



ФОНД РУССКИЙ МИР

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОУ ВО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

международной дистанционной научно-практической
конференции

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Луганск
2020

УДК 81 (06)
ББК 81Я43
А 43

Рецензенты:

- Нередкова С.С.* – заведующий кафедрой русского языка и культуры речи ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат филологических наук, доцент.
- Скиба И.Г.* – доцент кафедры экономико-правовых и социально-гуманитарных дисциплин ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел имени Э.А. Дидоренко», кандидат филологических наук, доцент;
- Унукович В.В.* – заведующий кафедрой межкультурной коммуникации и иностранных языков ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат филологических наук, доцент.

А 43 **Актуальные вопросы преподавания и изучения русского языка** (22 октября 2020 года, г. Луганск) / ГОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет». – Луганск: Книта, 2020. – 383с.

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции, состоявшейся 22 октября 2020 г. на базе кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет».

Данная конференция проведена в рамках выполнения договора Гранта № 2143 Гр/ П-115-19 Фонда «Русский мир» (г. Москва).

Сборник адресован лингвистам, специалистам в области когнитивных исследований и межкультурных коммуникаций; преподавателям, учителям, аспирантам, студентам вузов, всем тем, кто интересуется русским языком и проблемами преподавания и изучения русского языка.

УДК 81 (06)
ББК 81Я43

*Рекомендовано научной комиссией
Луганского государственного педагогического университета
(протокол № 3 от 20 октября 2020 г.)*

© Коллектив авторов, 2020
© ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Марфина Ж.В. К вопросу о формировании языковой политики в Луганской Народной Республике.....	7
Синельникова Л.Н. Риторика речевого акта <i>благодарность</i>	16
Теркулов В.И. Концептосфера и язык.....	26
Соболева И.А. О содержании понятия «родной язык» в современной социолингвистике.....	37
Шкуран О.В. Паремология в современной лингвистике.....	43
Джинджолия Г.П. Образы сердца и души в русской поэзии 19-20 веков.....	51
Пономарева Т.А. Методическая лингвоконцептология: векторы развития и перспективы.....	67
Студеникина В.П. Содержательные аспекты метапредметных результатов обучения в филологическом образовании.....	75
Першина О.В. Использование элементов биоадекватной технологии при изучении лексики на занятиях по русскому языку.....	83

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Соснина Л.В. Особенности лингвокогнитивного подхода к изучению сложных прилагательных.....	90
Луценко И.В. Гендерные стереотипы в современных средствах массовой коммуникации.....	99
Миргородская А. Ю. Психолингвистические	

особенности восприятия художественных текстов	109
Самыличева Н.А., Бинштейн М.М. Проявление гендерных аспектов в коммуникативных стратегиях и тактиках политического дискурса (на материале выступлений ведущих ток-шоу «60 минут»).....	117
Юрьева Е.В. Вербальные средства воздействия на адресата театральной афиши.....	125
Хрущева О.А. Иноязычные названия российских предприятий: к постановке проблемы.....	131
Кизилова И.А. Публичная речь – как особая форма речевой деятельности в условиях речевого общения.....	136
Елифанова Т.В. Формирование русской профессиональной речи студентов-нефилологов.....	146.
Жданова М.О. Особенности стилистического построения женской прозы (на материале рассказов Дины Рубиной).....	154
Ожедрянова А.Ю. Лингвокультурный концепт «Россия» как часть языковой картины Русского мира молодых луганчан.....	163

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО КУРСА

«РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Черных И.А. Условия эффективного развития речевой культуры компетентности будущих врачей на занятиях по культуре русской речи.....	172
Шурдукова И.Н. Самостоятельная работа студентов на занятиях по курсу «Русский язык и культура речи» при изучении темы «Ортология (нормы современного русского литературного языка).....	183

Меренкова Е.В. Формирование языковой компетентности обучающихся на уроках русского языка.....	194
Мельничук А.И. Курс «Русский язык и культура речи»: проблемы и перспективы изучения в вузе.....	201
Бельчикова Н.В. Эссе как средство развития критического мышления на занятиях по русскому языку.....	206
Рахмонова Н.В. Овладение орфоэпическими нормами на уроках русского языка в школе.....	212
Гаврон В.А. Применение элементов традиционных и современных педагогических технологий в процессе преподавания русского языка и литературы в условиях обновления содержания образования.....	221
Протазюк А.И. Сочинение как действенный фактор творческого потенциала и личностного роста современной молодежи.....	228

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сорока М.П. Мультимедийные технологии при изучении русского языка и литературы.....	234
Чумак Е.П. Актуальные вопросы проведения комплексной работы с текстом на уроках русского языка как основа формирования сильной языковой личности.....	243
Литвинова Н.А. Технология опережающего обучения на уроках русского языка как один из вариантов подготовки к государственной итоговой аттестации.....	250.
Шубная В.В. Современные образовательные технологии в изучении русского языка.....	257

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ЛНР И РФ

Дубова М.А., Тамазян В.А. Урок-квест по русскому языку как способ оптимизации учебного процесса.....	264
Землякова С.Н., Зайцева С.Н. Ошибки как показатель позитивной динамики обучения русскому языку иностранных студентов.....	272
Брайловская Ю.П. Семантика имен нарицательных как активный источник образования гидронимов.....	280
Волкова О.В. Работа с текстом как источником информации на уроках русского языка.....	286

**СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В
ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ ЯЗЫКОЗНАНИЯ**

Новикова Ю.Н. Особенности употребления мужских личных имён в русских фразеологизмах.....	296
Петренко М.С. Причины образования интернет-сленга и его влияние на культуру речи молодежи.....	306
Склярова Л.А. Орфоэпические нормы русского литературного языка в современных реалиях.....	316
Якунина Н.В. Изучение тематической структуры и коммуникативно-прагматического потенциала русских пословиц.....	324

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ. КУЛЬТУРА КОММУНИКАЦИИ

Дубинина В.А. Обучение русскому языку: лингвокультурологический подход.....	333
Зайцева А.В. Культурная коммуникация как фактор развития общества.....	340
Коняшкина М.В. Культура речи и культура коммуникации.....	347
Жиганова Л.В. Культура русской речи.....	354
Фомина О. В. Риторизация при организации урока русского языка и литературы в современной школе.....	360
<i>Сведения об авторах</i>	361

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 811.161.1'272–043.83(477.61–ЛНР)

Ж.В. Марфина

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В ЛНР

Аннотация. В статье рассматривается формирование языковой политики в Луганской Народной Республике как одно из основных направлений политики государства. Представлен анализ основных законов, регулирующих языковую политику в республике, а также определены основные тенденции ее развития.

Ключевые слова: языковая политика, языковая ситуация, языковое манипулирование, государственный язык, Луганская Народная Республика.

Abstract.The article examines the formation of language policy in the Lugansk People's Republic as one of the main directions of state policy. The analysis of the main laws governing the language policy in the republic is presented, as well as the main trends of its development.

Keywords: language policy, language situation, language manipulation, state language, Lugansk People's Republic

Язык является не только важнейшей составляющей культуры любого народа, признаком самоидентификации человека и его духовности, но и, как показала практика, важным политическим инструментом. Исследователи неоднократно отмечали, что многие реформы, осуществляемые властями, принятые законы продиктованы языковыми причинами, а решения на уровне государственной

власти, касающиеся языка, – это политические решения, которые должны приниматься при одновременном учете объективных коммуникативных потребностей и механизма групповой идентификации. Поэтому одним из основных направлений политики любого развитого государства является языковая политика как целенаправленная деятельность органов государственной власти, политических институтов и иных субъектов социальных отношений, направленная на урегулирование функционирования, развития и взаимодействия языков в государстве. Содержание языковой политики определяется целью и задачами по реализации этноязыковых государственных интересов, представленных в виде системы государственных ценностей, а также нормативно-правовыми актами.

Языковая политика может быть направлена на конкретный язык, группу языков или же языковую ситуацию, возникающую при взаимодействии языков и культур. Проблемы взаимодействия языка и общества находятся в поле зрения исследователей разных сфер: социологов, историков, политологов, философов, этнологов, психологов. Наибольший интерес вызывают они у социолингвистов. Так, вопросы соотношения языка и политики, объектов и субъектов языковой политики, ее целей и способов реализации, моделей языковой ситуации и языковой политики исследованы в работах В.А. Аврорина, Б.Н. Ажнюка, Н.Ф. Алефиренко, С.А. Арутюнова, Ю.В. Арутюняна, В.Н. Брицина, А.С. Герда, Е.Б. Гришаевой, Л.М. Дробижевой, С.Т. Золяна, М.Н. Исаева, С.Н. Кузнецова, Л.Т. Масенко, Н.Б. Мечковской, Л.Б. Никольского, Е.А. Селивановой, Г.В. Степанова, В.А. Тишкова, А.Д. Швейцера и др.

Существует множество трактовок термина «языковая политика». Так, авторы Большого энциклопедического словаря «Языкознание» определяют языковую политику как «совокупность идеологических принципов и практических

мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве» [10, с. 616]. Французский лингвист Л-Ж. Руссо понимает под языковой политикой «любые решения, принимаемые государством или любым другим имеющим на это право социальным органом, направленные на использование одного или нескольких языков на данной территории, реальной или виртуальной, и регламентирование его или их употребления» [7, с. 97]. В представлении А.Д. Швейцера языковая политика предстает как «совокупность мер, принимаемых государством, партией, классом, общественной группировкой для изменения или сохранения существующего функционального распределения языков или языковых подсистем, для введения новых или сохранения употребляющихся лингвистических норм» [9, с. 117]. По определению ученого, языковая политика направлена не только на сохранение существующего состояния того или иного языка, но и на его изменение, востребованное временем и обществом.

С.Н. Кузнецов определяет языковую политику как систему мер, осуществляемых государством, объединением государств, влиятельными общественными институтами и деятелями культуры для сохранения или изменения языка, группы языков, языковой или коммуникативной ситуации [4, с. 40]. Н.Б. Мечковская под языковой политикой подразумевает «все виды сознательной деятельности общества, направленной на регулирование использования языка» [6, с. 199]. По мнению Н.Б. Вахтина и Е.В. Головки, языковая политика является частью общей политики государства, которое принимает основные принципы политики в отношении языков и реализует эту политику в виде языкового планирования [1, с. 163].

Понятие «языковая политика» имеет множество определений и рассматривается по-разному, но употребляется, как правило, в двух основных значениях:

1) как особое соотношение языка и политики, при котором язык выступает орудием и объектом политики;

2) в качестве разновидности политики, которая проводится государством в отношении самого языка, то есть собственно языковой политики.

В первом случае речь идет об осуществлении политики с помощью языка, который превращается в средство борьбы за политическую (государственную) власть, распределение зон этнополитического и этнокультурного влияния и контроля позиций доминирования и подчинения. В этом случае язык используется как способ политического влияния для достижения определенных политических целей, что позволяет говорить о языковом манипулировании. Специфика его заключается в том, что при помощи языка передается как нейтральная, так и специальная информация, предназначенная для манипулирования общественным сознанием и формирования политических установок, которые «рождаются» непосредственно из социально-политических отношений. При этом в данном процессе первичным звеном часто являются социально-политические установки (аттитюды) [5, с. 92-14], усвоенные индивидом из общественного сознания.

Во втором случае, имеется в виду политика, которая проводится в отношении национального или этнонационального языка, то есть собственно то, что традиционно понимается под языковой политикой государства. В этой связи некоторые исследователи предлагают такие определения языковой политики, в рамках которых она, как правило, интерпретируется как теория и практика рационального воздействия на процесс развития языковых отношений, представляющий собой целерациональное и теоретически аргументированное управление процессом функционирования языков в социальном контексте создания и совершенствования

инновационных технологий и средств языкового сотрудничества.

В этом случае языковая политика предусматривает административное воздействие государственных органов власти, которое может быть активным, когда они предписывают или запрещают употребление какого-то языка в конкретной сфере, или пассивным, если они не препятствуют определенным традициям или новым тенденциям в языковой политике [8, с. 12-22].

