члены семьи любили друг друга, но боялись об этом сказать, боялись показать свою слабость, боялись быть уязвимыми.

В уста Степы драматург вложил важнейшую мысль всей пьесы: «Наша мама.... противоречивая. Она сложный человек. Если она испытывает к кому-то светлые чувства, сразу же начинает его уничтожать. Она все время защищается. Поэтому всегда нападает. А причина всему – страх. Она боится добра и света, хотя все время к свету тянется»³. Именно Томик – движущая сила той трагедии, которая произошла в семье. Когда внутренне сильный человек кормит свои страхи, он сначала разрушает всё вокруг себя, а потом принимается за себя.

По сути дела, главная идея пьесы в том, что некоторые люди запрещают себе хорошее, они бегут от него и от себя настоящих. Евгений Маратович очень ёмко обозначил это в своём высказывании: «счастье – это когда ты любишь, и тебе не надо доказывать, что ты не лицемеришь, не врешь; счастье – это когда тебя окружают умные люди, в которых главной потребностью является потребность любить; счастье – это когда я находился рядом с Женькой; счастье – это когда она была жива»⁴.

Каждый из нас может быть сколько угодно умным, богатым, социально успешным и реализованным, но сложно не согласиться с мыслью о том, что человеку нужен человек. И не просто человек, а «свой» человек.

Список источников

1. Андреев А. Н. Главные слова для любимой женщины: пьесы / Анатолий Андреев. – Минск: Колорград, 2021. – 352 с.

¹ Там же. – С. 168.

² Там же. – С. 168.

³ Там же. – С. 196.

⁴ Там же. – С. 183.

ОБРАЗ ЭВРИДИКИ В СТИХОТВОРЕНИЯХ М. ЦВЕТАЕВОЙ 1923 г.

Данная статья посвящена образу Эвридики в стихотворениях М. Цветаевой 1923 г. Он соотносится с одной из главных тем её творчества, темой любви. Цветаева нередко проецирует этот образ на себя. Характерный приём художественного мира Цветаевой – контраст. Он присутствует на всех уровнях повествования: сюжетном, интонационном, синтаксическом.

Орфей, Эвридика, тема любви, контраст, конфликт, антитеза

© Пахомова И.В., 2025

I.V. Pakhomova

THE IMAGES OF EURYDICE IN THE POEMS OF M. TSVETAEVA IN 1923

This article is devoted to the image of Eurydice in M. Tsvetaeva's poems of 1923. It is related to one of the main themes of her work, the theme of love. Tsvetaeva often projects this image onto herself. A characteristic technique of Tsvetaeva's artistic world is contrast. It is present at all levels of the narrative: plot, intonation, syntactic.

Orpheus, Eurydice, theme of love, contrast, conflict, antithesis.

Античные образы и мотивы всегда служили ориентиром в мировой художественной культуре и особо важную роль они играли в переломные эпохи, в моменты утраты исторической перспективы, ясности целей и направления развития. Не стал исключением и переходный период между XIX и XX веками. В это время античная культура и философия стали ведущими и универсальными темами для писателей и поэтов. В литературе Серебряного века, особенно в поэзии, античные мотивы и образы занимают значимое место.

Интерес к античной культуре в эпоху Серебряного века был порождён особым фактором: античность воспринималась как основа классической культуры. Стараясь пережить глубинный кризис общества, разрушение связей, прежних форм быта, труда, системы духовных ценностей, русские художники и мыслители стремились к поиску преемственности духовных начал. К античности обращались многие поэты Серебряного века, среди которых И. Анненский, А. Ахматова, А. Блок, В. Брюсов, М. Волошин, Н. Гумилёв, Вяч. Иванов, М. Кузмин, Д. Мережковский и другие.

В творчестве поэта Серебряного века М. Цветаевой античные образы и мотивы также занимали особое место. Будущая поэтесса родилась в семье профессора-искусствоведа И.В. Цветаева и талантливой пианистки М.А. Мейн. Отец М. Цветаевой лучшие годы жизни отдал музею западноевропейского искусства, в котором разместились уникальная коллекция гипсовых слепков – копий античных статуй, фрагментов Парфенона, романской готической архитектуры. Он, будучи известным филологом и искусствоведом, познакомил Марину с историей и культурой Эллады, её нравами и обычаями, мифами и легендами. Античный мир постепенно стал неотъемлемой частью духовного мира будущего поэта. Хорошо знакомая европейская культура входит в её поэтический мир естественно, образы Афродиты, Сивиллы, Андромахи, Федры близки ей и присутствуют в художественном мире на протяжении всего творческого пути. Нередко они становились универсальными знаками, с помощью которых Цветаева вела диалог с эпохой, ощущая свою принадлежность не только и не столько к национальному, сколько к мировому искусству: «Я не русский поэт и всегда

недоумеваю, когда меня им считают и называют. Для того и становишься поэтом ..., чтобы не быть французом, русским и т.д., чтобы быть – всем. Иными словами: ты поэт, ибо не француз. Национальность – это от – и заключённость. Орфей взрывает национальность или настолько широко раздвигает её пределы, что все (и бывшие, и сущие) заключаются в неё.»¹.

Орфей в греческой мифологии - сын фракийского речного бога Эагра и нимфы Каллиопы, великий певец и музыкант. Он изобрёл музыку и стихосложение. Его искусство обладало магической силой, ему покорялись не только люди, но и боги, и природа. Слушая его пение, затихали во время бури морские волны, дикие звери становились послушными. У Орфея была любимая жена Эвридика, которая умерла от укуса змеи. После её смерти певец утратил свой талант, не в силах пережить расставание с любимой, и отправился за ней в Аид. На пути в царство мёртвых своим искусством он укротил пса Цербера, эриний, растрогал Персефону и даже самого Аида, который позволил Орфею взять с собой Эвридику, но с условием не оглядываться на неё во время пути. Почти перед самым выходом из подземного мира Орфей не выдержал и оглянулся, тем самым нарушив запрет и потеряв Эвридику навсегда.

Образ Эвридики всегда волновал и притягивал М. Цветаеву. Он напрямую соотносится с одной из главных тем её творчества, а именно, темой любви. У Цветаевой она всегда осмысливается философски. Эвридика – не просто лирическая героиня, её образ сочетается с раздумьями поэта о целостности любви, её разорванности на «Всегда» и «Теперь», о столкновении враждующих желаний «быть» и «иметь», об обречённости любви во времени. В 1926 г. она напишет Б. Пастернаку: «До страсти хотела бы написать Эвридику: ждущую, идущую, удаляющуюся... Если бы ты знал, как я вижу Аид!»². В другом письме Цветаева проецирует образ Эвридики на себя: «Мой отрыв от жизни становится всё непоправимей. Я переселяюсь, переселилась, унося с собой всю страсть, всю нерастрату, не тенью – обескровленной, а столько её унося, что напоила б и опоила б весь Аид!»³.

Эвридика и раньше привлекала Цветаеву. Её образ появляется в стихах 1923 года. В одном из них «Вереницею певчих свай...» она предстаёт умершей, в которой ещё живёт тень страсти:

... В предсмертном крике
Упирающихся страстей –
Дуновение Эвридики:
Через насыпи – и – рвы
Эвридикино у – у – вы
Не у –⁴

Для поэтического дара М. Цветаевой, её художественного мира чрезвычайно характерна контрастность. Цветаевский язык сложен, как и непрост душевный мир лирической героини. Нередко она противопоставляет «мужское» и «женское», именно в последнем поэтесса видит силу, стойкость и верность. Её излюбленные приёмы – антитеза, разрыв предложения, неожиданная смена ритма. Контрастность Цветаева передаёт резко, пользуясь частыми тире, противительными союзами, отрицаниями. Любимый приём М. Цветаевой - многоточие. За этим знаком недоговорённость, комок, подошедший к горлу, слёзы, подступающие к глазам. Характерно, что стихотворение заканчивается оборванным словом и долгим тире, за ними читаются тоска, острое чувство одиночества, невыплаканная боль. Всё это позволяет подчеркнуть силу высказывания, в данном случае передать трагедию людей своего времени, вовлечённых в водоворот исторических событий, разлучённых волею обстоятельств.

¹ Райнер Мария Рильке, Борис Пастернак, Марина Цветаева. Письма 1926 года. – М., 1990. С.163.

² Р.М. Рильке. Дыхание лирики. Переписка с Мариной Цветаевой и Борисом Пастернаком. Письма 1926 г. – М., 2000. С. 128-129.

³ Переписка Б. Пастернака. – М., 1990. С.340.

⁴ Цветаева М.И. Лирика. В 2 кн. Кн. 2.: Стихотворения. – Саранск, 1996. С. 80.

В стихотворении «Эвридика – Орфею» облик героини иной. Она уже по ту сторону бытия, навсегда рассталась с земной плотью, на смертное ложе сложив «великую ложь лицемерья»¹. Вместе с физической стороной от неё ушла способность видеть жизнь в лживой, искажающей суть оболочке. Она теперь среди «зрящих внутрь» в корень вещей и мира. Она потеряла свою плоть, перестала ощущать радости прошлой жизни, но она ощущает всей своей сущностью инобытие, вечность. Исследователь З. Миркина поэтически тонко комментирует цветаевский текст: «Она успела стать подземным корнем, тем самым началом, из которого сейчас, вот сейчас таинственно произрастает жизнь. Она причащается самому источнику жизни... Там, на поверхности, на земле, где она была «благоухающим островом в постели и красавицею белокурой песен», – там она, в сущности, так поверхностно жила!.. Но сейчас, здесь, на глубине, она возвращает эти плоды. Она причащается таинству творчества... Она уже не форма. А то, что находится внутри формы, не создание, а созидаящая сила, не тугая коса, а вздымаемые, развеваемые ветром и вновь ниспадающие волны волос, такие лёгкие, такие чуткие к прикосновению Духа творящего. Она входит в Дух, сливается с ним... Она уже не плоть, но она ЕСТЬ!»² Свидание с Орфеем для неё теперь – «нож». Эвридика не хочет возвращаться к старому, к любви «уст» и «ланит», просит оставить её, ибо ей нужен покой:

— мне нужен покой

Беспамятности... Ибо в призрачном доме

Сём — призрак ты, сущий, а явь —

Я, мёртвая ...