На стадии реализации целей языковой политики происходит активное регулирующее воздействие на языковое развитие, в рамках которого государственные учреждения власти стремятся придать выбранной модели языковой политики легитимный характер, убеждая население в необходимости проводимой политики в сфере языка. Это связано с тем, что без легитимной опоры языковая политика не будет выступать эффективным средством разрешения языковых проблем. Степень принятия населением целей и характера языковой политики позволяет оценивать ее эффективность и перспективность, а также прогнозировать динамику языкового развития [2, с. 49-50].

Языковая политика как деятельность государства определяет систему мер нормативного воздействия государства на развитие языковых процессов и распространение национальных языков по сферам социального взаимодействия, устанавливает формы политико-правового контроля над языковой ситуацией, определяет условия и механизмы разрешения этноязыковых конфликтов и противоречий.

В Луганской Народной Республике, как и в любом правовом государстве, языковая политика регулируется Конституцией, законами, например, Законом «Об образовании» ЛНР, и нормативно-правовыми актами. На сегодняшний момент единственным государственным языком в ЛНР является русский язык. Его исключительная роль

состоит в том, что он применяется в разных сферах межгосударственного общения: как язык науки, дипломатии, международной торговли, транспорта, туризма. При этом установление статуса русского языка как единственного государственного языка Луганской Народной Республики не означает отрицания или умаления права на пользование другими языками.

Основным законом, регулирующим языковую политику в нашем государстве, является **Конституция Луганской Народной Республики**. Согласно **статье 10 Конституции** государственным языком Луганской Народной Республики является русский язык. До недавнего времени в ЛНР было два государственных языка – русский и украинский. 3 июня 2020 года депутаты Народного Совета ЛНР в ходе пленарного заседания рассмотрели в первом и втором чтениях и приняли **Закон «О внесении изменения в статью 10 Конституции Луганской Народной Республики»**, который определил русский язык единственным, имеющим статус государственного в ЛНР. Проект закона был внесен на рассмотрение Народного Совета главой республики Л. Пасечником. Принятие русского языка как единственного государственного предопределено тем, что именно русский язык в силу историко-культурных традиций играет определяющую роль в консолидации и культурном развитии народа Луганской Народной Республики. Русский язык является одним из шести официальных языков ООН, ЮНЕСКО и других международных организаций, имеет статус мирового языка и используется практически во всех бывших республиках СССР.

При этом статьи **Конституции ЛНР**, касающиеся языковой политики государства, не принижают права граждан на пользование другими национальными языками:

1) согласно **части 2 статьи 13** запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной,

расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности;

2) согласно **части 2 статьи 19** каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества;

3) в **части 2 статьи 22** запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства;

4) согласно **пункту 4 статьи 77** Правительство ЛНР осуществляет меры по обеспечению государственных гарантий равенства прав, свобод и законных интересов человека и гражданина независимо от расы, национальности, языка, отношения к религии и других обстоятельств; предотвращению ограничения прав и дискриминации по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности.

Еще одним законом, непосредственно регулирующим деятельность государства в сфере языковой политики, является **Закон ЛНР от 30.09.2016 г. № 128-П «Об образовании»**. **Статья 2** этого закона гарантирует право на образование в Луганской Народной Республике независимо от пола, расы, национальности, языка и других обстоятельств. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья в целях реализации этого права государственными органами и создаются необходимые условия для получения качественного образования на подходящем для этих лиц языке.

Согласно **пункту 1 статьи 15 Закона «Об образовании»** гарантируется получение образования на государственном (русском) языке, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Преподавание и изучение государственного языка осуществляется в соответствии с государственными образовательными стандартами. **Пункт 2 этой статьи** гарантирует право

граждан на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования **на родном языке из числа языков народов ЛНР**, а также право на изучение родного языка из числа языков народов ЛНР в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном действующим законодательством Луганской Народной Республики об образовании. Реализация указанных прав обеспечивается созданием необходимого числа соответствующих образовательных организаций (учреждений), классов, групп, а также условий для их функционирования. Преподавание и изучение родного языка из числа языков народов ЛНР в рамках имеющих аккредитацию образовательных программ также осуществляется в соответствии с государственными образовательными стандартами.

Пункт 3 данной статьи допускает, что образование может быть получено на **иностранном языке** в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном действующим законодательством ЛНР об образовании и локальными нормативными правовыми актами организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Согласно **пункту 5 статьи 16 Закона «Об образовании»** перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации образовательных программ начального, основного и среднего образования, кроме учебников на русском (государственном) языке, включает в себя перечни учебников, обеспечивающих реализацию прав граждан на получение образования на родном языке из числа языков народов ЛНР и изучение родного языка из числа языков народов ЛНР и литературы.

Согласно **пункту 2 статьи 59 Закона «Об образовании»** документы об образовании и квалификации, как и вся документация в ЛНР, оформляются **на русском языке**, если иное не установлено этим законом. Документы об образовании и квалификации могут быть также

оформлены на иностранном языке в порядке, установленном организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Таким образом, языковая политика в ЛНР направлена на сохранение в устойчивом виде государственного языка, а так же поддержку и развитие других языков из числа языков народов ЛНР. Во избежание различного рода конфликтов система мер, предпринимаемых государством, должна исходить из своеобразия этнического состава, специфики межнациональных отношений, роли отдельных языков и их носителей в общественной жизни и многих других факторов.

В целом, языковую политику можно рассматривать как целенаправленную деятельность органов государственной власти, направленную на урегулирование языковой ситуации. Языковая политика в Луганской Народной Республике на сегодняшнем этапе способствует усилению интеграционных процессов между ЛНР и Российской Федерацией, защите и поддержке русского языка как государственного языка ЛНР, приумножению и обогащению духовной культуры государства.

Литература

1. Вахтин Н.Б. Социоллингвистика и социология языка/ Н.Б. Вахтин, Е.В. Головки. – С-Пб.: Гуманитарная Академия, 2004. – 336 с.

2. Каневский А.А. Языковая политика как вид национальной политики государства / А.А. Каневский // Философия права. – 2015. – №4 (71). – 47–51 с.

3. Конституция Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nslnr.su/zakonodatelstvo/konstitutsiya/> (дата обращения: 10.09.2020)

4. Кузнецов С.Н. Модели языковой политики в русскоязычном обществе / С.Н. Кузнецов // Русский язык: исторические судьбы и современность. Междунар. конгресс:

Труды и материалы / Под общ. ред. М.Л. Ремневой, А.А. Поликарпова. М.: Изд-во МГУ, 2001.

5. Лубский Р.А. Политический менталитет в России на рубеже веков: монография. – Саарбрюккен, 2013. – 221 с.

6. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика / Н.Б. Мечковская. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 207 с.

7. Руссо Л.-Ж. Разработка и проведение в жизнь языковой политики / Л.-Ж. Руссо // Языковая политика в современном мире. – СПб.: Златоуст, 2007. – С. 97–121.

8. Фархатдинов Р.А. Этнolingвистическая политика в Российской Федерации: проблемы реализации (на материалах Республики Татарстан): автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2004. – 21 с.

9. Швейцер А.Д. Введение в социоллингвистику / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высш. шк., 1978. – 216 с.

10. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 686 с.

УДК 811.161.1.37.81.42

Л.Н. Синельникова

РИТОРИКА РЕЧЕВОГО АКТА *БЛАГОДАРНОСТЬ*

Аннотация. В статье рассматривается проблема интерпретации речевых актов в условиях новой научной парадигмы, ориентированной на функциональный аспект в оценке языковых фактов, антропоцентрический принцип анализа языкового (текстового) материала, когнитивистику и дискуртологию. Структурное разнообразие и полифункциональность речевых актов проявляется в динамической организации дискурса, в условиях которого говорящим предоставляется возможность варьировать речевые акты, совмещать их, уточнять или менять позиции в процессе диалога.

Ключевые слова: речевой акт, дискурс, обратная связь, перформативность, рискогенность.

Abstract. The article explores the problem of interpreting speech acts under the conditions of the new scientific paradigm, oriented towards the functional aspect of evaluating language facts, the anthropocentric principle of language (text) material analysis, cognitive studies and discourseology. It is demonstrated that performativity and illocutionary qualities, i.e. characteristics which lie behind the traditional theory of speech acts, were further developed according to a vector: from the necessary minimum to discourse maximum. The structural variety and multifunctionality of speech acts are revealed in the dynamic organisation of discourse, under the conditions of which speakers have the possibility to vary their speech acts, combine them, specify and change positions in the process of the dialogue.

Keywords: *speech act, discourse, feedback, performativity, riskogenics.*

В большинстве лингвокультур благодарность представляет собой общепринятую коммуникативную стратегию, проявляющуюся во множестве тактик. Понятия *благо, дар* особо значимы для русской ментальности (изначальная форма – *благо дарю вам*), и этот речевой акт (далее – РА) специфически представлен в медицинском, разговорном, педагогическом и других видах дискурсов.

Иллокутивная цель РА благодарность – выразить чувство признательности адресанта по отношению к адресату. РА-экспрессивы, к числу которых относится благодарность, основываются на искренности. «Важным условием успешности при реализации речевого акта благодарности является условие искренности, вербализирующее интуицию, что адресант только тогда должен благодарить адресата, когда он находится в определенном эмоциональном состоянии, а именно в состоянии благодарности» [10, с. 63]. В то же время включение РА благодарность в контекст рассуждений не только о позитивной, но и негативной вежливости поддерживается мнением о том, что, «выражая благодарность, говорящий признаёт себя должником» [11, с. 430].

Повышенное внимание исследователей к РА благодарность [1; 2; 5] можно объяснить его живой

активностью: в разных ситуациях, от простых житейских до сложных публичных, мы кого-то и за что-то благодарим. Перформативное употребление глагола *благодарю* имеет большой потенциал текстопорождения: благодарю по правилам этикета, благодарю по необходимости, благодарю и восхищаюсь, благодарю и завидую и т.д. Реакции на благодарность разнообразны: принятие, отклонение, преуменьшение, переадресация благодарности (*очень приятно, не стоит благодарности, не за что благодарить, я вам ещё больше благодарен*).

Примеры РА благодарности в современном научном дискурсе позволяют судить об особенностях как этого РА, так и о некоторых изменениях в организации научного нарратива, в котором благодарность оформилась в самостоятельный дискурсивный прием, включающий маркеры личностных отношений и оценок. Несколько примеров из одного из самых строгих научных жанров – жанра монографии:

С благодарностью всем моим Учителям, начиная с моих родителей; С признательностью всем моим коллегам и друзьям, помогавшим мне на пути к этому изданию; С безграничной любовью к моей жене Лене, которой я обязан больше чем просто счастьем, Я посвящаю эту книгу нашему маленькому сыну Григорию (М. Л. Макаров. Основы теории дискурса). Выражаю глубокую благодарность научному редактору, в спорах с которым рождались многие суждения автора, и рецензентам, а также моему бессменному помощнику – дочери, без чьих усилий по компьютерной подготовке рукописи работа над монографией была бы невозможна, а также всем членам кафедры русского языка и речевой коммуникации – соратникам в исследовании и помощникам во всем (О. Б. Сиротинина. Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски). Двум самым дорогим для меня людям: Анастасии Григорьевне за жертвенную материнскую любовь и очаровательной Анне с

надеждой, что она будет счастлива (Л. Н. Синельникова, Лирический сюжет в языковых характеристиках). В такого рода благодарностях ученый проявляет себя как рефлексирующая языковая личность, и иллюкутивная сила РА благодарности выявляется в интенсивности чувств и в их безусловной искренности. Особенно на фоне традиционных форм благодарности: Автор выражает благодарность уважаемым рецензентам и под.

Обратим внимание на совмещение РА поздравления и благодарности: Уважаемые коллеги, друзья! В этом году, 13 марта, отмечает свой юбилей замечательный Человек, великолепная Женщина, выдающийся ученый и талантливый педагог доктор филологических наук, профессор Людмила Петровна Иванова. Научная жизнь Людмилы Петровны посвящена лингвистическим исследованиям в области русистики. Дорогая Людмила Петровна! С Днем Рождения Вас! Желаем Вам здоровья, радости, любви, успехов во всех Ваших творческих начинаниях, вдохновения, удачи, талантливых и благодарных учеников, достойных Вас! Всего самого доброго Вам, Вашим родным и близким! С любовью и благодарностью, Ваши ученики, коллеги, друзья!

Совмещение уважения и благодарности: Дорогая Лара Николаевна! Поздравляю Вас с Днём учителя! Здоровья Вам, энергии, вдохновения, радости, творческих планов!!! Спасибо за замечательную конференцию! Очень рада личному знакомству с Вами! С чувством глубокого уважения и благодарности, Нина Геннадьевна Петрова.

Совмещение поздравления, рекламы и маркетинга: Дорогие коллеги! Примите сердечные поздравления с Днём учителя! Благодарим Вас за высокий профессионализм, за активную жизненную позицию и терпение в достижении цели воспитания достойного, прогрессивного поколения. Вы включаете в себе колоссальный педагогический опыт, владеете секретом обучения и воспитания. Ваши усилия обязательно принесут огромную пользу, а мы Вам поможем

делиться накопленным опытом с коллегами. В честь праздника дарим скидку 10% на все публикации в период с 01 по 10 октября 2017 г. (скидка не распространяется на доставку и печатные сборники). Промокод: TEACHE-RDAY10. Для того чтобы воспользоваться промокодом, Вам необходимо: 1. Заполнить онлайн-заявку на нашем сайте. 2. В соответствующее поле введите промокод: TEACHE-RDAY10. Если у Вас появятся вопросы, Вы можете обратиться к нашим специалистам по бесплатному номеру: 8 800 775 09 02.

Транспарентность финансовой поддержки научных исследований демонстрирует появившаяся относительно недавно обязательная сноска: БЛАГОДАРНОСТИ. Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-012-00465 А).

Обычная ритуализованная благодарность – знак вежливости, минимизированный в эмоционально нейтральных стереотипах: *спасибо, благодарю*. «Расширенная» благодарность согласуется со свойствами перформативности текста, в который могут включаться интенсивно-оценочные языковые средства, способные передать испытываемое состояние. «Дискурсивными разнорегистровыми вариантами выражения благодарности является, с одной стороны, сокращенная форма слова «спасибо» – «спс», используемая в сетевой компьютерной коммуникации либо СМС-общении без указания причин благодарности, а с другой стороны – официальное благодарственное письмо на фирменном бланке с обязательным обоснованием причин (например, «за добросовестный труд в сфере высшего профессионального образования в связи с 80-летием со дня основания университета») [3, с. 30]. По способу структурной организации РА благодарности диалогичны, но формы диалогичности в устном и письменном варианте разные. В письменном варианте РА может переходить в объемный

текст, так как адресат получает право оценивать некоторое положение вещей, сконцентрированное в РА благодарность, и обретает возможность передать испытываемое состояние с помощью множества вербальных интенсификаторов.

С РА благодарность связана когнитивная память, которая сохраняет «прошедшее как пребывающее» (Ю. М. Лотман). Мы нуждаемся в прошлом, чтобы понять себя в настоящем. Готова поделиться опытом. В недавно изданной монографии «Лирическое стихотворение: междисциплинарная интерпретация» (М.: ИНФРА-М, 2019) раздел «Предисловие» имеет подзаголовок: «Благодарность времени ученичества и его продолжению». Должна признаться, что раздел писался долго, с душевным напряжением и беспокойством: передавать искренность чувства сложно. Путь в этом случае один – говорить о чувствах (в нашем случае о чувстве благодарности) через события, что можно назвать субституцией речевых актов. Взамен традиционной перформативной благодарности – перечень имен дорогих людей, оказавших влияние на научный сегмент биографии, рассуждение о роли наставничества в науке, важности морально-этических ценностей в научном дискурсе, перечисление действий учеников в память учителей (серия публикаций «Памяти ученого»), факты деятельности продленности памяти и доказательства преемственности. Все эти события объясняют глубину благодарности, включенной в глубину памяти. Выстраивается когнитивно согласованная цепь речевых актов. Коммуникативное прошлое и коммуникативное будущее объединяются в гетерогенном РА, трансформированном в особый речевой жанр.

Экзистенциальная (бытийная) благодарность представлена в поэзии, природная перформативность которой – органичная среда для реализации РА благодарности. Пример – замечательное стихотворение Р. Рождественского «Благодарю тебя, в котором представлен метафизический

(несобытийный) ряд благодарности: *благодарю за песенность города, за шепот и за крик, за вечность и за миг, за отгоревшую звезду, за смех и за печаль, за тихое прощай. Благодарность, прикрепленная ко времени, и благодарность вне времени – разные в когнитивно-дискурсивном отношении РА. При этом экзистенциальную благодарность отличает особая риторика (и, соответственно, стилистика), соответствующая интенции «высокости» и значимости.*

Речевые акты и проблемы рискогенности коммуникации

Понятие «рискогенность коммуникации» только начинает входить в сферу коммуникативистики [4; 7]. Зоны риска связаны со множеством признаков РА: уместностью, соответствием вербального и невербального планов, соблюдением этических норм и др. Исследователи фиксируют рост агрессивных РА как в устной, так и в письменной коммуникации. В новых коммуникационных средах возникают некие реперные точки, которые находятся в зоне фронта (границы, порубежья) – пространстве схождения традиционного и нового. Отсюда необходимость прогнозирования коммуникативного поведения, в котором РА занимают базовые позиции. В гуманитарном риск-менеджменте целесообразно рассматривать как плюсы (действие законов развития коммуникации), так и минусы (игнорирование традиций) новых видов коммуникаций, влияющих на систему РА.

Остановлюсь на двух примерах наблюдаемой реальности, связь между которыми не очевидна, но она существует. В статье О. А. Полюшкевич «Философия благодарности» [6] рассматривается проблема изменения *поколенческих и личных оценок благодарности в контексте социокультурных основ эмпатии.* «Благодарность – это своего рода мерило социальной эмпатичности. При разрушении смыслов и значений «благо дарения» теряется невидимая связь норм и ценностей и их проявления в

повседневной жизни. Только при искреннем благодарении остается надежда на изменение ситуации, без него – прогноз весьма печален» [6, с. 73]. В подтверждение приводятся впечатляющие данные опроса, в котором участвовали 1500 человек в возрасте от 18 до 75 лет (46 % мужчин и 54 % женщин). Социальную благодарность к Богу, Миру, Вселенной испытывают 10 %, родителям – 7 %, друзьям – 5 %, Президенту – 2 %, стране – 2 %, детям – 1 % и к никому – 70 %. Обратим внимание на последнюю цифру как на импульс для перехода ко второму примеру. Всецелой коммуникации сформировался и продолжает активно действовать такой жанр посткоммуникации, как лайк (в его совместности с репостом – продвижением информации и хэштегом – ключевым словом или фразой, расширяющими круг контактов). Жанровая квалификация имеет обоснования в философском понимании сетевой коммуникации как нового вида человеческих отношений и, соответственно, особенностей не только национальной, но и глобальной культуры: относится к числу одной из основных потребностей человека – потребности в общении, в «поглаживании» (здесь «поглаживание» – поддержка, подчеркивающая значимость), в комплименте, в оценке поведения и под. Невербальное действие лайк (лайкнуть) имеет множество смыслов: приглашение в коммуникацию, напоминание о себе, поддержание связи, выражение уважения и социального одобрения, индикатор предпочтений, средство «накрутки подписчиков» [см.: Теория «лайков» // <https://www.cossa.ru/234/13291/>]. Лайк – альтернатива вербальным формам благодарности. Обратная связь при этом не имеет значения, и только в некоторых случаях она появляется: *Ваш лайк как благодарность за проделанную мной работу! Дорогие Друзья, Огромная Благодарность Вам за лайки и репосты! Вы очень помогаете продвижению информации о Здоровье! Наша задача, чтобы люди были Счастливы и забыли, что такое болезни!*

Сердечное Спасибо Вам! (Оформление авторов благодарностей.)

В простоте действий (нажатие) заложены риски потери вербального выражения оценочных РА. Лайк как некая рефлексия оказывается более значимым, чем словесные формулы благодарности, комплимента, согласия, симпатии, самопрезентации и др. Рискогенность – в подмене (имитации) взаимодействия, в результате чего «возникает опасность формирования зависимости от социальных сетей и опасность принятия культуры социальных сетей как базовой культуры общения» [8, с. 150]. Простое наблюдение позволяет заметить, что баланс между словесным комментарием и количеством лайков очевидно нарушен в пользу последних. Альтернатива находится в повышении качества гуманитарного образования [9], в котором дискурсивная лингвистика в ее риторическом сегменте должна занимать достойное место.

Выводы

Теория речевых актов остается востребованной в современной научной парадигме, о чем свидетельствует непрекращающийся поток публикаций, описывающих РА в разных культурах. Сквозь призму системы РА появилась возможность оценивать состояние сферы общения, выявлять причины обновления структуры и семантики традиционных РА и прогнозировать появление новых форм социального и личностного взаимодействия. Дискурсивная реальность РА демонстрирует закономерность: изменяется коммуникативная среда – изменяется система РА, в которой акцентируются статусные различия, проявляется отношение к традиционному и новому форматам общения.

Дискурсивное понимание перформативности РА позволяет выделить в нем множество дополнительных зон: языковую личность адресанта и адресата, их социальный статус, формы обратной связи, культурные стереотипы и

новые модели. Конкретность содержания РА и характер его вербально-невербального наполнения проявляются в условиях определенного дискурса – институционального, бытийного, личностного.

Перлокутивный эффект РА планируется говорящим, но оценивается адресатом, который может быть инициатором модальных трансформаций РА с заранее заданной позитивной или негативной программой. Содержание РА и форму его преподнесения адресат подвергает коррекции по шкале «искренно / неискренно». Обратная связь, таким образом, оказывается единственно объективным критерием определения успешности РА.

Перспектива расширения инновационных подходов к описанию РА не позволяет считать теорию речевых актов исчерпанной научной концепцией.

Литература

1. Бердникова А.Г. Речевой жанр благодарности: когнитивный и семантикопрагматический аспекты: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Новосибирск, 2005. – 224 с.
2. Варфоломеева И.В. Дискурсивное событие выражения благодарности в естественной коммуникации в английском и русском языках / И.В. Варфоломеева // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. – 2010. – № 11 (42): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 134-137.
3. Горбачева Е.Н. Дискурсивная перформативность: признаки, типы, жанры: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Астрахань, 2015. – 401 с.
4. Кормилицына М.А. Причины коммуникативных рисков // Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в ее преодолении / М. А. Кормилицына. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2016. – С. 12-27.
5. Краева С.С. Когнитивный и прагматический аспекты исследования высказываний с семантикой благодарности / С.С. Краева // Вестник Челябинского гос. ун-

та. Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 24 (315). – Вып. 82. – С. 104-109.

6. Полюшкевич О.А. Философия благодарности / О.А. Полюшкевич // Гуманитарный вектор. – 2017. – Т. 12. – № 1. – С. 67-74.

7. Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в ее преодолении / под ред. О.Б. Сиротининой, М.А. Кормилициной. – Саратов, 2015. – 188 с.

8. Самосват О.И. «Лайк» в социальных сетях как показатель социального одобрения в подростковой среде / О.И. Самосват // Казанский педагогический журнал. – № 6-1. – 2015. – С. 148-150.

9. Сиротинина О.Б. Факторы, влияющие на эффективность коммуникации / О.Б. Сиротинина // Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 1. – С. 39-47.

10. Трофимова Н.А. Штрихи к портретам социативных речевых актов / Н.А. Трофимова // Известия Российского гос. ун-та им. А.И. Герцена. – 2007. – № 34. – С. 61-74.

11. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М.: ИКАР, 2007. – 478 с.