Она смотрит на мироздание с другой стороны, для неё истинная жизнь – за чертой, пребывание в Аиде. Орфей – образ из её прошлого, призрак, который кажется ей мнимым.

В двух последних четверостишиях говорится о том, что Эвридика умерла от укуса змеи. Этот «бессмертья змеиный укус» противопоставлен сладострастью земной жизни. Почувствовав его, Эвридика не хочет и не может уйти с Орфеем, выше прежней страсти для неё «последний простор Аида»:

Уплочено же – вспомни мои крики! –

За этот последний простор.

В стихотворении дважды повторяется мотив платы. И этой платой за вход в Аид, за покой бессмертия Эвридика называет земную любовь к Орфею. Теперь они друг для друга брат и сестра, а не прежние влюблённые:

Не надо Орфею сходить к Эвридике

И братьям тревожить сестёр.

В этом стихотворении, по сути, передан главный конфликт любовной поэзии М. Цветаевой: конфликт между «землёй» и «небом», между сиюминутным и вечным и шире – бытия и инобытия. Такое мироощущение поэта К.М. Азадовский называет «романтическим дуализмом»: «Её сознание как бы разрывалось между двумя мирами – «тем» и «этим», одновременно принадлежа им обоим, раздваивалось между «правдой земной» и «правдой небесной», между «телом» и «душой, «человеком» и «поэтом», «бытием» и «небытием» (подчас находя прибежище в некоем третьем измерении – инобытии»³.

Характерно, что Цветаева в стихотворении прибегает к своим любимым приёмам. Сам миф, легший в основу сюжета, побуждает к резкому противопоставлению. Этот принцип соблюдается на всех уровнях: вновь мы видим антитезу, тире, разделяющие фразу, резкую смену ритмов. Контрастность присутствует и в смене интонации: в начале стихотворения невероятная эмоциональность, страстный накал чувств, что подчёркивается неоднократным

¹ Цветаева М.И. Лирика. В 2 кн. Кн. 2.: Стихотворения. – Саранск, 1996. С. 92.

² Миркина З. Невидимый собор. О Рильке. Из Рильке. О Цветаевой. Святая святых. М. - С.Петербург. — 1997. С.16.

³ Азадовский К.М. Орфей и Психея // Небесная арка. Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке. – Петербург, 1999. С. 30.

употреблением восклицательного знака, и сдержанные, почти величественные две последние строки.

Миф о любви Орфея и Эвридики будет и в дальнейшем притягивать Цветаеву. В переписке с австрийским поэтом Райнером Марией Рильке он вновь прозвучит в контексте размышлений о бессмертии творчества и силе любви. Оба поэта в трактовке этого мифа во многом совпадают. Они оба уверены: смерть не является последним этапом, концом человеческого пути, она лишь вариант трансформации, продолжение бесконечного движения ввысь.

Список источников

1. Азадовский К.М. Орфей и Психея // Небесная арка. Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке. – Петербург, 1999. – С. 12-49.
2. Переписка Б. Пастернака. – М., 1990. — 578 с.
3. Рильке Р.М., Пастернак Б., Цветаева М. Письма 1926 года. – М., 1990. – 258 с.
4. Р.М. Рильке. Дыхание лирики. Переписка с Мариной Цветаевой и Борисом Пастернаком. Письма 1926 г. – М., 2000. – 722 с.
5. Цветаева М.И. Лирика. В 2 кн. Кн. 2.: Стихотворения. – Саранск, 1996. – 344 с.
6. Миркина З. Невидимый собор. О Рильке. Из Рильке. О Цветаевой. Святая святых. М.-С.Петербург. – 1997. – 271.

УДК 81

М.В. Сомова

ИДИОСТИЛЬ В. КРАПИВИНА: СЕКРЕТ УСПЕХА

Статья посвящена исследованию идиостиля В.П. Крапивина, на чьем творчестве выросло несколько поколений русских людей. Автор анализирует авторскую манеру писателя, рассматривает особенности его речи на примере произведений разных лет, выявляет те, которые сделали его творчество любимым миллионами школьников нескольких десятилетий.

В. Крапивин, идиостиль, речь, художественный текст

© Сомова М.В., 2025

M.V. Somova

V. KRAPIVIN'S IDIOSYNCRASY: THE SECRET OF SUCCESS

The article is devoted to the study of the idiosyncrasy of V.P. Krapivin, on whose work several generations of Russian people grew up. The author analyzes the author's manner of writing, examines the features of his speech using the example of works from different years, identifies those that have made his work beloved by millions of schoolchildren for several decades.

V. Krapivin, idiosyncrasy, speech, artistic text

Анализ индивидуального авторского стиля был и остаётся актуальной лингвистической проблемой. Ещё Ф.И. Буслаев писал, что «слог известного писателя определяется характером самого писателя. Притом слог индивидуальный видоизменяется по содержанию описываемых предметов...»¹.

Академик Л.В. Щерба утверждал, что целью и задачей лингвистического толкования литературных произведений «является показ тех лингвистических средств, посредством

¹ Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Л., 1941.

которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений»¹.

По определению А.В. Чичерина, «индивидуальный стиль – это поэтическая мысль в ее действии, ее ритм, ее цепкость, вооруженность, ее способность к познанию мира и передаче сконцентрированной энергии духа»².

А.И. Ефимов пишет не о стиле, а о «слоге писателя» как о «системе построения речевых средств»³, которая применяется писателем при создании художественного произведения.

Е.А. Гончарова⁴ считала вслед за М.П. Брандес, В.В. Виноградовым, А.М. Левиным и другими, что ключом к идиостилю писателя является категория «образа автора», которая проявляется в процессе взаимодействия «автор-персонаж».

Опираясь на эти суждения, мы обратились к исследованию идиостиля В. Крапивина, писателя, творчество которого в последнее время вызывает многочисленные споры, в первую очередь связанные с тематикой и проблематикой его произведений. Об этом написано достаточно много. Но мы хотели бы проанализировать язык и стиль В.П. Крапивина, которые в значительной степени, на наш взгляд, способствовали успеху его произведений, сделали писателя популярным и востребованным не только среди подростков, но и у взрослых читателей. Именно исследование идиостиля писателя на предмет секрета успеха его произведений и есть цель нашей работы.

Начало литературного творчества В.П. Крапивина пришлось на 60-70-е гг. Это были реалистические произведения о жизни мальчишек той поры (например, «Оруженосец Кашка», «Брат, которому семь», «Та сторона, где ветер», «Мальчик со шпагой»). В 80-е гг. наряду с книгами о современных мальчишках появился цикл о Великом Кристалле («Голубятня на жёлтой поляне», «Выстрел с монитора», «Гуси-гуси, га-га-га...»). Последние 30 лет своей жизни писатель продолжал работу над уже написанными произведениями, создавая их продолжение: в итоге и реалистические, и фантастические произведения стали дилогиями, трилогиями и т.д.

Главными героями книг В.П. Крапивина всегда были мальчишки 10-12 лет: возраст самый сложный, непримиримый, бескомпромиссный, но бесстрашный и самоотверженный. Писатель не устал повторять, что мальчишки-подростки смелее взрослых, они не научились ещё врать и подличать, они готовы сражаться со всем миром, для них честь и совесть не пустые слова, а образ жизни. Существует даже такое понятие в современной литературе, как «крапивинские мальчишки» (подобно «тургеневским барышням» или «горьковским боснякам»). Именно эти образы, повторяющиеся из произведения в произведение, вызывали и вызывают споры о творчестве В.П. Крапивина и его месте в ряду писателей последних 30 лет. Существуют как ярые противники и критики писателя, так и преданные поклонники, для которых книги любимого писателя были и остаются жизненным компасом. Этим последним, видимо, значительно больше, ведь многие из них сами являются крапивинскими героями: кто-то знал писателя лично по созданному им клубу «Каравелла» и его преемникам, кто-то вырос на его книгах и старался и старается жить по их законам, оставшись, как и сам писатель, навсегда 12-летним. Ни до, ни после так много и так преданно никто не писал о мальчишках этого возраста, который «из классической советской детской литературы как бы выпал»⁵. Кстати, В. Крапивин не терпел слово *тинэйджер*,

¹ Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом. – М., Советское языкознание, 1963. Т. II.

² Чичерин А.В. Очерки истории русского литературного стиля. Повествовательная проза и лирика. – М.: Художественная литература, 1977.

³ Ефимов А.И. Язык сатиры М.Е. Салтыкова-Щедрина – М., 1953.

⁴ Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста – М., 1983.

⁵ Березин В. Владислав Крапивин. Немодный писатель / Владимир Березин // Год литературы. РФ: интернет-портал. – опублик. 14.10.2016. – URL: <https://godliteratury.ru/articles/2016/10/14/vladislav-krapivin-nemodnyy-pisatel> (дата обращения 22.11.2024).

появившееся в начале 90-х, считая его «порождением нескольких последних лет, нашего равнодушия к детям времени»¹.

По своим темам, сюжетам и героям В. Крапивин ближе всех к таким писателям, как А. Гайдар и Л. Кассиль, по искренности, предельной открытости он сродни В. Распутину и Ю. Нагибину, по глубине проникновения в тайны вселенной – к братьям Стругацким. Но В. Крапивин – это феномен в русской литературе XX и начала XXI века, который, будучи советским писателем, не диссидентом, оказался «совершенно параллелен советской школе» в своих сюжетах и героях. Об этом написано достаточно, наша цель, как было сказано выше, выяснить феномен крапивинского идиостиля, в немалой степени способствующего интересу и любви к его творчеству.

Нами выделено несколько наиболее ярких особенностей авторской манеры В. Крапивина:

1. Описание:

– пейзаж: *«Накануне было пасмурно и зябко. Но вечером прорезался над тучами ясный закат и потеплело»*, *«Быстро спустилась безлунная ночь. Залила одинаковой чернотой небо и реку. Только звезды роились наверху, и внизу светились белые и красные огоньки фарватера»*, *«Рядом с могилой была скамейка – серая от старости доска. Один конец на столбике, другой на перекладине, прибитой к сосновому стволу. Сосна была корабельная, поднебесная. Высоко-высоко ходила под небом ее верхушка»*. Эти описания из разных книг, но их роднит общая тональность, свойственная всем пейзажным зарисовкам В. Крапивина: неброскость, сдержанность, камерность даже открытого пространства, какая-то подчеркнутая обыденность. Пейзаж – это прежде всего место действия. Из изобразительно-выразительных средств чаще всего используются эпитеты, прием олицетворения, инверсия. Природа не является действующим лицом произведения, на ней не акцентируется внимание. Предполагаем, что минимализм в ее описании продиктован именно тем, что читатели-подростки любят действие, а пейзаж в принципе статичен (не секрет, что часто школьники вообще пропускают описание природы).