УДК 81'33(075.8)

В.И. Теркулов

КОНЦЕПТОСФЕРА И ЯЗЫК

Аннотация. Работа посвящена описанию соотношения языковых структур и концептосферы. Автор утверждает, что концептосфера формируется в языке и, базируясь на идиоконфигурациях концептов, представляет собой систему концептополей, реализованных в дискурсивных конфигурациях концептов.

Ключевые слова: дискурс, идиоконфигурация, концепт, концептосфера, конфигурация, язык.

Abstract. *The paper describes the relationship between language structures and the concept sphere. The author claims that the concept sphere is formed in the language and based on concepts idioconfigurations. It is a system of concept fields implemented in discursive configurations of concepts.*

Key words: *discourse, idioconfiguration, concept, concept sphere, configuration, language.*

Термин «концептосфера» был введён в научный обиход Д.С. Лихачёвым. Учёный, по его же признанию, создал данное наименование по образцу терминов В.И. Вернадского (ноосфера, биосфера и пр.) [6, с. 164] и обозначил им всю сферу концептов национального языка [6, с. 164]. Концептосфера при такой трактовке становится неким концентратом культуры нации, воплощённым в языке: «Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – её литература, фольклор, наука, изобразительное искусство (оно также имеет непосредственное отношение к языку и, следовательно, к национальной концептосфере), она соотносима со всем историческим опытом нации и религией особенно» [6, с. 153]. Концептосфера, таким образом, с одной стороны, является выражением ментальности того (тех), кто является её «владельцем», носителем, а во-вторых, реализуется на базовом уровне в языке и определяется языком.

Последнее положение обычно оспаривается. В большинстве исследований говорится о том, что «реальность концептосферы определяется наличием у человека невербального мышления (выделено нами – В.Т.), существование которого было подтверждено рядом научных экспериментов. Соответственно, концептосфера – ментальная, мыслительная, ненаблюдаемая, но объективная сущность» [2]. Так же определяют соотношение языка и концептосферы З.Д. Попова и И.А. Стернин: «Концептосфера невербальна и существует в сознании <...> автономно,

независимо от языковых средств её объективации (выделено нами – В.Т.)» [9, с. 41].

Мы не отрицаем существования невербального мышления, реализующегося в универсальном предметном коде, но абсолютно уверены в том, что реальность концептосферы подтверждается не наличием у человека невербального мышления, а тем, что концепты имеют языковое воплощение. Без языкового знака, во-первых, концептосфера действительно не была бы наблюдаемой, и тогда её попросту невозможно было бы не только структурировать, но и выявить, а во-вторых, невозможно было бы и упорядочение системы концептов: мы можем говорить, что концепты тематических полей «Бог» и «Небо» взаимосвязаны только на основе объективированной в языковых структурах пропозиции *Боги живут на небесах*. Очень сложно понять, как эти связи реализуются в невербальном мышлении. Как картинки универсального предметного кода? Но в силу абстрактности самого концепта «Бог» мы не можем до вербального опыта (рассказы о Боге, мифологические поверья о внеземной (небесной) жизни и т.д.) даже представить эту картинку. В нашем универсальном предметном коде должно быть активировано представление о Боге. Но как оно может быть активизировано до того, как нам о нём рассказали?

Кроме того, если предположить, что в основе концептосферы лежит универсальный предметный код, а именно это предполагается авторами приведённых выше цитат, мы не можем говорить, например, о концептосферах разных этносов именно из-за его универсальности. В этом случае возникает и вопрос о том, возможны ли разные универсальные коды у разных народов? Н.И. Жинкин однозначно утверждает, что нет. Напомним, что, по его мнению, интеллект Интеллект, для которого предназначается сообщение, не понимает естественного языка. У него есть собственный, специальный информационный язык. На этом языке он строит гипотезы,

доказательства, делает выводы, выносит решения и т.д.» [1, с. 18]. По мнению учёного, все операции по выработке понятий, суждений, умозаключений универсальны и не зависят от того, на каком языке говорит человек. **Тогда откуда берётся это разнообразие концептосфер разных народов и так ли уж оно не связано с языком?**

В любом случае, здесь мы определяем язык как средство проникновения в концептосферу, поскольку никаких других методов её анализа, основанных на использовании универсального предметного кода, пока что не предложено.

Итак, **концептосфера** – это не просто совокупность концептов, а **«упорядоченная (выделено нами – В.Т.) совокупность концептов народа, информационная база мышления»** [9, с. 26], **«совокупность концептов, вбирающих в себя знания о различных, но связанных между собой (выделено нами – В.Т.) явлениях действительности и объединённых общей идеей»** [10, с. 24], **имеющих языковое выражение**. Иначе говоря, концептосфера представляет собой систему, характеризующуюся следующими признаками:

1) **множественность**: в концептосферу входит некоторое множество компонентов – концептов;

2) **целостность**: данное множество представляет собой целое, поскольку образует ментальность народа, личности;

3) **связь**: целостность обеспечивается тем, что множество концептов прямо или опосредованно связаны между собой; очень часто в качестве примера такой связи приводится фраза А.Н. Лука о том, что даже между концептами «небо» и «чай» существует смысловая связь, которая может быть описана следующим образом: «небо» – «земля», «земля» – «вода», «вода» – «пить», «пить» – «чай» [7, с.15];

4) **структурированность**: концептосфера строится по схемам «часть – целое», «верх – низ»; это не просто система

связанных компонентов, но система, организованная иерархически (существуют суперординатный – базовый – субординатный уровни концептосферы, например уровни концептополей «существо» – «человек» – «женщина») и горизонтально (например, на субординатном для концептосферы «человек» уровне отмечается горизонтальная связь «мужчина» – «женщина»).

Некоторые учёные предполагают, что концептосфера «является достоянием не отдельной языковой личности, а всего этноса, к которому эта личность принадлежи» [10, с. 173]. На основе этого утверждения делается следующий вывод: «Методологически основополагающим и принципиально важным моментом является наше глубокое убеждение в том, что в одной лингвокультуре существует только одна концептосфера» [10, с. 172]. Концептосфера в этом случае трактуется как структура, состоящая из **концептуальных систем**, к которым относятся:

1) **концептополе** – «сегмент концептосферы, отвечающий за организацию определённого когнитивно-семантического пространства» [10, с. 174]; концептополя являются объединениями типологически и семантически однотипных концептов; например, концептополе «человек» включает концепты «женщина», «ребёнок», «мужчина» и т.п.;

2) **идиоконфигурация концептов** – «совокупность концептов, свойственных отдельной личности» [10, с. 172], например идиоконфигурация концептов В.И. Теркулова;

3) **дискурсивная конфигурация концептов** – «межполевые формации концептов, ситуативно возникающие в соответствующих коммуникативных средах», например в тексте, посвящённом медицине, формируется своя концептуальная структура, которая может включать как концепты, относящиеся к концептополю «медицина» («врач», «болезнь», «лечение» и под.), так и концепты, относящиеся к другим концептополям («политика», «семья» и т.д.).

Другие учёные считают, что в реальности существует множество концептосфер. Термин «концептуальная система» используется в этом случае как родовое понятие для систематизации таких концептосфер и понимается как «тот ментальный уровень или та ментальная (психическая) организация, где сосредоточена совокупность всех концептов, данных уму человека, их упорядоченное объединение» [4, с. 94], как «система мнений и знаний о мире, отражающих познавательный опыт человека, притом как на доязыковом, так и на языковом уровне» [8, с. 12]. Концептуальная система представляет собой систему концептосфер, которые могут быть расклассифицированы по признаку носителей концептосфер, по дискурсивным практикам и ментальным пространствам, по тематическим полям.

Наш анализ показал, что убедительнее всё же предположение о существовании одной концептосферы, поскольку все частные концептуальные структуры, обычно обозначаемые термином «концептосфера», например «концептосфера семьи», «концептосфера стихотворения», в сущности, являются видовыми формами общей концептосферы. Использование для их обозначения термина «концептосфера» возможно, на наш взгляд, только по тому же принципу, по которому мы используем, например, термин «морфема» для обозначения префикса или суффикса, то есть как использование родового наименования для обозначения вида. Однако наше представление о том, как реализуется эта единая концептосфера, несколько отличаются от традиционных мнений.

Наше видение базируется на идее В.В. Красных о существовании *когнитивного пространства*, которое может быть *индивидуальным* – определённым образом структурированной совокупностью знаний и представлений, которыми обладает любая (языковая) личность, каждый говорящий, и *коллективным* – определённым образом структурированной совокупностью знаний и представлений,

которой необходимо обладают все личности, входящие в тот или иной социум [3, с. 61]. Однако именно индивидуальное когнитивное пространство, в сущности, является вместилищем для всех остальных пространств: концептосфера всегда существует в языковой личности – народа, нации вне индивида нет. Иначе говоря, **концептосфера всегда реализуется как идиоконфигурация концептов**. Выделение национальной концептосферы осуществляется на основе констатации сходных / тождественных признаков идиоконфигураций представителей одной нации, говорящих на одном языке: универсальной концептосферы нет – каждый язык уникален.

Мы можем только говорить о пластах концептуальных структур, комбинирующихся в идиоконфигурации. В связи с этим необходимо вслед за В.В. Красных говорить о **когнитивной базе языка** как структурированной совокупности необходимо обязательных знаний и национально-детерминированных и минимизированных представлений того или иного национально-лингвокультурного сообщества, которыми обладают все носители того или иного национально-культурного менталитета [3, с. 61]. Кстати, и это подтверждает, что мы можем говорить о концептосфере только в приложении к конкретной личности, к идиоконфигурации. Этническая концептосфера закономерно определяется именно как когнитивная база – она должна быть общей для всех представителей этноса. Но у индивида могут быть и индивидуальные концепты, которые не входят в когнитивную базу. Если мы посчитаем его конфигурацию вторичной, эти элементы окажутся за пределами концептосферы. Но тогда каков их статус? Более того, идиоконфигурация формируется не только набором концептов, но и их содержанием: у «этнического» концепта в идиоконфигурации могут появляться индивидуальные слоты. Входят ли они в

концептосферу? Как они определяются по отношению к концептосфере?

Этническая «концептосфера» как когнитивная база возникает в результате обобщения идиоконфигураций. В основе её формирования и осознания лежит тенденция к экономии усилий: языковая личность попросту использует уже устоявшиеся модели концептуализации и категоризации, принятые в его коллективе и получаемые им в процессе научения, при чтении прецедентных текстов и т.д., что делает его концептосферу и ментальность похожей на концептосферы и ментальности окружающих его людей. Но в ней всегда обнаруживается и нечто индивидуальное как в наборе концептов, так и в их экстенциональном и интенциональном содержании.

Как нам кажется, следует говорить не о концептосферах, а о концептуальных пластах в концептосфере, и выделять:

1. **Универсальный** концептуальный пласт – совокупность концептов и смыслов, принадлежащих всему человечеству: сюда относятся концепты, отмечаемые во всех языках мира;

2. **Этнический** концептуальный пласт – совокупность концептов и смыслов, принадлежащих всему этносу: сюда относятся концепты, отмечаемые в языке нации;

3. **Групповой** концептуальный пласт – совокупность концептов и смыслов, принадлежащих социальным и профессиональным группам, в которые входит языковая личность: сюда относятся концепты, отмечаемые во всех социально-коммуникативных системах, в которые входит индивид: территориальные (диалект), гендерные, семейные, профессиональные и социальные;

4. **Индивидуальный** концептуальный пласт – совокупность концептов и смыслов, принадлежащих исключительно языковой личности.

Выделение других концептосфер (этническая, групповые) оправдано гносеологически и представляет собой продукт научной абстракции: мы называем концептосферами в этом случае существующие объективно, формируемые за счёт наличия общих моделей концептуализации и категоризации у объединённых по этническому и групповому признаку индивидов внутренне организованные этнический и групповые концептуальные пласты идиоконфигураций.