– место действия: *«Дом был длинный, одноэтажный, старинный. С украшением в виде строгих женских масок под карнизом. Дом слегка изгибался, следуя плавному повороту улицы»*, *«Дому, в котором жид дед, было лет двести. Двухэтажный, с высокими окнами, с лепными львиными мордами под крышей. Раньше, говорят, были даже колонны перед фасадом, но после революции зачем-то их сломали. Другие дома на улице Достоевского (бывшей Купеческой) тоже были старые, но не такие большие, деревянные»*, *«Дом с улицы выглядел старым, осевшим, а внутри оказался просторен и светел. И комнаты высокие. В них потрескивали пересохшие полы, позванивали несовременные люстры, блестело синее стекло ручек на оконных рамах. Пахло березовыми дровами. И всюду книги, книги. Потертое золото на кожаных корешках старинных словарей. Фотографии на стенах между высокими шкапами с темной резьбой»*. События часто разворачиваются в домах «с историей». Возможно, герой оказался в гостях («Острова и капитаны»), или дом, в котором он живет, готовят к расселению и на снос («Бронзовый мальчик»), или это частный дом на окраине города (как в повести «Колыбельная для брата»), или домик у моря в Севастополе («Трое с площади карронад»). В таком доме всегда есть загадка, тайна, которую обязательно надо разгадать. Конечно, живут герои В. Крапивина и в современных домах, но все равно завидуют тем, кто обитает в старых особнячках. Незыблемую прелесть эти домики, кажется, позаимствовали из рассказов И. Бунина («В одной знакомой улице я помню старый дом»). Особенностью их описания являются трогательные подробности интерьера: бронзовые ручки, лепные украшения, скрипучие полы, чердаки со всякой всячиной, книги и ходики, старые фотографии.

– внешность героев: *«Было невозможно не заулыбаться, увидев мальчишеское лицо. Он смотрел, как смотрит с детских книжечек сказочное солнышко. Весело прищурился и растянул до ушей потрескавшиеся губы. Маленький нос и щеки словно маковым зерном усыпали мелкие,*

¹ Там же.

почти черные веснушки. Причем одну щеку гуще, чем другую. На подбородке тоже сидело несколько веснушек», «Костик кивнул и так, с опущенной головой, отошел, но не к зеркалу, а к окну. И, увидев замершую спину Костика, Егор быстро встал. Подошел. Тихо повернул Костика за плечи. Тот плакал молча, без всхлипов. Капли бежали по щекам, срывались, оставляли на алом атласе влажные длинные следы», «Вот человек, в котором мама в одну секунду угадала бы «воспитанного интеллигентного мальчика». Несмотря на веснушки. Он был сдержан, вежлив, подтянут. И аккуратен во всем: начиная от ровно зачесанных набок темно-русых прядок и кончая белыми носочками и блестящими, будто сейчас из магазина, сандалиями-босоножками». Описание мальчишек – один из любимых приемов писателя. 10-12-летние герои всегда трогательны. Они могут быть счастливыми и несчастными, веселыми и задумчивыми, сдержанными и восторженными, заплаканными и хохочущими, но главное, ключевое впечатление в любом произведении – это их трогательность. Крапивинские мальчишки всегда живые и абсолютно настоящие, они именно такие, какими должны быть ребята в этом возрасте. О каком бы времени В. Крапивин ни писал, мальчики его «те самые»: в 60-70 гг. – это пионеры, для которых галстук – частица красного знамени, в 80-90-е – это те, кто остался честным и бесстрашным, несмотря на перелом в стране, в 2000-е и позднее – это мальчики, которые сохранили веру в жизнь, не растеряли такие понятия, как дружба, справедливость, милосердие, любовь к своей родине. Никто из современных писателей не посвящает своих книг подросткам, а В. Крапивин делает их главными героями, их глазами показывает действительность, дает оценку происходящему. То, что подростки считают правильным, признает и автор! В. Крапивин сам смотрит на все глазами своих героев.

Как известно, глаза – «зеркало души». В. Крапивин никогда не забывает об этом: «Глаза востроенного мальчишки влажно и сердито блестели», «Только очень внимательный взгляд мог различить серую пыльцу под глазами – след курения – да недобрые точки в зрачках», «Горнист Игорек. Тот, что после сигнала убежал с крыльца и оглядывался на всех весело и доверчиво», «Михаил повел себя непредсказуемо. Радостно вытаращил синие глаза, всплеснул одной рукой ...и захохотал», «Борькины коричневые глаза беспомощно метались и наконец встретились со взглядом Феди», «Пока Генка пел, Серёжа и Димка посматривали друг на друга и улыбались глазами». Через глаза своих героев, их выражение писатель передает свое отношение к ним, показывает их характер, те чувства и переживания, которые они испытывают.

2. Речь героев, диалоги:

– Семибратов, голубчик мой, ты почему не решаешь? – Грузный и седой учитель математики навис над Славкой.

Славка поспешно встал.

– Я решил. Яков Павлыч...

– Когда же ты решил? Покажи-ка... Дорогой мой, где же здесь решение? Ты – просто ответы написал!

– Разве неправильно? – удивился Славка.

– Ответы правильные, но объяснения-то нет. Почему у тебя x равен пяти, а, скажем, не семи или не тысяче?

Славка неловко улыбнулся и пожал плечами:

– Как же тысяче? Если пяти.

– Да! Но почему? Может быть, ты просто списал ответ? ...Тогда напиши всё-таки объяснение, – рассудил Яков Павлович. – Или вот что... Реши-ка лучшие, любезный Семибратов, ещё задачку. Вот эту...

Славка несколько секунд смотрел на бумажку.

– Надо объяснение писать? Или можно сразу?

– М-да... – сказал Яков Павлович задумчиво, но с интересом. – Следовательно, ты утверждаешь, что данное уравнение для тебя – дважды два?

Славка этого не утверждал. Он вовсе не хотел показаться хвастуном. Но он видел, что x равен двенадцати, а если видишь, зачем лишние слова?

– А ну-ка напиши ответ, – сказал Яков Павлович. – Садись и напиши... Так... А теперь всё же сооруди мне решение по правилам, постарайся. Я тебя прошу...

...Всё-таки Славка разжевал уравнение, как требовали правила. Яков Павлович посмотрел, покачал головой. Спросил:

– В прошлые годы у тебя как было с математикой?

Славка опять встал. – По-всякому... Двоек не было.

– Угу... Троек тоже не было. Почти... – заметил Яков Павлович. – Так? А четвёрки если и были, то за плохой почерк и неряшливость. Или я не угадал?

Славка вздохнул. Всё было угадано точно.

– Однако математику ты не очень любишь, – сказал Яков Павлович. – А любишь ты... что?

– Географию и английский... – шёпотом сказал Славка.

Такой большой отрывок нами приведен не случайно. Так разговаривают герои В. Крапивина, вызывающие симпатию, такие педагоги, для которых дети – люди, имеющие, как и взрослые, ум, честь, совесть, точку зрения и принципы

В диалоге живо, но очень скупое, практически без употребления изобразительно-выразительных средств представлен и главный герой-мальчишка, его интересы и характер, и учитель математики, для которого интересен новый ученик. Здесь, как в пьесах, через реплики персонажей и авторские ремарки дается характеристика действующим лицам: Яков Павлович рассудил, задумчиво, но с интересом, покачал головой и решил, как опытный и чуткий педагог, «математику ты не очень любишь». Славка поспешно встал, неловко улыбнулся и пожал плечами, удивился, вовсе не хотел показаться хвастуном, вздохнул и шёпотом сказал. Пятиклассник чутко откликается на внимание и искренний интерес к своей персоне учителя. Это пример контакта между взрослыми и школьниками. Диалоги у В. Крапивина напоминают диалоги в повестях А. Гайдара своей лаконичностью, предельной лапидарностью, неполными предложениями, кажущейся недоговоренностью и симпатией не только между собеседниками, но и между персонажами и читателем.

На наш взгляд, лучше всего писателю удаются именно диалоги учеников с учителями. Если вслушаться в них, то сразу окупешься в школьную атмосферу вечного противостояния учитель/завуч/директор – ученик. Школьные работники всегда правы, их невозможно ни в чем убедить, а тем более переубедить, в детях они видят объект воспитания, а не живого человека, личность с собственными мыслями, чувствами, переживаниями. Нарушитель спокойствия всегда «хулиган»:

Завуч Елизавета Максимовна грохнула указкой по столу

– Пусть там, на задних партах, помолчат, пока я говорю! Иначе будем говорить по-другому! Я спрашиваю не вас, а Каховского. Как он посмел самовольно посреди урока уйти из класса? Как он посмел прогулять два дня? Без всякой причины!

На задних партах не хотели молчать.

– Ничего себе: без причины! — громко сказал Павлик Великанов. – У людей клуб громят, а они сиди и задачки разбирай!

– Великанов! Помолчи, будь любезен! Никто ничего не громил, к вашему сведению. Их клуб закрыли по решению руководства. И раз его закрыли, значит, надо!

– Кому надо? – спросил Серёжа. – Сенцовым надо? Тетушкам разным, которые жалобы пишут? Они хотят, чтобы мы цветочки поливали, а вместо клинков чтоб вязальными спицами работали!

Елизавета Максимовна помолчала и сказала негромко, даже печально:

– Каховский, Каховский... Что с тобой случилось? Ты мог стать гордостью школы. А ты...

– А что он? – вежливо спросила Люся Колосницына.

– Что он? – доброжелательно переспросила Елизавета Максимовна. – А вы сами не знаете? Его постоянные выходки! В течение всего учебного года. История с дежурной,

история с дневниками, его постоянное вмешательство в дела второго класса... Его грубость с учителями, опоздания, прогулы...