Концептосферы проявляются в текстах, создаваемых языковыми личностями, что позволяет говорить о **дискурсивных конфигурациях концептов**. В этом случае использование термина «концептосфера» является также гносеологически оправданным: если мы представляем дискурс (текст, помещённый в событие и обрастающий нетекстовыми конструктами, к которым относятся личность рассказчика и реципиента, время, условия, пресуппозиции и т.д.) как некоторый ограниченный во времени жизненный промежуток, мы можем считать его системой застывших концептов, формирующих завершённое бытие героя – индивида, создавшего текст. Иначе говоря, в этом случае концептосфера становится текстовым воплощением бытия индивида, то есть, собственно, реализацией концептосферы как идиоконфигурации. Мы различаем три родовых типа дискурсивных конфигураций, или дискурсивных концептосфер:

1) **дискурсивная конфигурация обыденного текста** – совокупность концептов, проявляющихся в обыденных речевых произведениях: в идиоконфигурации конкретных языковых личностей мы можем проникнуть только через сотворённые им дискурсы;

2) **дискурсивная конфигурация художественного текста** – совокупность концептов, проявляющихся в литературных произведениях: в этом случае концепты творят «вымышленное», параллельное бытие, в котором они

приобретают концептуальную самодостаточность – они формируют художественный мир и ограничиваются им;

3) **дискурсивная конфигурация научного текста** – совокупность концептов, проявляющихся в научных произведениях.

Актуален вопрос о том, как структурируется концептосфера как система концептов, точнее, как концепты, входящие в концептосферу формируют категории концептов. Базовой моделью структуризации здесь становится модель распределения по концептополям, в которой объединение концептов основывается на наличии у них общих **классификаторов** [5], то есть некоторых общих воплощённых в языке семантических и формальных маркёров, которые позволяют объединить разные концепты в одну группу. Например, мы относим «дом» и «башню» к одному концептополю «строений», поскольку в их семантике есть классификатор «строение», а «стол» и «компьютер» – к одному концептополю предметов, поскольку у них есть грамматические классификаторы «предметности» (род, число, падеж), выраженные набором именных флексий.

Вполне очевидно, что концептополя построены по иерархической модели ВЕРХ – НИЗ: классификатором концептополя является суперординатный концепт / суперординатная категория (строение, предмет и т.д.), компоненты концептополя являются концептами / категориями базового уровня, каждый из которых выступает в качестве суперординатного для субординатных концептов / категорий. Например, концепт *изба* помещается в такую иерархическую структуру: предмет (суперординатный) – артефакт (базовый / суперординатный) – строение (субординатный / базовый / суперординатный) – дом (субординатный / базовый) – изба (субординатный).

Итак, концептосфера объективно (онтологически) существует как воплощённая в языке индивида и

мотивируемая его идиолектом идиоконфигурация, то есть как упорядоченная совокупность концептов индивида, включающая в себя универсальный, этнический, групповой и индивидуальный концептаульные пласты, реализующиеся в дискурсивных конфигурациях порождаемых индивидом текстов.

Литература

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
2. Ильина Е.В. Концептосфера как информационная база мышления / Е.В. Ильина // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 12 [Электронный ресурс]. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60595> (дата обращения: 25.03.2020).
3. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
5. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. – М. : Прогресс, 1988. – С. 12-51.
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Очерки по философии художественного творчества. – СПб. : Блиц, 1999. – С. 147-165.
7. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М., Политиздат, 1976. – 144 с.
8. Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павилёнис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
9. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика/ З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ; Восток – Запад, 2007. – 314 с.

УДК 81`242`27

И.А. Соболева

О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «РОДНОЙ ЯЗЫК» В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКЕ

***Аннотация.** В данной статье раскрывается сущность неоднозначно интерпретируемого в современной социолингвистике понятия «родной язык». В современном языкознании существует большое количество трактовок понятия «родной язык». Нами были проанализированы мнения различных ученых по этому вопросу и определены социолингвистические параметры данного понятия.*

***Ключевые слова:** социолингвистика, родной язык, социолингвистические параметры, язык матери, язык этноса, национальный язык, язык этноса, язык индивидуума.*

***Abstract.** This article reveals the essence of the concept of «native language» which is ambiguously interpreted in modern linguistics.*

In modern sociolinguistics there are a large number of interpretations of the concept of «native language» in the understanding of different authors. The article discusses the various definitions of the concept of «native language».

***Keywords:** native language, sociolinguistics, mother language, language individual, language of ethnos.*

В современном языкознании понятие «родной язык» имеет большое количество интерпретаций и трактовок. Социолингвистическая позиция в отношении содержания дефиниции «родной язык» зависит от многих факторов: исторической перспективы, этнической и национальной принадлежности, связи с той или иной научной школой, а в последнее время даже с политическими убеждениями. Согласно наиболее распространённой концепции В. И. Беликова и Л. П. Крысина, родной язык – это язык, который человек усваивает с раннего детства без

специального обучения, находясь в соответствующей языковой среде, то есть так называемый «*первый язык*». Однако ребёнок может усвоить в раннем детстве в той или иной мере и несколько языков. Язык, усваиваемый в ходе специального обучения или в языковой среде старшего возраста, называется «*вторым языком*» (в наше время их также может быть несколько) [1, с. 75-89]. Таким образом, очевидны различия и нестыковки в трактовке родного языка как «*первого языка*», усвоенного человеком естественным образом в раннем детстве.

Какие же современные научные критерии более точно определяют суть понятия «родной язык» в современной социолингвистике?

Для любого человека совершенно очевидно, что родной язык – это тот язык, который мы слышим с раннего детства. У каждого народа он свой. Именно через национальный язык определяется колорит, ментальность, характер данного народа.

Некоторые исследователи отождествляют «родной язык» с «языком матери». Такой подход, несомненно, имеет глубинную мотивацию, так как роль матери в рождении и становлении человека трудно с кем-либо сопоставить и переоценить. А.М. Шахнарович считал, что как фактор идентификации личности «родной (материнский) язык» в виде определенных ритмов и речевых интонаций проявляется ещё до рождения, хоть и у ребенка, как показывает практика научных исследований, нет генетической предопределенности к конкретному языку. Начальный этап усвоения родного языка осуществляется в результате влияния родителей, методом «глаза в глаза» и не имеет аналогов в филогенезе» [6, с. 121]. Находясь ещё в утробе матери, ребенок уже слышит ее язык и воспринимает его: влияние материнской речи, колыбельных напевов – это всё напрямую отражается на развитии ребенка.

Родной язык растворен в мировоззрении ребенка. Вот почему А.А. Потемня был сторонником обучения детей на том языке, к которому ребенок привык в семье: «Знание двух языков в раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздваивает этот круг и наперед затрудняет достижение цельности мирозерцания, мешает научной абстракции. Если язык школы отличен от языка семейства, то следует ожидать, что школа и домашняя жизнь не будут приведены в гармоничные отношения, а будут сталкиваться и бороться друг с другом» [4, с. 163]. В современной Украине игнорируется этот важнейший научно-дидактический принцип. Украинские чиновники, политики, педагоги не учитывают значение фактора обучения ребенка на языке его семьи, языке его родителей. Политическая конъюнктура определяла раньше и диктует сейчас нарушение базовых принципов обучения и дисбаланс в системе образования Украины.

В современных двуязычных языковых сообществах многие речевые индивиды владеют более чем одним языком, в таком случае языки различаются и по порядку усвоения, и по той роли, которую они играют в жизни билингва. Наиболее точно описал эту ситуацию Л.П. Крысин: «В отечественной социолингвистике первый усвоенный язык чаще всего называется родным языком. Но в повседневном обиходе, публицистике, а иногда и в научных работах это словосочетание часто употребляется в другом значении. Например: *Наши дети не понимают ни слова на родном языке. Горожане забывают родной язык* и т. п. В этих случаях под родным языком имеется в виду язык, специфичный для данного этноса. В таком значении, видимо, лучше использовать термин *этнический язык*» [1, с. 37]. Считается, что этническим языком эвенка всегда будет эвенкийский, но если он родился в Якутии, то его родным языком, скорее всего, будет якутский. А основным языком

общения, в зависимости от рода занятий и места жительства, может оказаться русский язык.

Безусловно, не имеет значения, на каком континенте и в какой стране родился человек, каждый индивид при этом слышит в семье, мыслит и начинает говорить на одном – родном языке. Не исключено, что в дальнейшем он усвоит ещё один язык, или несколько новых языков. Но первый усвоенный язык, чаще всего, будет называться родным.

Г.Х. Ибрагимов и К.Я. Зачесов в работе «О понятии «родной язык» под термином «родной язык» понимают язык, на котором человеку легче, быстрее и проще мыслится, который является для него наиболее привычной и удобной формой выражения мысли и языкового общения. За подобным функциональным языком эти авторы предлагают закрепить термин «функционально первый язык» [2, с. 153]. Таким образом, исходя из теории Г.Х. Ибрагимова и К.Я. Зачесова, родным языком можно назвать тот язык, которым человек владеет с максимальной глубиной и полнотой, это язык, на котором индивид может выражать свои мысли без затруднений.

Если все эти подходы не фокусируются в одном языке, являющимся одновременно материнским языком, языком родного этноса и функционально первым языком, то понимание термина «родной язык» приобретает особое социально-политическое и научное значение, во-первых, в связи с защитой этнического суверенитета и сохранением духовного наследия народа, во-вторых, в связи с лингводидактическими проблемами обучения в целом и обучения языкам в частности.

Довольно редко наблюдаются случаи, когда языки в двуязычном сообществе бывают равноправны. Наглядным примером этому может являться социолингвистическая ситуация современной Украины. В неформальной обстановке, в общественной жизни, в профессиональной деятельности, в общении с друзьями и членами семьи человек

может использовать разные языки. При этом использование одного языка часто преобладает, и в таком случае говорят об основном или доминирующем функциональном языке социума. Тогда остальные языки, известные членам этого социума, приобретают статус дополнительных языков – к ним коммуникант обычно прибегает реже, чем к основному, или в социально менее значимых ситуациях. Часто основным язык – это тот язык, на котором осуществляется межэтническая коммуникация между индивидами. Но даже и в этнически однородной коммуникативной среде функции основного языка может выполнять не родной, а второй язык.

По тому, как индивид приобретает языковые навыки, «языки подразделяются на *усвоенные в живом общении* (родным языком человек овладевает именно так) и *выученные*, те, которые индивид специально изучал в школе или самостоятельно [1, с. 37].

В англоязычной социолингвистике подобная терминология более устойчива: первый по порядку усвоения язык называется *first language*, а любой усвоенный после него – *second language*; коммуникативно наиболее важный язык – *primary language*, а более ограниченный в использовании – *secondary language*. В англоязычной науке *second language acquisition* (в живом общении) противопоставляется *language learning* (через специальное изучение). *Second language acquisition* (усвоение второго языка) – отдельная языковедческая дисциплина на стыке психо- и социолингвистики [1, с. 38-41].

Таким образом, мы видим, что вопрос о том, какой язык и почему считать «родным языком», ученые рассматривают с разных точек зрения, и единого мнения о содержании понятия «родной язык» в современном языкознании на данный момент не существует.

Мы считаем, что есть все основания определить родной язык как язык, усвоенный в детстве, навыки использования которого сохраняются и во взрослом возрасте, Из этого

следует, что родных языков может быть более одного. Всякий язык, которым индивид овладел после родного, следует считать вторым языком. Конечно, при таком определении вторых языков тоже может оказаться несколько. Отличать второй по порядку овладения язык от третьего (иногда и последующих), как правило, нет нужды, поскольку функции неродных языков, степень владения ими мало зависят от порядка, в котором индивид начал их использовать.

Для очень многих людей оказывается крайне важно на законодательном уровне определить свой родной язык и защитить тем самым свои права на получение образования, культурные запросы, бытовой комфорт и т.д. Таким образом, реалии современной языковой и политической ситуаций требуют уточнения содержания понятия «родной язык» и закрепления его на законодательном уровне.

Литература

1. Беликов В.И. Социолингвистика. Учебник для вузов / В.И Беликов, Л.П. Крысин. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2010. – 315 с.