Вмешался Кузнечик. Отчетливо и громко он сказал:

– У него друг умер.

– Перестань! И будь добр не перебивать! Друг... Я понимаю. Но он сам сказал, что это случайный знакомый. Они виделись один раз в жизни. Таких «друзей» у каждого тысячи.

«Ей ничего нельзя объяснить, – подумал Серёжа. – Она и слушать не хочет. Она все знает заранее».

– Это не случайный знакомый, – сказал кто-то с третьего ряда. – Он про Серёжку в газету писал.

Но Елизавета Максимовна его не слышала. Она продолжала:

– В этой газете к тому же написано, как наш герой, воспользовавшись своими приемами, избил палкой товарища по школе...

– Товарища? – громко спросил Кузнечик. – Подонки он, а не товарищ.

– Медведев! – Елизавета Максимовна снова грохнула указкой. – Будь любезен запомнить: в нашей школе нет подонков! Здесь все – наши учащиеся! А Сенцов – гордость своего класса. Учится без троек, выпускает стенгазету...

– Подумаешь, «гордость», – сказал Генка. – Трус он, к шпане подлизывается. Чтоб такой гордостью стать, надо свою гордость подальше спрятать.

– Вашему классу гордиться нечем! – отрезала Елизавета Максимовна. – Разболтались – дальше некуда. Пользуетесь, что Татьяна Михайловна гриппом болеет. А тебе, Маслюк, вообще... С двойки на тройку перекатываешься... Я поражаюсь настроению, которое царит в классе. Вместо того чтобы принципиально обсудить Каховского, вы его покрываете.

– И меня, – сказал Кузнечик. – Я вчера тоже три урока пропустил. По этой же причине.

– И тебя, – согласилась Елизавета Максимовна. – Но Каховский – прежде всего. Он инициатор... Анатолий Афанасьевич по мягкости характера прощал ему многие фокусы. Надеюсь, что Каховский образумится. Напрасная была надежда... Ладно! Пока Анатолий Афанасьевич в больнице, его замещаю я. И решать буду по-своему. Легко вы не отделаетесь.

– Нам легко и не надо, – сказал Генка. – Надо, чтобы справедливо.

– Будет справедливо, не волнуйся.

– А я волнуюсь, – возразил Генка и встал. – Где же эта справедливость? Сенцов – гордость школы, а Каховский – хулиган и прогульщик! Сергей, отдай Сенцову готовальню, которую тебе милиция подарила!

– Медведев! – Голос у Елизаветы Максимовны стал металлическим. – Еще слово, и ты отправишься за дверь.

– Не отправлюсь, – просто, даже скучновато сказал Кузнечик.

Глаза у Елизаветы Максимовны стали круглыми.

– Ты соображаешь, что говоришь?

– Соображаю. Не отправлюсь! – вдруг взвинтился Генка. – Не отправлюсь, и все! – Он даже в парту вцепился, словно его хотели силой из класса вытащить. – Это мой класс! Каждый день говорят: вы хозяева в классе, вы хозяева в школе! А как слово скажешь – марш за дверь! Что за собрание, когда сказать ничего нельзя!

Мы позволили себе ещё один очень большой отрывок – классический образец школьного диалога в произведениях В. Крапивина, где есть общественное мнение в лице завуча, и есть позиция подростков, уверенных в своей правоте и раздражающих взрослых. Знакомая картина, не правда ли?! Это не выдуманная писателем сцена, каждый из его читателей может вспомнить массу подобных примеров из собственной жизни. Ключевой здесь является фраза «Ей ничего нельзя объяснить, – подумал Серёжа. – Она и слушать не хочет. Она все знает заранее». Именно так оценивают взрослые люди, школьные учителя, к сожалению, в своем подавляющем большинстве любой неординарный конфликт. Писатель как никто другой очень верно, без прикрас, живым языком передает вечную проблему противостояния учитель – ученик. Нам представляется, что эти диалоги – предупреждения начинающим педагогам...

3. Еще одна особенность текстов В. Крапивина – обязательное присутствие в них «артефактов»: под этим словом мы подразумеваем такую вещь, которая является одновременно и обычным предметом, и символом всего того, чем испокон веков увлекаются мальчишки: шпаги и мушкетеры, паруса и корабли, загадочные тайны, требующие обязательной разгадки:

Олег быстро улыбнулся Серёже. Затем стал строгим, вытянулся, развернул длинный лист ватманской бумаги, похожий на старинный пергаментный свиток. И прочитал:

*За мужество при встрече с врагом
пионерский отряд фехтовальщиков «Эспада»
капитану группы Сергею Каховскому
вручает именную шпагу.*

Вот этого Серёжа не ждал!

Он думал: может быть, благодарность, диплом, разрисованный братьями Ворониными, или даже похожий на орден значок – вроде Митиного чемпионского жетона.

Но шпага! Он никогда не посмел бы и мечтать о ней.

Барабанички грянули марш-атаку. Строй раздвинулся, и со шпагой в руках сквозь шеренги вышел на середину Митька. Он встал перед Олегом. Олег свернул свиток, заправил его в кольцо из красной ленты и надел на клинок.

Митька встал к Серёже лицом и двумя руками протянул шпагу.

Да, это была не рапира, а тяжелая трехгранная спортивная шпага. С черной отшлифованной рукояткой, с большой сверкающей гардой, на ободке у которой Серёжа наполовину прочитал, наполовину угадал надпись: «Сергею Каховскому – отряд «Эспада». Смелость и честь».

Эти вещи олицетворяют честь и достоинство, милосердие и бескомпромиссность, презрение к трусам и ябедам, способность слышать чужую боль и помочь в беде. Даже в названиях книг В. Крапивина выведены эти «таинственные», «сакральные» слова: «Трое с площади карронад», «Мальчик со шпагой», «Острова и капитаны», «Мушкетер и фея», «Баркентина с именем звезды» и др.

4. Романы В. Крапивина украшают стихи писателя, в которых часто выведен лейтмотив произведения:

*Раскатилось и грохнуло
Над лесами горящими
Только это, товарищи,
Не стрельба и не гром
Над высокими травами
Встали в рост барабанички
Это значит не все еще
Это значит – пройдем*

Главные герои живут по законам чести, символом которой являются горнисты и барабанички: те, кто смело стоит за правду, кто вызывает огонь на себя, кто готов погибнуть ради своего товарища или за него:

*...И ты никого не слушай:
Никто не собьет нас с ног.
Бывает сильнее пушек
Характер, стальной, как клинок.
Мы встанем упрямо и строго
Все сразу за одного:
Не трогай, не трогай, не трогай
Товарища моего.*

Тема дружбы звучит во всех романах В. Крапивина, но герои не говорят о ней, они доказывают её своими делами. В этом плане произведения писателя продолжают традиции повестей А. Гайдара: дал слово – сдержи его, нужна товарищу твоя помощь – помоги.

Эта тема позволяет В. Крапивину создавать «романы с продолжением». Во Вселенной на различных гранях Великого Кристалла мальчишки остаются мальчишками. Миры разные, а подростки одинаковые! Выросшие герои продолжают бороться с ложью, трусостью и предательством, как и в реальной жизни. Например, романы «Мальчик со шпагой» и «Бронзовый мальчик» объединены сквозным персонажем Данилкой Вострецовым, который в душе несмотря ни на что остался мальчишкой, готовым прийти на помощь товарищу по первому зову-пароллю «Добрый день».

Живая разговорная речь придает романам особую интонацию, делает героев произведения современниками и собеседниками читателя. Мальчишки говорят на «мальчишеском» языке. «*Щас*», «*Ну уж фигушки*», «*Че я сделал?*», «*Здрассте*», «*Ух ты!*» постоянно фигурируют в текстах. На наш взгляд, это не только особенность идиостиля В. Крапивина, но и визитная карточка автора. Успех произведения зависит не только от сюжета, фабулы, приключений героев, но и от речи самого автора, от диалогов в романе, от умения писателя обо всем говорить живым языком, на котором разговаривают его читатели. Таким образом персонажи, литературные герои становятся приятелями, близкими людьми для читателя. Умение найти общий язык с читателем в прямом и в переносном смысле ставит В. Крапивина в один ряд с такими мастерами детско-юношеской литературы, как А. Гайдар, Л. Кассиль, А. Алексин, но спутать авторскую манеру В. Крапивина с чьей бы то ни было невозможно.

Действительность, раскрывающаяся в художественном произведении, воплощена в его речевой оболочке: предметы, лица, действия, представленные в нём, внутренне объединены и связаны, поставлены в разнообразные функциональные отношения. Идиостиль В. Крапивина никогда и никем не исследовался, однако язык одного из интереснейших писателей рубежа веков, пишущего для детей и взрослых, безусловно, заслуживает подробного и глубокого изучения. На наш взгляд, секрет успеха произведений В. Крапивина зависит не в последнюю очередь от умения автора найти с мальчишками общий язык, писать так, как говорят ребята, от искреннего желания стать другом и единомышленником самых решительных и отчаянных людей на земле – 10-12 –летних мальчиков.

Список источников

1. Березин В. Владислав Крапивин. Немодный писатель / Владимир Березин // Год литературы. РФ: интернет-портал. – опубл. 14.10.2016. – URL: <https://godliteratury.ru/articles/2016/10/14/vladislav-krapivin-nemodnyy-pisatel> (дата обращения 22.11.2024).
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Л., 1941.
3. Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста – М., 1983.
4. Ефимов А.И. Язык сатиры М.Е. Салтыкова-Щедрина – М., 1953.
5. Крапивин В.П. Мальчик со шпагой и другие романы. – URL: <https://daningrad.ru/malchik-so-shpagoy-krapivin/> (дата обращения: 19.11.24).
6. Крапивин В.П. Стихотворения. – URL: <https://poemata.ru/poets/krapivin-vladislav/kolybelnaya/> (дата обращения: 19.11.24).
7. Чичерин А.В. Очерки истории русского литературного стиля. Повествовательная проза и лирика. – М.: Художественная литература, 1977.
8. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом. – М.: Советское языкознание, 1963. – т. II.

ОНЕЙРОПОЭТИКА РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА

Статья посвящена исследованию семантики, функционального разнообразия, структуры (собственной композиции и включению в основной текст) и связи с реалистичным направлением онейропоэтики малой прозы А.П. Чехова, а также связи художественных онирических описаний с психоаналитическим и мифологическим представлением о снотолковании. Представлены результаты исследования, уточняющие семантические и структурные характеристики чеховской онирики в рассказах.

онейропоэтика, ониризм, мотив, нарратив, психологизм, сновидение

© Сахарчук В.Д., Ворон И.А., 2025

V.D. Sakharchuk, I.A. Voron

ONEIROPOETICS OF STORIES BY A. P. CHEKHOV

The article is devoted to the study of semantics, functional diversity, structure (its own composition and inclusion in the main text) and connection with the realistic direction of oneiropoetics of short fiction by A.P. Chekhov, as well as the connection of artistic oneiric descriptions with the psychoanalytic and mythological idea of dream interpretation. The results of the study are presented, clarifying the semantic and structural characteristics of Chekhov's oneiric in stories.

oneiropoetics, oneirism, motive, narrative, psychologism, dream image

Рассказы А.П. Чехова иллюстрируют реалистические тенденции, проявившиеся в русской литературе второй половины XIX века: мимесис (типизация), достоверно отражающая жизнь многих социальных групп российского общества и их взаимодействие; а также психологизм, демонстрирующий связь характера персонажа с социумом и т. д. Для реалистичного и подробного изображения психоэмоционального состояния героев А.П. Чехов часто прибегает к описанию их сновидений. Онейропоэтика малой прозы А.П. Чехова наполнена онирическими мотивами, которые отражают его интерес к физиологии и к психологии человека. В его художественных текстах реалистично описан процесс засыпания и пробуждения, а также бессонница и сонливость (дремота).

Под онейропоэтикой мы понимаем совокупность онирических нарративов в рассказах А.П. Чехова, их композиционно-структурный и семантический аспекты. Сновидения и онирика (ониризм) в данном контексте используются как синонимы, опираясь на определение данного термина, данного Г. Башляром, французским философом и искусствоведом: «Ониризм (от греч. *ονειρός* – сновидение) – состояние психики, при котором включается бессознательное и человек видит сновидение или грезы. Сюда же относится прилагательное онирический»¹.

Самая часто встречающаяся функция онирического мотива в малой прозе А.П. Чехова – это сон-исполнение желания «маленького человека». Например, в рассказе «Сон репортера» Петр Семеныч перед сном читает письмо от редактора: героя просят посетить бал французской колонии и выдают ему билет для участия в розыгрыше дорогой вазы. Репортер после прочтения письма оскорбляется и передразнивает его, жалуется на нехватку денег, чувствуя несправедливое отношение к себе. Успокоившись, герой засыпает.

¹ Башляр Г. Грезы о воздухе. Опыт о воображении движения / Г. Башляр // – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. – С. 17.

А.П. Чехов выразительно, довольно экспрессивно описывает переход сознания героя в состояние сна, рисуя сюрреалистическую картину, как снообразы вытесняют действительность из сознания: «Из всех щелей, дыр, окон медленно поползло во все стороны желе, полупрозрачное, мягкое... Потолок стал опускаться... Забежали человечки, маленькие лошадки с утиными головками, замахало чье-то большое мягкое крыло, потекла река...»¹.

Во сне герой попадает на бал и получает письмо, в котором узнает, что редактор уже щедро заплатил ему за работу. Петр наслаждается изысканным залом, почтительным отношением к себе и скупает много лотерейных билетов. Ему достается ваза и любовь красивой барышни-аристократки. Однако ваза начинает увеличиваться, заполнив собой всю комнату. Возлюбленная Петра ревнует его к ней и разбивает ее. Герою падает вниз головой с шестого яруса Большого театра и просыпается, обнаружив себя на полу возле своего дивана.

Во сне чеховского героя ярко реализуются внешние атрибуты счастливой жизни, которые герой желал заполучить: богатство, уважение начальства и окружения, красивая женщина. Эти снообразы демонстрируют приземленность желаний «маленького человека», его духовную ограниченность и непритязательность.

Стоит отметить важность художественной детали в чеховской онейропоэтике. Вечно растущая ваза – метафора раздутого «эго» героя. Настоящее наслаждение он получает от возвышения в обществе, а для других чувств, таких как любовь и уважение, места в его сознании не остается. Оттого и ревность барышни героя к вазе: они вдвоем «не влезают» в пространство репортера. Сон позволил метафорично проиллюстрировать данную идею через искаженный топос. Отмечается расширение реализма А. П. Чехова, органически включающего нереалистические образы-символы, воплощающие подсознательные, скрытые устремления и потребности героев.

Таким образом, метафоричность онирического мотива способствует созданию характеристики персонажей, а пространство сна выступает альтернативной, «счастливой» реальностью. Подобную функцию несут сновидения и в рассказах «На подводе», «Сон», «Сон репортера», «Умный дворник» и др. Стоит отметить очевидное влияние на онейропоэтику А.П. Чехова фредистской теории снотолкования, согласно которой во сне реализуются скрытые или очевидные желания героев, что автор и демонстрирует как в серьезной, так и в шуточной форме.

Композиционный аспект данных онирических мотивов отличается собственной целостностью, создавая структуру «текст в тексте». Хронотоп во снах реалистичен и наполнен лишь некоторыми искажениями предметов и естественного поведения людей, что и намекает реципиенту на сновидческое пространство.

Рассказ А.П. Чехова «Спать хочется» еще более физиологичен. Здесь сон рассматривается как острая физиологическая потребность, как прием ретроспекции и как отражение желаний героини. Научно доказано, что без сна мозговая активность человека нарушается: «Неврологические расстройства часто сочетаются с бессонницей, а бессонница может играть роль в развитии когнитивных нарушений»². Данный художественный текст имеет под собой психологическую основу, так как известно, что А. П. Чехов перед написанием рассказа ознакомился с трудом А. Лесевича «Эксперименты в область психиатрии», где описаны причины внезапного насилия. Они вызваны или внезапным помешательством, или некой постоянной силой (темным влечением) в сознании больного. Второе объяснение насильственных действий коррелирует с состоянием главной героини рассказа³.

Если говорить о структуре произведения, то стоит отметить, что сон и его фрагменты наполняют все композиционные части рассказа. Символично, что он начинается с

¹ Чехов А.П. Сон репортера [Электронный ресурс] / А.П. Чехов. – URL: <http://chegov-lit.ru/chegov/text/son-reportera.htm> (дата обращения: 22. 06. 2024).

² Пизова Н.В. Бессонница: определение, распространенность, риски для здоровья и подходы к терапии / Н.В. Пизова // Медицинский совет, 2023. – Т. 17, №3, 2023. С. 85.

³ Зейферт Е.И. «Спать хочется» А.П. Чехова: поэтика, «оправдывающая» Варьку // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2021. – No 3. – С. 44.

традиционной русской колыбельной. Ведь в обязанности 13-тилетней няньки Варьки входит большая часть работы по дому и забота о ребенке своей хозяйки. Ребенок непрерывно плачет, не давая героине уснуть. Она борется со сном, но безуспешно. А.П. Чехов, как и в других рассказах, описывает плавный переход героини в мир грез. Реальность и сновидения сплетаются в сознании героини: «Она видит темные облака, которые гоняются друг за другом по небу и кричат, как ребенок»¹. Как ребенок кричат и птицы. Варька также видит большое количество людей, которые падают в грязь и кричат, как бы озвучивая ее желание: «Спать, спать!»².

Именно А.П. Чехов через сон Варьки знакомит читателя с ее прошлым: ее отец умер от болезни, Варька с матерью была вынуждена идти в город просить милостыню и пытаться наняться к кому-то в слуги. Поскольку героиню постоянно будят ее хозяева и ее сон постоянно обрывается, об истории Варьки читатель узнает фрагментарно.

Рассказ приобретает кольцевую композицию: бессонная ночь – рабочий день – бессонная ночь. Кольцевым становится и противостояние в мыслях Вари: спать нельзя – спать хочется. Даже сон героини про отца и мать повторяется. Из этого круга логично предположить, что Варька не высыпается уже не первые сутки, ее состояние ухудшается. Постоянные поручения хозяйки возвращают ее в действительность, прерывая засыпание. От них зависит ее жизнь, и она выполняет каждое. Однако вскоре они еще больше усугубляют состояние героини: «Варька, сбегай за водкой! Варька, где штопор? Варька, почисть селедку!...»³.

В итоге Варька оказывается в состоянии полуяви, реальные события и сновидения наслаиваются друг на друга. Героиня постоянно засыпает, сама не замечая этого. Подобно описанию сна в рассказе «Сон репортера», реальные вещи изменяются в размерах и отражают истинные желания героя: «Она садится на пол, чистит калоши и думает, что хорошо бы сунуть голову в большую, глубокую чашу и подремать в ней немножко... И вдруг калоша растет, пухнет, наполняет собою всю комнату»⁴. Точно так же желание заснуть заполняет все ее мысли. Болезненное сознание Вари приходит к выводу, что враг ее бессонницы – ребенок. Задушив его, героиня засыпает. Поступок Варьки А.П. Чехов иронично обыгрывает в последних строках рассказа: «...спит, как мертвая»⁵. Можно предположить, что так автор предсказывает трагичную судьбу героини: она избежала смерти от бессонницы, но приблизила смерть от закона или бедности. Варька – очередной обреченный персонаж в галерее «маленьких людей» чеховских рассказов.

С психологической точностью А.П. Чехов описывает постепенное созревание «безумия» Варьки. Вначале она просто наблюдает за ожившими тенями, туманящими ей голову и клонящими в сон. А в конце произведения, не в силах бороться с естественным желанием организма, измученная Варька уже смеется, глядя на них, подмигивает и грозит пальцами, а они смеются и удивляются ей в ответ, как бы радуясь и оправдывая ее идею избавиться от главного раздражителя. Не демонстрируя свои эмоции ранее, после совершения убийства она радостно смеется, что является неадекватной реакцией на смерть младенца, но вполне отражающей ее физическое и ментальное истощение.