2. Ибрагимов Г. Х. О понятии «родной язык»/ Г. Х. Ибрагимов, К. Я. Зачесов // РЯНШ. – 2014. – №8. – С. 23-31.

3. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2013. – С. 75-80.

4. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – К.: СИЭНТО, 2015. – 192 с.

5. Шахнарович А.М. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи / А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 2013. – 239 с.

ПАРЕМИОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. Язык оказывается наиболее адекватной системой идентификации и репрезентации человека как представителя определённой нации. Наиболее яркими единицами, в которых запечатлен опыт народа, его социально-эстетические, морально-этические, художественные и воспитательные идеалы, особенности мировоззрения и мировосприятия, являются паремии, которые и стали предметом исследования.

Ключевые слова: паремия, поговорка, паремиология, фразеология, этномаркер, общеупотребительность, метаязык.

Abstract. language turns out to be the most adequate system of identification and representation of a person as a representative of a certain nation. The most striking units, which capture the experience of the people, their socio-aesthetic, moral and ethical, artistic and educational ideals, especially the worldview and worldview, are paremias.

Keywords: paremia, proverb, paremiology, phraseology, ethnomarker, common usage, metalanguage.

Постановка проблемы. Проблемы определения поговорки и обозначения её статуса остаются неизменно актуальными в современной лингвистике [2, с. 35]. Причина заключается в многогранности, многоплановости поговорок как знаков и моделей различных жизненных ситуаций [10, с. 143-169]. Кроме того, актуальность этой темы обусловлена возможностью самого широкого взгляда на определение паремии – от образной лексики до законченного воспроизводимого текста [8, с. 9].

Анализ последних исследований. В современной паремиологии существует немало трудов, посвящённых изучению поговорок, определению их статуса, их разграничению и функционированию, исследованию синтаксических, лексических, стилистических, лингвокультурологических,

социокультурных, сопоставительных аспектов и пр. (М.А. Бредиса, П. Гржибека, П. Дюрчо, Е.Е. Иванова, М.Ю. Котовой, А. Крикманна, О. Лаухакангас, О.В. Ломакиной, В. Мидера, В.М. Мокиенко, Н.Ю. Нелюбовой, Е.В. Ничипорчик, Г.Л. Пермякова, Л.Б. Савенковой, Е.И. Селиверстовой, Н.Н. Семененко, Г.Д. Сидорковой, З.К. Тарланова и др.).

Цель статьи – проанализировать современный взгляд на развитие паремииологии и произвести диахронический срез терминов «пословица» – «паремия».

Изложение основного материала. Современными исследователями паремии рассматриваются как часть фразеологии в культурологическом, системно-структурном и когнитивно-прагматическом аспектах. В работах А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского «пословицы – это фразеологизмы со структурой предложения, имеющие в своём значении идею всеобщности, иллюкутивную семантику рекомендации или совета (нравоучения) и характеризующиеся относительной дискурсивной самостоятельностью» [1, с. 69]. По определению Л.Б. Савенковой, пословица представляет собой «устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное обобщающее изречение, хотя бы часть элементов которого наделена переносным значением и которое пригодно к использованию в дидактических целях» [11, с. 100]. Существует мнение и о принадлежности пословиц к подсистеме афористических единиц языка, противопоставленной фразеологии в узком смысле [3, 4, 5].

Наиболее ранний русский термин для обозначения пословиц и поговорок – *притча*: «Отколе есть и **притча** пошла у греков: кто тягла не дает, добра не знает» (Ю. Крижанич, 1660-е гг.). Всего Е.К. Николаевой и С.И. Николаевым было выделено около 10 подобных слов-терминов, частотность употребления которых весьма различна: *пословица* (мирская пословица), *присловие*, *притча*

(мирская притча), *пословие*, *басенка* (прибаснь), *приповесть* *мирская*, *погудка*, *присловица*, *фразес русская*, *поговорка*, *пословка* [Николаева, Николаев 1999]. Уже само разнообразие этих слов говорит о том, что в конце XVII – начале XVIII в. возникла потребность в определении так называемых сложных клише, начинается поиск русского термина для обозначения паремий, а возможно, появляется и необходимость в разграничении различных типов устойчивых выражений.

В первой половине XVIII в. наиболее частотными словами для обозначения паремий становятся *пословица* и *присловие*. Именно в это время слово *пословица*, видимо, окончательно приобретает характер паремиологического термина. До XVII в. оно обычно использовалось в значениях ‘слово’, ‘речь, высказывание’ (но не клишированное выражение) [12, с.184 – 185]. Только с конца XVII в. это слово начинает употребляться в уже привычном для нас, хотя и более широком, значении, обозначая любые типы устойчивых выражений: «... *тщательством монарха нашего испразднися оная древняя **пословица** сарматская: “не разом Краков будовано”*» (Феофан Прокопович, 1715); «*Воистинну токмо старая **пословица**: ни богу, ни людям*» (И.И.Голиков, 1724); «*Вилами по воде писать –**русская пословица***» (А.Д. Кантемир, 1739). Как видно из приведенных примеров, это слово охватывало и пословицы, и поговорки, и идиомы.

Большую роль в том, что люди способны распознавать и идентифицировать пословицу, играет один из её важных признаков – *общеупотребительность*. С раннего детства из общения со старшими членами семьи ребёнок узнаёт пословицы. На определённом этапе развития у ребёнка формируется понятие о пословицах, которые он слышит и различает в речи родителей. По мнению многих исследователей, *пословичность* зависит от традиционности, общеупотребительности, повторяемости, некоторых грамматических или синтаксических характеристик, метафор,

семантических (параллелизм, парадоксальность, ирония и пр.), лексических (архаизмы и пр.) и звуковых (ритм, метр, аллитерация) маркёров. И чем больше таких маркеров мы видим в высказывании, тем более вероятности, что оно является пословицей.

Минимализм пословиц позволяет считать их весьма компактным вместилищем, или упаковкой опыта. Функционально упаковка, помимо того, что вмещает в себя продукт, защищает и продлевает срок годности, также привлекает внимание потенциального покупателя, чтобы тот запомнил торговую марку и принял решение о покупке товара. Пословица же облегчает запоминание формулировки, констатирующей определённый опыт, и побуждает к следованию ценностной установки, заключённой в паремии. Выделяя в качестве определяющего аспекта пословицы опыт, пословицу можно определить как «общеупотребительное краткое обобщение человеческого опыта, стандартизированное для типичных жизненных ситуаций и выраженное в речи законченным устойчивым предложением, чаще всего с переносным смыслом» [2, с. 70].

Подход американского учёного Алана Дандеса к определению пословицы учитывает её структурное строение: «Пословица – это традиционное высказываемое утверждение, состоящее, по меньшей мере, из одного дескриптивного элемента, который состоит из темы и комментария» [14, с. 127]. Традиционность, дидактичность и метафоричность паремий отмечаются в определении Нила Норрика: «Пословица – это традиционный, разговорный, дидактический жанр с обобщённым значением, потенциальный свободный речевой оборот с переносным смыслом» [16, с. 78]. Одним из наиболее известных и цитируемых является определение пословицы, данное В. Мидером: «Пословица – короткое, общеизвестное изречение народа, содержащее мудрость, истину, мораль и традиционные взгляды в метафорической, фиксированной и

запоминающейся форме, и которое передается из поколения в поколение» [14, с. 5].

Лингвокультурологические знания необходимы для интерпретации паремий, содержащих этнолингвомаркёры (термин О.В. Ломакиной). Речь идёт о таких компонентах пословицы, которые отражают национальное своеобразие, «культурную память» и могут не иметь прямых аналогов в другом языке, являясь этноспецифическими [7, с. 217-221]. Так, паремии становятся источником этнокультурной информации как для изучающих язык, так и для его носителей: часто непонимания вызывают устаревшие компоненты, традиции и обычаи, лежащие в основе паремии.

Впервые паремия *Не в деньгах [только] счастье* зафиксирована в словаре М.И. Михельсона (1896 г.) «Ходячие и меткие слова», где в словарной статье устойчивая единица введена в контексте цитат: *Человек, у которого больше 80 тысяч годового дохода, говорит, что скверно у него идет – странно это не сколько!* – «Не в деньгах только счастье» [10, с. 242]. Семантика очевидна: наличие значительного финансового дохода не компенсирует душевного удовлетворения от заработанных денег.

Для русского человека деньги были и остаются символом богатства, предметом обмена, дара, выкупа, платы, жертвы и т.п., напр.: *Живётся, у кого денежка ведётся; Денег наживёшь – без нужды проживёшь; С деньгами мил, без денег постыл; Не кланяюсь богачу, свои денежки плачу; Денежки – что голуби: где обживутся, там и поведутся* и др. [13, с. 204-211].

Этнолингвомаркёр *деньги* даёт богатый материал для определения значимости стержневого компонента в паремийной единице, отражающий особенности мифологически-православного мировидения родственных народов. В обрядности славян при первом посещении роженицы пришедшие дарили ей и новорожденному деньги (наряду с другими подарками). У русских деньги часто клали

в горшок с зерном или под пироги, посылаемые роженице на блюде. Одаривание деньгами матери, сопровождаемое тостами-благопожеланиями, имело место и во время крестинного обеда. У восточных и западных славян новорожденному в пеленку и в купель, в которой совершали обряд крещения, клали золотые, серебряные или медные монеты.

Во время строительства при закладывании фундамента будущего жилья под красный угол, под четыре угла, под первое бревно укладывали деньги и приговаривали: *Катись в угол серебро, в дом на добро*. В некоторых районах России (напр. в Архангельском крае), входя в новый дом, раскидывали мелкие монеты, приговаривая: *Выкупаю квартиру, не людьми, а деньгами*, – таким образом защищая дом от болезней и смерти новых жильцов дома.

Деньги связаны с ритуалами красоты и молодости: «умываться с серебра» (для того, чтобы лицо было белым, чистым, красивым); иметь «золотые крылья» и «серебряные ноги» (укладывание девушкой в обувь серебряной монеты, чтобы быть самой быстрой) и др.

Мысль об интуитивном понимании носителями языка сущности пословиц подтверждают результаты социологического исследования, проведённого под руководством А.Г. Кротовой. В ходе опроса задавался вопрос: «Закончите предложение: пословица – это...». Для 28% респондентов пословица – это народная мудрость, для 18% – краткое изречение, для 6% – выражение с глубоким смыслом, ещё для 6% – поучительное выражение, для 7% – выражение, связанное с жизненными ситуациями, фактами, обстоятельствами, опытом и пр. Всё это позволяет говорить о том, что «носители языка имеют достаточно точное для обыденного понимания представление о том, что такое пословицы, и в своих ответах определяют структурно-семантические, прагматические, функциональные особенности данного вида паремий» [6, с. 77]. При этом

следует отметить, что существуют фразы, которые звучат совершенно как пословицы, но таковыми не являются. Например, предложение «Где звёзды, там скандалы». Это высказывание построено по принципу «Есть X, есть Y», свойственному некоторым паремиям, и как будто бы претендует на некое обобщение, однако это не является свидетельством *пословичности*. В. Мидер подчёркивает, что люди должны подхватить эту фразу и использовать её в течение определённого времени. Лишь после этого высказывание становится настоящей пословицей, а до этого речь идёт лишь о фразе, похожей на пословицу [15, с. 4 – 5].

Выводы. Русская паремическая картина мира принадлежит к тем культурным «феноменам сознания» (Ю.М. Лотман), которые восстанавливают в памяти эволюцию сакрального знания о мире и человеке. Действительно, пришедшие из глубины веков «народные афоризмы» (В.И. Даль) хранят сокровенные смыслы, в которых оживает прошлое наших далеких предков. Более того, заданный пословицей энергичный импульс продолжает объединять всех носителей языка и культуры в настоящем и будущем. Ведь наследуя паремическую картину мира и особенности его концептуализации, каждое новое поколение присваивает культурные ценности и то миропонимание, которое сложилось в данном лингвокультурном пространстве.

Проследить развитие этой картины мира на материале дошедших до нас пословиц непросто. Но даже знакомство с эволюцией представлений о смысле жизни и способе бытия русской языковой личности становится своего рода школой познания, а возможно, и самопознания.

Литература

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии / А.Н. Баранов. – М.: Знак, 2008. – 656 с.

2. Бредис М. А. Человек и деньги: Очерки о пословицах русских и не только / М.А. Бредис. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2019. – 296 с.

3. Иванов Е.Е. Лингвистика афоризма. Могилев / Е.Е. Иванов. – МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 156 с.

4. Иваноў Я.Я. Афарызм як прадмет філалогіі і аб'ект лінгвістыкі // Веснік БДУ / Я.Я. Иваноў – Серыя 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія, 1994. – № 3. – С. 61-65.

5. Иваноў Я.Я. Афарыстычныя адзінкі ў беларускай мове. Магілёў / Я.Я. Иваноў. – МДУ імя А. А. Куляшова, 2017. – 208 с.

6. Кротова А.Г. Жива ли русская пословица? (опыт социолингвистического исследования) / А.Г. Кротова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. –2014. – No 77. – С. 76-78.

7. Ломакина О.В. Паремии в текстах Л.Н. Толстого: лингвокультурологический комментарий // Вестник Орловского гос. ун-та / О.В. Ломакина, 2010. – 6 (14). – С. 217-221.

8. Мокиенко В.М. Аспекты исследования славянской паремиологии // Паремиология в дискурсе: Общие и прикладные вопросы паремиологии. Пословица в дискурсе и в тексте. Пословица и языковая картина мира / Под ред. О.В. Ломакиной. – М.: Ленанд, 2015. С.4-25.

9. Николаева Е.К., Николаев С.И. Из истории русской паремиологической терминологии (Конец XVIII – первая половина XVIII в.) // «Русский язык конца XVII – начала XIX в. (Вопросы изучения и описания)» / Е.К. Николаева, С.И. Николаев. – СПб., 1999. – С. 77-85.

10. Пермяков Г.Л.К вопросу о паремиологическом минимуме языка (на материале русских народных изречений)// Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков. – М. : Наука, 1988. – С. 143-169.

11. Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический лингвокультурологический аспекты / Л.Б. Савенкова. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2002. – 240 с.
12. Словарь русского языка XI-XVII вв. – Вып. 17. – М.: Наука, 1991. – 296 с.
13. Шкуран О.В. Сакральнo-прагматическая константа в паремии *Не в деньгах [только] счастье* / О.В. Шкуран // Научный журнал «Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева». – Чебоксары: ФГБОУ ВО «ЧГПУ имени И.Я. Яковлева, 2019. – № 3(103). – С.204-211.
14. Dundes A. The meaning of folklore: the analytical essays of Alan Dundes / edited and introduced by Simon J. Bronner. Logan: Utah State University Press, 2007. 443 p.
15. Mieder W. *Behold the Proverbs of a People: Proverbial Wisdom in Culture, Literature, and Politics*. University Press of Mississippi, 2014. 489 p.
16. Norrick N. R. How Proverbs Mean? Semantic Studies in English Proverbs. Berlin, New-York, Amsterdam: Mouton, 1985. 228 p.

УДК 811.161.1'42

Г. Джинджолия

ОБРАЗЫ СЕРДЦА И ДУШИ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XIX – XX ВЕКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению тропических обозначений сердца и души в русской поэзии XIX – XX веков. Прослеживается эволюция тропов, устанавливается состав устойчивых образов и способы их переосмысления в ряде идиостилей (А. Фет, Ф. Тютчев, Я. Полонский, И. Анненский, А. Блок, Н. Гумилев, М. Цветаева, И. Бунин, Б. Пастернак и др.). Отмечается преемственность некоторых образов (музыка, птица, вода, огонь и др.), ослабление и «угасание»

традиционных смысловых связей (например, сердце/душа – храм), возникновение и усиление новых. Для поэзии XX века характерны сниженные ассоциации, депоэтизация традиционно высоких образов.

Ключевые слова: троп, метафора, сравнение, перифраза, метафорический эпитет, образ, образная параллель, русская поэзия, поэтическая картина мира.

Abstract. The article explores the trope denotations of heart and soul in the Russian poetry of the 19th-20th centuries. The article follows the evolution of tropes, establishes the composition of set images and the ways of their reconceptualisation in a range of idiostyles (A. Fet, F. Tyutchev, Ya. Polonsky, I. Annensky, A. Blok, N. Gumilev, M. Tsvetayeva, I. Bunin, B. Pasternak et al.). Highlighted are the succession of some images (music, bird, water, fire etc.), the weakening and 'extinction' of the traditional conceptual links (for example, heart/soul – temple), the appearance and consolidation of new ones. The poetry of the 20th century is characterised by lowered associations, de-poetisation of traditionally high images.

Keywords: trope, metaphor, comparison, periphrasis, metaphorical epithet, image, image parallel, Russian poetry, poetic picture of the world.

Введение. Системное описание тропов привлекает внимание лингвистов. Рассматриваются устойчивые языковые формулы в поэзии XX века [1], эволюция тропов в языке русской поэзии XX века [6; 7], образные обозначения эмоций в русской поэзии XX века [13], тропеический аспект словотворчества [2], тропы в идиостилиях И. Анненского, С. Есенина, Б. Пастернака [10], сравнения и метафоры в поэзии Б. Пастернака [4]. Дано лексикографическое описание тропов в русской литературе [8; 9; 12].

В русской поэзии XIX – XX веков чрезвычайно активны образные обозначения *сердца* и *души*. Их системному описанию посвящена данная статья. Эта проблема не была предметом специального рассмотрения.

Материал исследования – тропы, опорными компонентами которых являются слова *сердце* и *душа* (метафоры, сравнения, перифразы). Материал получен методом сплошной выборки из произведений русских поэтов XIX – XX веков (А. Майков, Ф. Тютчев, А. Фет, Я. Полонский; И. Анненский, А. Белый, А. Блок, И. Бунин,

Н. Гумилев, С. Есенин, Вяч. Иванов, Б. Пастернак, М. Цветаева; Н. Заболоцкий, Б. Ахмадулина, И. Бродский, А. Вознесенский, В. Высоцкий, Е. Евтушенко, А. Кушнер, Б. Окуджава, А. Тарковский, Д. Пригов и др.).

Цель статьи – систематизация образных обозначений *сердца* и *души* в русской поэзии XIX – XX веков и рассмотрение вопросов их эволюции.

Методы. В работе используются методы и процедуры концептуального, компонентного и контекстуального анализа.

Обсуждение. Операциональной единицей системного анализа тропов может быть понятие образной параллели [7].

В русской поэзии XIX – XX веков наиболее распространены образные параллели *сердце/душа* – *музыка*, *музыкальные инструменты*, *сердце/душа* – *растения*, *светила*, *природные явления*, *сердце/душа* – *различные обозначения человека*, *физиологические состояния*, *звуки*, *издаваемые человеком*, *органы восприятия*, *эмоциональный и ментальный мир человека* и др., которые по-разному преломляются в идиостилиях.

Образная параллель *сердце/душа* – *музыка*, *музыкальные инструменты* используется на всем протяжении XIX – XX веков.

Для XIX века характерно уподобление *сердце/душа* – *струна*, *арфа*. Этот образ встречается, например, у М. Лермонтова, А. Фета, Я. Полонского, И. Анненского: *Вдруг стон тяжёлый вырвался из груди, / Как будто сердца лучшая струн / Оборвалась...* (М. Лермонтов); *Душа порою в сон погружена / Но лишь краса душевная коснется / Усталых глаз – бессмертная проснется / И звучно затрепещет как струна* (А. Фет).

В XX веке образы *струны* и *арфы* сохраняются у А. Блока, Н. Гумилева, И. Сельвинского, И. Бродского, В. Высоцкого. *Струны* могут быть *сердечные*, «*усыпленные жизнью*» (А. Блок), *задушевные* (И. Бродский), *серебряные*

(В. Высоцкий). Так, у А. Блока метафорический эпитет и сравнение в генитивной метафоре: *Как ты рвала без сожаленья / Моих сердечных струн четы!*; *И напев приглушенный и юный / В затаенной затронет тиши / Усыпленные жизнью струны / Напряженной, как арфа, души.* У Н. Гумилева *арфа* – знак внутреннего диалога «*между разными сторонами человеческого я*» [5]: *И отвечала мне моя душа, / Как будто арфы дальние пропели: / «Зачем открыла я для бытия / Глаза в презренном человечесем теле?»*; У И. Сельвинского: *Душевные страдания как гамма: / У каждого из них своя струна.* С поэтическим творчеством связаны струны у В. Высоцкого: *Влезли ко мне в душу, рвут ее на части, / Только не порвите серебряные струны!*; *Загубили мне душу, отобрали волю, / А теперь и порвали серебряные струны.*

Круг музыкальных ассоциаций в XX веке расширяется: *литавры, капельмейстер* (А. Блок), *напев* (И. Бунин); *нота* (И. Бродский); *музыка* (И. Бродский, П. Антокольский), *раструб* (А. Тарковский), *дудочка* (Б. Окуджава): *Нет, уселся капельмейсте / В сердце собственном моем* (А. Блок); *Ах, Шуберт, Шуберт! Твой «Двойник» / В раструб души ее проник* (А. Тарковский); *и ветры с грустною истомой / все дуют в дудочку души* (Б. Окуджава).

Сердце и душа уподобляются растениям, светилам, природным явлениям. ***Сердце/душа – лист, стебель, васильки, розы, мак, сад*** и др.: *Так что ж под зиму, как листья, / Дрожишь, о сердце, ты...* (И. Анненский); *Сады моей души всегда узорны* (Н. Гумилев); *Васильками сердце светится* (С. Есенин); *Маком влюбленное сердце цветет...* (С. Есенин); *Хорошо под осеннюю свежесть / Душу-яблоню ветром стряхать* (С. Есенин); *И душа, как стебель тонкий / Под росинкой скатной, никнет...* (Вяч. Иванов); *Но просит / Сердце любви, как цветок...* (И. Бунин); *Как, и когда, и в какой глуши / распускаются розы его души?* (Б. Окуджава).

Сердце/душа – звезды, солнце, туча, облако: *Как*

солнце сквозь этих сверкающих капель – / Твоя, освеженная горем, душа (А. Майков); Ночью душу твою целовал бы, / Обнимал бы, как сонный туман (А. Блок); То, что мы зовем душой, / Что, как облако, воздушно /... Своенравно, непослушно (А. Кушнер).

Для уподобления часто используются различные обозначения людей. **Сердце/душа – «жилица», мертвец:** О, сердце, полное тревоги, / ... Так, ты – жилица двух миров, / Твой день – болезненный и страстный, / Твой сон – пророчески-неясный (А. Фет); Шевелится в груди мой мертвец... / Что с тобой, мое бедное сердце? (Я. Полонский); Хвать-похвать, – а сердца нет. / Сердце – крашеный мертвец (А. Блок). **Сердце / душа – пленник / пленница:** И сердце, пленник зимних выюг, / Вдруг разучилось сжиматься (А. Фет); О, если забудется, пленница лет. / По мнению многих, душа и паломница

(Б. Пастернак). **Сердце – дитя, малютка, ребенок:** Может быть, сердце утихнет больное / И, как дитя в колыбели, уснет (А. Фет); Впереди с невинными взорами / Мое детское сердце идет (А. Блок); И как ребенок «мама» говорит, / И мечется, и требует покрова, / Так и душа... (А. Тарковский); Лелеять буду там один / Я душу – бедную малютку (Д. Пригов). **Сердце – мальчик, девочка:** О, глупое сердце, / Смеющийся мальчик, / Когда перестанешь ты биться? (А. Блок); О вас поплачет втихомолку / Шалунья девочка – душа... (А. Блок); В качелях девочка-душа / Висела, ножкою шурша (Н. Заболоцкий); ... прекрасная, как девочка, душа, / ты так же велика, как хороша (И. Бродский); с душой, как с девочкой больной / в руках... (Е. Евтушенко). **Душа – девка:** душа / как в девках заждалась, готовая озлиться (И. Бродский). **Душа – жена, женищина, старуха:** Моя душа осаждена / Безумно-странными грехами. / Она – как древняя жена (Н. Гумилев); Душа ведь женищина, ей нравятся безделки (О. Мандельштам); Душа, чего ты жаждала, о чем алкала? / Молчи о том, старуха! (П.