Сон в данном рассказе является частью подтекста писателя, объективно повествующем о бедности и о разделении людей на хозяев и слуг-рабов даже после отмены крепостного права (зачастую в рассказах их можно назвать жертвами). А.П. Чехов специально использует повествование от третьего лица и бесчувственное отношение ко всем героям рассказа для того, чтобы раскрыть реалии жизни в российской действительности в 1890-е годы. И сон, и явь служат одной цели – раскрыть тему обездоленного детства и расслоения общества. Автор

¹ Чехов А.П. Спать хочется [Электронный ресурс] / А.П. Чехов. – URL: <https://ilibrary.ru/text/683/p.1/index.html> (дата обращения: 20. 06. 2024).

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

показывает отсутствие сострадания и нравственный упадок как у слуг, так и их владельцев. Варька – круглосуточная работница, у хозяев – вечный отдых (об этом читатель догадывается по ее приказам Варьке); Варьке никто не пытается помочь или дать отдых, а сама нянька готова убить самого невинного в доме – ребенка. Господство хозяев видно и в количестве реплик: Варька за весь рассказ произнесла всего два предложения. Даже ребенок в описании А.П. Чехова не вызывает сострадания: его имя и пол не называется, никакие его действия, кроме плача, не описываются. В рассказе он не более чем главный раздражитель.

В идейно-содержательном уровне текста проглядывается мифопоэтическая пара: жизнь – сон (синоним смерти). Символично, что два неспящих героя в конце рассказа уходят в «потусторонний» мир: «заснул» ребенок и спит, как мертвая, Варенька. Ироничное сравнение автора подчеркивает мифологическую схожесть состояний двух детей.

Сон Вареньки, помимо отражения реальных событий, наполнен мифологизмом и символизмом. В начале сновидения она видит «широкое шоссе, покрытое жидкой грязью». Одни из толкований дороги в традиционной духовной культуре – судьба человека, путь души в загробный мир (синоним сна), пространство между «своим» и «чужим», нечистый локус¹. Грязная дорога во сне может символизировать то, что свой жизненный путь героиня замарает «грехом».

Предвестник смерти также угадывается в образе кричащих ворон и сорок из сна Варьки. Вороны в традиционной духовной культуре являются вестниками смерти: «Ворон, ворона – в народных представлениях нечистые (дьявольские, проклятые) зловещие птицы, связанные с миром мертвых»; «Его крик является предвестием смерти»². Сороки также (как и все семейство вороновых) считаются нечистыми птицами с вредоносными функциями³. Поскольку о сне птицы кричали во сне Варьки голосом ребенка, логично предположить, что именно этого «ворона» она захочет убить и, исходя из синонимии сон – смерть, он будет кричать «на том свете».

Следующий рассказ А.П. Чехова с лексемой «сон» в названии – «Сонная одурь». «Большой толковый словарь русского языка» разъясняет, что сонной одурью называют «дурманящее или помрачающее сознание действие»⁴. В такое состояние впадает защитник во время судебного процесса под монотонное «жужжание» секретаря. Далее описывается монолог героя, похожий на поток сознания. Защитник представляет, чем сейчас заняты его дети, теща, жена и другие родственники, критикует их. Ему хочется «послать все к черту» и отдохнуть с Наташей или цыганкой Глашей. Фрагменты размышлений защитника не целостны, перебивают друг друга. Такое повествование служит отражением усталости героя и «усыпляет» читателя, погружая его в «сонную одурь» вместе с персонажем.

Процесс перехода героя из полуяви в сон описано в свойственной А.П. Чехову манере, т. е. автор искажает пространство в восприятии своего персонажа: «Судьи и присяжные уходят в самих себя, публика рябит, потолок то опускается, то поднимается... Мысли тоже прыгают и наконец обрываются»⁵. Родственники-раздражители исчезают из головы защитника, и он погружается в приятный сон: «Глаша...добрая, хорошая»⁶. Благодаря этой детали можно утверждать, что перед нами очередной чеховский сон-исполнение желаний героя. Сновидение – успокаивающее спасение от скучного судебного процесса и от «сонной одури». Данный рассказ, с одной стороны, показывает безразличие участников судебной системы к своей работе, с другой, реалистично описывает заявленное в названии состояние

¹ Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 1995–2012. – С. 124.

² Там же. – С. 434-436.

³ Там же. – С. 28.

⁴ Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / А. П. Чехов. –

URL: <https://gramota.ru/poisk?query=одурь&mode=slovari&dicts%5B%5D=42> (дата обращения: 20. 06. 2024).

⁵ Чехов А.П. Избранное: рассказы, повести, драмы / А.П. Чехов. – Ленинград: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1944. – С. 99.

⁶ Там же. – С. 99.

человека. В подобных рассказах автор реализует свой потенциал и как писатель, и как врач, знающий человеческую природу.

Особое место в прозе А.П. Чехова, имеющей мотив сна в своем содержании, занимает рассказ «Зеркало». Он не исключает свойственной А.П. Чехову реалистичности, однако включает в себя большое количество мифологических элементов, отсылающих к изначальному (фольклорному) значению сна в словесном творчестве славян – прогностическому видению из «потустороннего» мира.

Героиня сидит в своей комнате у зеркала в новогодний вечер. Она зажигает свечи и вглядывается в свое отражение, мечтая о замужестве. Указанный А.П. Чеховым хронотоп намекает, что дочь генерала занимается традиционным новогодним гаданием на суженого. Канун Нового года – время гаданий на судьбу родственников, на урожай и на замужество молодых¹. Зеркало – часто используемый предмет для контакта с «потусторонним», который обладает особой магической силой в «нечистое» время суток (вечер, ночь, при свете луны). По народным преданиям, если задать зеркалу вопрос о суженом при свете свечи, то в нем можно увидеть ответ². В данном тексте представлен сон-видение. Вдруг отражение героини расплывается в сером тумане, и она начинает видеть в отражении свое будущее: мужа, его болезнь и смерть, свою тяжелую жизнь матери-одиночки³. Хотя генеральскую дочь и нельзя отнести к литературному типу «маленького человека», А.П. Чехов в этом видении демонстрирует, что в данный период времени несовершенства социальной системы оказывают влияние и на их жизнь: большое количество болезней, недостаток врачей, плохие дороги и др.

Несмотря на явную мифологическую составляющую и таинственную атмосферу ритуала (серый туман в зеркале, новогодний вечер), свое видение героиня воспринимает скептически: она не придает ему большого значения и чувствует облегчение после пробуждения/выхода из видения, игнорируя прогностическое значение явившейся ей истории. Также поступает и сам автор, оставляя читателю открытый финал. Таким образом, в рассказе «Зеркало» А.П. Чеховым был использован сон-видение, выступающий в роли метафоры «кошмарной» жизни в чеховской России.

Подводя итоги, можно сказать, что онейропоэтика малой прозы А.П. Чехова очень разнообразна по структуре. Сон может быть описан как отдельное композиционное целое, а может пронизывать весь авторский текст. Стоит отметить и наличие снов, которые герои выдумывают для своих целей, сближая в сознании читателя сновидение с ложью («Сон», «Козел или негодяй?»). Такое явление вполне имеет реалистичную подоплеку, ведь сон видит только один человек и поделиться им с другими может только через речь. Самая частотная функция сновидения в рассказах А.П. Чехова – сон-исполнение желания героя, реже используется сон-ретроспекция и сон-предсказание. Однако все описанные А.П. Чеховым сны психологичны и призваны углубить характеристику героя. Своей семантической насыщенностью они влияют на восприятие героев, их мотивов и даже на основную идею рассказа. Для создания онейропоэтики автор руководствуется медицинскими исследованиями о психологии и физиологии человека, фольклорный символизм же присутствует только в отдельных текстах, уступая место реалистической традиции в литературе.

Список источников

1. Башляр Г. Грезы о воздухе. Опыт о воображении движения / Г. Башляр // – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. – 344 с.

¹ Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 1995–2012. – С. 419.

² Там же. – С. 321–323.

³ Чехов А.П. Зеркало [Электронный ресурс] / А.П. Чехов. – URL: <https://ilibrary.ru/text/4161/index.html> (дата обращения: 23.06.2024).

2. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / А. П. Чехов. – URL: <https://gramota.ru/poisk?query=одурь&mode=slovari&dicts%5B%5D=42> (дата обращения: 20.06.2024).
3. Зейферт Е.И. «Спать хочется» А.П. Чехова: поэтика, «оправдывающая» Варьку // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2021. No 3. С. 42–52.
4. Пизова Н.В. Бессонница: определение, распространенность, риски для здоровья и подходы к терапии / Н.В. Пизова // Медицинский совет, 2023. – Т. 17, №3, 2023. С. 85-91.
5. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 1995–2012.
6. Чехов А.П. Зеркало [Электронный ресурс] / А.П. Чехов. – URL: <https://ilibrary.ru/text/4161/index.html> (дата обращения: 23. 06. 2024).
7. Чехов А.П. Избранное: рассказы, повести, драмы / А.П. Чехов. – Ленинград: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1944. – 443 с.
8. Чехов А.П. Сон репортера [Электронный ресурс] / А.П. Чехов. – URL: <http://chegov-lit.ru/chegov/text/son-reportera.htm> (дата обращения: 22. 06. 2024).
9. Чехов А.П. Спать хочется [Электронный ресурс] / А.П. Чехов. – URL: <https://ilibrary.ru/text/683/p.1/index.html> (дата обращения: 20. 06. 2024).

УДК 821.161.1:801.73

Д.В. Лисовская, И.А. Ворон

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПОЭМЫ «ОБЛАКО В ШТАНАХ» В. МАЯКОВСКОГО

В статье рассматриваются интертексты поэмы В. Маяковского «Облако в штанах», которые создают особый, подтекстовый уровень произведения, определяя мировоззренческие доминанты автора. Отмечается, что ключевое значение в поэме приобретают библейские аллюзии, выраженные антропонимами (агионимами) и топонимами.

интертекстуальный, аллюзия, интертекст, поэма, цитата, агионимы

© Лисовская Д.В., Ворон И.А., 2025

D.V. Lisovskaya, I.A. Voron

INTERTEXTUAL DIMENSION OF THE POEM “A CLOUD IN TROUSERS” BY V. MAJAKOVSKY

The article examines the intertexts of V. Mayakovsky's poem “A Cloud in Trousers”, which create a special, subtextual level of the work, defining the author's worldview dominants. It is noted that biblical allusions, expressed by anthroponyms (hagionyms) and toponyms, acquire crucial significance in the poem.

Intertextual, allusion, intertext, poem, quote, hagionym

Художественный текст, являясь сложной, многоуровневой системой, существующей в тесном взаимодействии внутренних и внешних связей, создаёт предпосылки для такого же сложного, многоступенчатого подхода в его интерпретации и понимании. По мнению М.Ю. Колокольниковой, «изучение художественного произведения с точки зрения интертекстуальных связей рождает новую область гуманитарных исследований, которая не может существовать иначе, как интегрируя данные и методы всех наук, «повернутых» на человеческое сознание – философии, психологии, теологии, музыковедение, лингвистики,

литературоведения»¹. Поэтому текст мыслится как некое звено сложно организованной цепи смыслов определённой культуры, смыслопорождение которого определяется контекстом исторического и биографического времени, мировой и национальной традиции в соединении с творческой индивидуальностью автора.

Феномен интертекста, цитирования и вхождения текста в другой текст в настоящее время привлекает внимание многих ученых-филологов. К проблемам интертекстуальности обращались такие учебные, как М. Бахтин, Ю. Кристева, Р. Барт, Б. Томашевский и др. Именно Ю. Кристева ввела в научный обиход термины «интертекстуальность» и «интертекст», который трактуется не просто как собрание «точечных» цитат, а «пространство схождения всевозможных цитаций». Ю. Кристева отмечает, что «любой текст рассматривается как результат бесконечного диалога с другими текстами, являясь составной частью всеобщего «культурного текста», то есть суммы всех печатных текстов, образующих культурное наследие»².

Интертекст в современном понимании видится исследователями буквально как влияние одного текста на другой, поиск «интертекстом» в литературном тексте. В настоящее время выделяют различные приемы формального выражения интертекстуальности в тексте: заимствования, переработка тем и сюжетов явная и скрытая цитация, коллаж, перифраза, перевод, аллюзия и другие³. Один из основных приемов выражения интертекстуальности – аллюзия, т. е. заимствование элемента из инородного текста, выступающее отсылкой к тексту источнику. С функциональной точки зрения, она представляет собой трехстороннюю единицу: одновременно часть нового, старого текста и сигнал присутствия прецедентного текста.

Среди всех аллюзий антропоним и топоним встречаются наиболее часто. Аллюзивный антропоним является разновидностью аллюзии и представляет собой текстовый знак, отличающийся от обычных текстовых знаков тем, что он способен осложнять его структуру благодаря способности совмещать в одном означающем два означаемых, одно из которых принадлежит иному семиотическому пространству. В это понятие так же включаются агнионимы – это имена собственное, связанное со святостью и святынями, которое используется в религиозных и культурных текстах. С помощью таких аллюзий автор стремится подчеркнуть духовные или моральные аспекты своих героев или ситуаций.

Под аллюзивным топонимом понимается имя собственное, обозначающее название географического объекта. Этот термин включает в себя названия любых территорий, областей, районов – хронимы, названия городов – астионимы, названия городских объектов – урбонимы и другие.

Поэма В.В. Маяковского «Облако в штанах» связана с переживанием несчастной любви В. Маяковского к Марии Александровне Денисовой. Впервые отрывки поэмы увидели свет в феврале 1915 года, в альманахе «Стрелец», где поэма была названа «трагедией». Уже в отдельном издании В. Маяковский дал ей подзаголовок «тетраптих». В 1918 году поэма была напечатана в полном виде издательством «Асис».

Поэма состоит из четырех частей. Сам В. Маяковский определил сущность композиции следующим образом: «Долой вашу любовь, долой ваше искусство, долой ваш строй, долой вашу религию – четыре крика четырех частей». Первая часть посвящена теме любви. Мотив отвергнутой любви – один из криков, который связан с Одессой и Марией. Строчка «Это было, / Было в Одессе»⁴ вводит читателя в конкретное место и время, создавая атмосферу и контекст для последующих событий.

¹ Колокольников М.Ю. Интертекстуальность как универсальная категория художественного текста. Учебно-методическое пособие. – Саратов: СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2017. – С. 3.

² Поэтика интертекстуальности: Учебное пособие. – Бирск: БГСПА, 2005. – С. 24.

³ Там же. – С. 44.

⁴ Маяковский В.В. Собрание сочинений: в 10 т. / В.В. Маяковский // Собрание сочинений: 1 т. [Электронный ресурс]. – 1928. – С. 122. – URL: Т. 1 Собрание сочинений Т. 1 - Система онлайн-просмотра. (дата обращения: 04.12.24).

Для передачи эмоционального состояния и создания сложного образа, автор использует аллюзию на готическую архитектуру: «В стеклах дождинки серые / свылись, / гримасу громадили, / как будто воют химеры / Собора Парижской Богоматери»¹. Химеры данного урбонима известны своими гротескными и устрашающими формами, отражают внутреннее состояние героя – страдания, одиночество, отчаяние. Сам Собор Парижской Богоматери ассоциируется с величием и мрачностью, подчеркивает драматизм состояния. Но несмотря на сильные и глубокие чувства, автор будто бы пытается снизить образ Марии, вложив в уста следующие слова: «Вы говорили: / «Джек Лондон, / деньги, / любовь, / страсть»². В. Маяковский иронизирует над популярностью американского писателя у публики, которая прежде всего любит в его книгах захватывающий сюжет, романтические отношения и экзотику. «Деньги» и «страсть» – внешние атрибуты успешной и яркой жизни, которые тоже указывают на то, что мысли и мечты лирической героини близки идеалам толпы. Но в этом же эпизоде автор дополняет образ следующей аллюзией: «... а я одно видел: / вы – Джиоконда, / которую надо украсть! / И украли»³. Этим образом великого ренессансного художника он создаёт контраст лондоновской героине. Образ Моны Лизы символизирует загадочность и уникальность. Лирический герой видит в своей возлюбленной нечто столь же ценное и неповторимое, как знаменитая картина Леонардо да Винчи. Фраза «и украли» указывает на уход или измену героини, а также отсылает нас к реальной новости о похищении из Лувра картины.

Для отражения масштабности своих чувств В. Маяковский упоминает и другое историческое событие – извержение вулкана Везувия в 79 году н. э., которое привело к гибели города Помпеи: «Помните! / Погибла Помпея, / когда раздразнили Везувий!»⁴. В. Маяковский подчёркивает градус эмоционального напряжения лирического героя, который может обернуться катастрофическими последствиями.

Во второй части раскрывается тема искусства и его роли в обществе. Лирический герой критикует современное ему искусство, считая его оторванным от реальной жизни. Поэт воспроизводит сюжет Ветхого Завета: «Городов вавилонские башни, / возгордись, возносим снова, / а бог / города на пашни / рушит, / мешая слово.»⁵. На первый план выходит идея извечной людской гордыни и стремления к величию. Стоит обратить внимание на строчку «мешая слово», т. к. итогом человеческой гордыни стало смешение языков Богом, символизирующее разрушение единства среди людей, взаимного отчуждения и его страшных последствий. «Гримируют городу Круппы и Круппики / грозящих бровей морщ»⁶ – аллюзия на немецкого предпринимателя Фридриха Карла Круппа, основателя компании «AG Krupp». В первую очередь она известна своим производством оружия и военной техники, активизировавшейся в связи с начавшейся Первой мировой войной.

Подтверждением критики В. Маяковским оторванности идеалов от жизни, поэзии от реальности служит следующая строчка: «Что мне до Фауста, / феерией ракет / скользящего с Мефистофелем в небесном паркете! / Я знаю – / гвоздь у меня в сапоге / кошмарнее, чем фантазия у Гёте!»⁷. Автор противопоставляет философские образы трагедии Гёте с реальными, повседневными переживаниями. «Гвоздь у меня в сапоге» символизирует мелкие, но мучительные проблемы, которые являются более значимыми и болезненными, чем абстрактные философские идеи.

Далее лирический герой самоопределяет себя «златоустейший», сближает себя с Иоанном Златоустом: «Я, / златоустейший, / чье каждое слово / душу новородит, / именинит

¹ Там же. – С. 124.

² Там же. – С. 125.

³ Там же. – С. 125.

⁴ Там же. – С. 126.

⁵ Там же. – С. 129.

⁶ Там же – С. 126.

⁷ Там же. – С. 131.

тело, / говорю вам: / мельчайшая пылинка живого / ценнее всего, что я сделаю и сделал!»¹. Этой строчкой поэт подчёркивает уверенность в силе и значимости своих слов. Его поэзия будто бы приносит духовное и физическое обновление. Но несмотря на это, поэт признает, что искусство не может сравниться с ценностью самой жизни.

Уже в следующей строфе Маяковский уходит от «славословия» и говорит о нищезанятии: «Слушайте! / Проповедует, / мечась и стена, / сегодняшнего дня крикогубый Заратустра!»². Поэт, используя этот образ, подчеркнул пророческий и революционный характер своих слов, обращенных к современному обществу. Заратустра был древнеиранским пророком и основателем зороастризма, а в произведении Фридриха Ницше «Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого» он выступает как символ мудрости и пророчества.

Далее В. Маяковский упоминает Гомера и Овидия: «Плевать, что нет / У Гомеров и Овидиев / людей как мы; / от копоты в оспе»³. Данная аллюзия подчеркивает, что произведения классических поэтов не описывают людей, подобных современным ему. Строка «Это взвело на Голгофы аудиторий / Петрограда, Москвы, Одессы, Киева, / и не было ни одного, / который / не кричал бы: / «Распни, / Распни его!»»⁴ отсылает нас на выступления В. Маяковского в различных городах. В свою очередь Голгофа – это место распятия Иисуса Христа. Автор использует этот хроним, чтобы подчеркнуть драматизм и напряжение на своих выступлениях, где он чувствовал себя как на суде.

Символ революционного движения и борьбы за свободу – Бастилия – нашел отражение в поэме: «Я выжег души, где нежность растили. / Это труднее, чем взять / тысячу тысяч Бастилий!»⁵. Защита и захват Бастилии связаны с борьбой и освобождением, в то время как лирический герой испытывает внутренний кризис, описывая своё душевное состояние как трудный и, возможно, более важный, чем физическая борьба с угнетением.

Третья часть посвящена теме отрицания существующего государственного строя. Лирический герой отвергает всё, что устарело и мешает развитию. Он выступает против жестокости и бесчеловечности власти, выражая несогласие с политическим строем. Метафора борьбы художника с окружающей действительностью и внутренними конфликтами нашла отражение в следующих строчках: «И – / как в гибель дредноута / от душащих спазм / бросаются в разинутый люк – / сквозь свой / до крика разодранный глаз / лез, обезумев, Бурлюк»⁶. Сравнение с гибелью дредноута усиливает трагизм сцены. В. Маяковский описывает Давида Бурлюка как символ его отчаянья и страданий. Это упоминание подчеркивает значимость Бурлюка для В. Маяковского и их общую борьбу за новые формы искусства.

В. Маяковский, чтобы подчеркнуть свою уверенность и дерзость, использует образ Наполеона. Великий полководец и император, известный своим стремлением к власти и амбициозностью, в поэме предстает как символ покорённого величия: «Невероятно себя нарядив, / пойду по земле, / чтоб нравился и жегся, / а впереди / на цепочке Наполеона поведу, как мопса»⁷. Этим лирический герой демонстрирует преходящий характер величия. Далее упоминается ещё один государственный деятель: «Гром из-за тучи, зверея, вылез, / громадные ноздри задорно высморкал, / и небье лицо секунду кривилось / суровой гримасой железного Бисмарка»⁸. Образ немецкого деятеля, который был прозван «железным канцлером» за жесткую политику и крайнюю решительность, используется Маяковским для создания контраста между вышеуказанными строками и следующими: «и кто-то, /

¹ Там же. – С. 131.

² Там же. – С. 131.

³ Там же. – С. 131.

⁴ Там же. – С. 132.

⁵ Там же. – С. 133.

⁶ Там же. – С. 134.

⁷ Там же. – С. 135.

⁸ Там же. – С. 136.

запутавшись в облачных путях, / вытянул руки к кафе – / и будто по-женски, / и нежный как будто, / и будто бы пушки лафет»¹. То есть контраст между жестокостью власти и стремлением к нежности и человечности. Это же контраст усиливают следующие строки: «Вы думаете – / это солнце нежненько / треплет по щечке кафе? / Это опять расстрелять мятежников / грядет генерал Галифе!»². Гастон Галифе был французским военным деятелем, который жестоко расправился с революционерами Парижской коммуны.

В. Маяковский создал образ «земли, обжиревшей, как любовница, которую вылюбил Ротшильд»³ символизирует общество, которое стало развращённым под влиянием богатства и власти. Для этого автор упоминает семью Ротшильдов – представителей мировой финансовой олигархии, которая играла важную роль, контролируя промышленность и финансируя войны.

Образ ночи изображён как время хаоса: «Ночь придет, / перекусит / и съест. / Видите – / небо опять иудит / пригоршню обрызганных предательством звезд? / Пришла. / Пирует Мамаем, / задом на город насев. / Эту ночь глазами не проломаем, / черную, как Азеф!»⁴. Мамай был известен своими набегами и жестокостью, а Евно Азеф – иностранный агент, революционер и провокатор. Сравнивая ночь с Азефом, Маяковский подчеркивает ее темную сторону и возвращается в античность: «...голгофнику оплеванному / предпочитают Варавву?»⁵. По христианскому преданию, иудеи требовали помиловать разбойника Варавву и казнить Христа. В контексте поэмы В. Маяковский использует эту аллюзию, чтобы подчеркнуть несправедливость, жестокость и предательство, которые он видит в обществе, выбор общества в пользу зла и предательства.

Первоначальное название поэмы («Тринадцатый апостол») пришлось заменить из-за требований цензуры, но упоминание апостола сохранилось: «Я, воспевающий машину и Англию, / может быть, просто, / в самом обыкновенном евангелии / тринадцатый апостол»⁶. Как известно, апостолов было двенадцать. Но иногда тринадцатым называли Иоанна Златоуста. Аллюзия на «нового» апостола символизирует роль поэта в качестве революционера и пророка, идущего против устоявшихся норм. Тем самым, В. Маяковский подчеркивает свою миссию по преобразованию мира через искусство и поэзию. Поэт будто подчеркивает контраст между грубостью и святостью, показывая, что даже в самых низких и отчаянных состояниях, человек должен стремиться к духовному очищению и пониманию: «И когда мой голос / похабно ухает – / от часа к часу, / целые сутки, / может быть, Иисус Христос нюхает / моей души незабудки»⁷.

В четвертой части лирический герой вступает в спор с Богом, обвиняя его в равнодушии. В отношении к Всевышнему есть некоторая неоднозначность: герой обращается к нему на равных и даже грозиться уничтожить, но в этом бунте будто бы есть обида покинутого в бедности отцом ребенка. В строках «Поэт сонеты поет Тиане, / а я – / весь из мяса, / человек весь – / тело твое просто прошу, / как просят христиане – «хлеб наш насущный / даждь нам днесь»⁸ Тиана – женское имя из стихотворений Игоря Северянина. В. Маяковский противопоставляет себя возвышенным поэтам, подчеркивая свою земную, материальную природу. Маяковский выражает свою потребность в физической близости и любви, необходимой как хлеб.

В поэме упоминается Евангельское придание о казни Иоанна Крестителя: «Тысячу раз опляшет Иродиадой / солнце землю – / голову Крестителя»⁹. Иродиада, жена царя Ирода,

¹ Там же. – С. 136.

² Там же. – С. 136.

³ Там же. – С. 137.

⁴ Там же. – С. 137.

⁵ Там же. – С. 138.

⁶ Там же. – С. 139.

⁷ Там же. – С. 139.

⁸ Там же. – С. 142.

⁹ Там же. – С. 143.

сыграла ключевую роль в его казни Иоанна. Она убедила свою дочь Саломею попросить голову Иоанна Крестителя в награду за танец. В. Маяковский использует эту аллюзию, чтобы подчеркнуть цикличность и неизбежность предательства в мире.

Петр Апостол, один из двенадцати апостолов Иисуса Христа, известен своей преданностью и одновременно слабостью, т. к. он трижды отрекся от Христа перед его распятием. Он упоминается в следующем контексте: «Вездесущий, ты будешь в каждом шкапу, / и вина такие расставим по столу, / чтоб захотелось пройтись в ки-ка-пу / хмурому Петру Апостолу»¹. В поэме «хмурый Петр Апостол» символизирует человека, погруженного в сомнения и внутренние конфликты. Ки-ка-пу – это танец, популярный в начале XX века. Маяковский использует этот образ, чтобы подчеркнуть контраст между мрачностью и весельем. Идея, что даже хмурый Петр Апостол захочет «пройтись в ки-ка-пу», подчеркивает силу вина и веселья, способных развеять мрак и сомнения.

Богоборческие мотивы к концу поэмы обретают агрессивный пафос. Лирический герой встречается с Богом стариком и пытается обличить его («Я думал – ты всесильный божище, / а ты недоучка, крохотный божище»²) и убить («Видишь, я нагибаюсь, / из-за голенища / достоя сапожный ножик»³). В следующих строках автор использует топоним «Аляска» как аллюзию, чтобы подчеркнуть масштаб и интенсивность своего намерения разоблачить лицемерие и ложь: «Крыластые прохвосты! / Жмитесь в раю! / Ерошьте перышки в испуганной тряске! / Я тебя, пропахшего ладаном, раскрою / отсюда до Аляски!»⁴. Упоминание Аляски усиливает образ тотального и всепроникающего разоблачения, которое охватывает огромные расстояния и не оставляет места для укрытия.

Таким образом, поэма «Облако в штанах» обладает широким диапазоном интертекстуальных связей. В произведении представлен целый ряд аллюзий, которые создают узнаваемые образы, помогающие раскрыть внутренний мир лирического героя. В. Маяковский преимущественно использует аллюзивные антропонимы и топонимы для передачи эмоционального состояния героя, его сомнений и бунта. Частотны употреблений агонимов, особенно в четвертой части произведения, определяемой В. Маяковским как «четвертый крик» – «долой вашу религию». Как представитель футуризма он стремится к новому искусству, свободному от старых форм и ограничений. Он использует агонимы вместе с грубыми выражениями, чтобы подчеркнуть свое неприятие религиозных догм, снизить сакральность их содержания. Однако его бунт против Бога можно рассматривать как демонстрацию более широкого протеста против несправедливости и угнетения человеческой личности.

Список источников

1. Поэтика интертекстуальности: Учебное пособие. – Бирск: БГСПА, 2005. – 70 с.
2. Фатеева Н.А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи / Н.А. Фатеева // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1998. – Т.57. – №5. – С. 25–38.
3. Абрамова О.Г. Богоборческие мотивы в поэме В. Маяковского «Облако в штанах» / О. Г. Абрамова // Проблемы исторической поэтики [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bogoborcheskie-motivy-v-poeme-v-mayakovskogo-oblako-v-shtanah>. – Дата доступа 30.11.2024.
4. Маяковский В.В. Собрание сочинений: в 10 т. / В.В. Маяковский // Собрание сочинений: 1 т. [Электронный ресурс]. – 1928. – URL: Т. 1 Собрание сочинений Т. 1 - Система онлайн-просмотра. – Дата доступа 04.12.24.
5. Колокольникова М.Ю. Интертекстуальность как универсальная категория художественного текста. Учебно-методическое пособие. – Саратов: СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2017. – 30 с.

¹ Там же. – С. 144.

² Там же. – С. 144.

³ Там же. – С. 144.

⁴ Там же. – С. 144.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Сборник трудов
V Международной научно-практической конференции

29-30 ноября 2024 года

Подписано в печать 24.02.2024.
Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура Times.
Печ. л. 15,875. Тираж 100 экз. Заказ № 7883.

Издательство ИП Коняхин А.В.

ISBN 978-5-907811-93-5



Отпечатано в типографии Book Jet.
390005, г. Рязань, ул. Пушкина, д. 18
Сайт: <http://bookjet.ru>
Почта: info@bookjet.ru
Тел.: +7(4912) 466-151