Антокольский).

Сердце и *душа* ассоциируются с физиологическими состояниями человека, звуками, издаваемыми человеком, со зрением и слухом, с эмоциональным и ментальным миром человека.

Весьма распространенный круг образных ассоциаций – **ткани, одежда, предметы одежды, части одежды**: *Стала душа угнетенная / Тканью морозной земли* (А. Блок); *Душа моя... /... тихонько молится, / Приподняв свою шляпу* (А. Блок); *Приди, ласкающая тень, / И душу смутную одень / Своею ризой жемчужной* (Н. Гумилев); *Но ризой думы важной / Всю душу мне одень* (О. Мандельштам); *Душа и волосы – как шелк* (М. Цветаева); *стенает во мне / Назревшее сердце, мой друг в матинэ?* (Б. Пастернак); *А любовь на фотопленке / Душу держит за рукав* (А. Тарковский); *Как плащ, летит его душа* (Н. Заболоцкий); *Душу затаянут большой вуалью* (И. Бродский); *Для того ль он душу, / Как рубаху, залатал* (В. Высоцкий).

Уподобление **сердце / душа – огонь** имеет устойчивый характер в поэзии XIX века: *Ты пламень сердца схоронил* (М. Лермонтов); *Сердце пышет все боле и боле, / Словно уголь в груди я несу* (А. Фет); *Его душа испепелилась, / Вся в бурях творчества сгоря* (А. Майков). Эта смысловая связь широко распространена и в поэзии XX века, особенно у А. Блока: *Полюбуйся равнодушно, / Как сердца горят над бездной. / Их костры далеко зримы, / Озаряя мрак окрестный; Ты, душа, порожденье огня и др.* Другие примеры: *И сердца незаконный пламень – / Его ребяческая месть* (О. Мандельштам); *Лишь теперь душа всю сладость / Поняла, какой горела!* (Вяч. Иванов); *Но сердце в нем чуть тлеет: / Как огонек под кизяком* (И. Бунин). Данная устойчивая формула обновляется в поэзии М. Цветаевой, Б. Пастернака, А. Ахматовой: *Из ночи в ночь валандавшись, / Гормя горит душа* (Б. Пастернак); *О, сказавший, что сердце из камня, / Знал наверно: оно из огня ...* (А. Ахматова). Еще

примеры: *Необходимо сердцу быть огнем* (И. Сельвинский); *Огонь сосны с огнем души / В печи перемешайте* (Б. Окуджава); *И вихрем чувств пожар души задуло* (В. Высоцкий); *Его сердце как пламень адовый / все вокруг, все – и лед, и его собственную плоть дотла сжигающий, лишь ее сердца остывшего растопить не в силах* (Д. Пригов).

Как в XIX веке, так и в XX веке активна **параллель сердце/душа – вода, водоем**: *океан* (М. Лермонтов); *море* (М. Лермонтов, А. Блок, Вяч. Иванов); *река* (Вяч. Иванов, И. Бунин), *речка* (И. Бродский); *родник* (М. Лермонтов, А. Фет, Я. Полонский), *ключ* (А. Майков), *источник* (И. Бунин); *волна* (Я. Полонский); *водопой* (М. Цветаева), *озеро* (Н. Заболоцкий). **Сердце / душа – океан**: *В душе моей, как в океане, / Надежд разбитых груз лежит* (М. Лермонтов). **Сердце / душа – море**: *В душе ее темно, как в море* (М. Лермонтов); *Моря души просторны и безбрежны* (А. Блок); *И с высот знакомых вижу вновь раздельным водосклон / Рек души, текущих в вечность* (Вяч. Иванов). **Сердце / душа – река, речка**: *И бьется сердце сладко-подневольно, / Как сжатая теснинами река* (Вяч. Иванов); *И мое темнее сердце / Как река, когда над нею / Облака бросают тени* (И. Бунин); *Доктор Фрейд, покидаю Вас, / сумевшего (де-то вне нас) на глаз / над речкой души перекинуть мост, / соединяющий пах и мозг* (И. Бродский). **Сердце / душа – озеро**: *Пусть душа, словно озеро, плещет* (Н. Заболоцкий).

Связь сердца/души и птицы является традиционной для русской поэзии XIX – XX веков. В XIX веке такая связь характерна, например, для творчества Ф. Тютчева, А. Фета, А. Майкова и др. Используются наименования частей птиц (*крылья* – Ф. Тютчев, А. Фет, А. Майков), видовые названия птиц (*голубь* – А. Фет; *соловей* – А. Майков), словообразовательные связи (*птичка* – А. Фет), активны глаголы, обозначающие различные действия, характерные

для птиц (*парить, вспорхнуть/упорхнуть* и др.): *Ах, если бы живые крылья / Души, парящей над толпой, / Ее спасли* (Ф. Тютчев); *Взглянул – и пылкое навстречу сердце рвется! / Так, голубь, бурю застигнутый, в стекло, / Как очарованный, крылом лазурным бьется*(А. Фет); *Встрепенись, взмахни крылами, / Торжествуй, о сердце, пой* (А. Майков).

В XX веке образ *сердце/душа – птица* сохраняется и преобразуется. Уподобление *сердце/душа – птица* получает индивидуально-авторское преломление у А. Блока, С. Есенина, И. Бунина, А. Ахматовой, Д. Самойлова, А. Тарковского, И. Бродского, А. Вознесенского, Н. Заболоцкого, В. Высоцкого, Д. Пригова. Распространены сравнения с глаголами *биться/забиться, петь (от восторга), лететь/улететь, закружиться (в танце), спускаться (на руки), трепетать/затрепетать, страдать, плакать* и др. Глаголы описывают не только действия и поведение птиц, но и отражают семантическую сферу, относящуюся к внутренней жизни человека. Активны перифразы *легкая птица, белая птица, веселая птица, летящая птица* и др.

В контексте стихотворения возможны построения троп в тропе, выполненные в одном образном ключе. Так, у А. Блока перифразы и сравнения взаимодействуют в развернутой метафоре: *Сердце – легкая птица забвений / В золотой пролетающий час: / То она, в опьяненьи кружений, / Пляской тризну справляет о вас. / Никого ей не надо из скромных, / Ей не ум и не глупость нужны, / И не любит, наверное, темных, / Прислоненных, как я, у стены... / Сердце, взвейся, как легкая птица, / Пролети ты, любовь разбуди, / Истоми ты истомой ресницы, / К бледно-смурым плечам припади! / Сердце бьется, как птица томится – / То вдали закружилась она – / В легком танце летящая птица, / Никому, ничему не верна...*(А. Блок). Варьируется один и тот же образ. От перифразы *легкая птица забвений* отталкивается развернутая метафора, в ткань которой вплетаются сравнения

(*Сердце, взвейся, как легкая птица и Сердце бьется, как птица томится*), предвещающие появление метафорической перифразы (*В легком танце летящая птица, / Никому, ничему не верна...*), заканчивающей стихотворение.

Образ голубя из XIX века переходит в XX век: *Когда зарницу ветром раздувало, / А у меня уж запеклись уста / И сердце трепетало, точно голубь* (И. Бунин).

В XX веке существенно расширяется круг видовых обозначений птиц для осмысления *сердца / души*: *ворон* (Вяч. Иванов), *чайка* (И. Бунин), *сокол* (Б. Пастернак), *дятел* (И. Сельвинский), *синица* (А. Тарковский), *попугай* (И. Бродский), *стрижи* (А. Вознесенский), *касатка* (Н. Заболоцкий), *выпь* (Д. Пригов): *И как с небес добывший крови сокол, / Спускалось сердце на руки к тебе* (Б. Пастернак); *В сердце твоём оголтелый дятел / Не для меня долбит о любви* (И. Сельвинский); *их сердце стучит, / черно-красное в образе дятла* (И. Бродский); *Пой, бродяжка, пой, синица, / Для которой корма нет* (о душе; А. Тарковский); *стрижами заплещутся / души пойманные твои* (А. Вознесенский); *И душа моя касаткой / В отдаленный край летит* (Н. Заболоцкий); *Минутой сердце защемило, / И вскрикнуло последней выпью* (Д. Пригов).

Распространена образная линия *сердце/душа – крыло* (А. Блок, Н. Гумилев, А. Белый, И. Бунин, М. Цветаева, А. Ахматова), *перышко* (А. Тарковский), *клювик* (Н. Заболоцкий).

Высокая плотность концентрации тропов, в основе которых лежит смысловая связь *сердце/душа – птица*, характерна для А. Блока: *Что сердце – летящая птица... / Что в сердце – щемящая лень...; Душа летит, летит... / Вокруг шумят бесчисленные крылья. Птица* у А. Блока часто наделяется эпитетом *белая*, который имеет в его поэзии символический смысл: *Неустанющим слухом ловит / далекий зов другой души... / Так – белых птиц над океаном / Неразлученные сердца; Твоя душа себе берет / Прекрасный*

образ белой птицы. По словам И.И. Ковтуновой, в поэзии А. Блока «одно из символических значений слова *белый* – неземная сущность, небесная чистота, высший божественный свет» [Ковтунова 2003: 16].

В XX веке ряд тропов разных поэтов объединен смысловой связью *сердце / душа – ладья, корабль* (А. Блок), *фаэтон* (Б. Пастернак), *самолет* (А. Кушнер, В. Высоцкий), *кляча* (В. Высоцкий) и др. *Корабль – душа: Здесь тишина цветет и движет / Тяжелым кораблем души* (А. Блок). *Ладья – душа: На новый океан, сердитый и безбрежный, / Усталую ладью души моей спущу...* (А. Блок). *Сердце – фаэтон: Скиталось сердце фаэтоном* (Б. Пастернак). *Душа – самолет: А по облакам скользя, / Взлетят наши души, как два самолета, – / Ведь им друг без друга нельзя* (В. Высоцкий). *Душа – кляча: И ударит душа на ворованных клячах в галоп* (В. Высоцкий).

Образная параллель *сердце / душа – звери, насекомые, рыба*, едва намеченная в XIX веке, активно используется в XX веке.

Мы фиксируем у А. Фета сравнение души с пчелой: *А душа моя так же перед самым закатом / Прилетела б со стоном сюда, как пчела, / Охмелеть, упиваясь таким ароматом.*

В XX веке данная параллель имеет устойчивый характер. *Душа/сердце* уподобляется *пчеле* (А. Блок), *змею* (Н. Гумилев), *теленку* (С. Есенин), *«зверьку в тибетском храме»*, *дельфину* (О. Мандельштам), *бабочке*

(М. Цветаева), *зверю* (А. Ахматова, А. Тарковский), *лошади*, *белке*, *мышь* (И. Бродский), *рыбе*, *зверенышу*, *щенку* (А. Вознесенский), *копыту* (И. Губерман). Приведем примеры: *И душа, летя на север / Золотой пчелой, / В алый сон, в медовый клевер / ляжет на покой* (А. Блок); *Знать, недаром в сердце мукал / Издыхающий телок* (С. Есенин); *Как осетр в сетях трепещет, / ...Сердце сильное стучало* (И. Бунин); *Душа – навстречу палачу, / Как бабочка из*

хризалиды (М. Цветаева); *Сердца рвались, / метались и храпели, / как лошади, попав под артобстрел* (И. Бродский); *Сердце скачет, как белка, в хворосте / ребер* (И. Бродский); *Душа твоя впоследствии как мышшь* (И. Бродский); *Душа моя, мой звереныш, / ... Щенком с обрывком веревки / Ты носишься и скулишь* (А. Тарковский). Развитием параллели, основанной на смысловой связи *душа – зверь*, является уподобление души жилищу животного (*берлога, логово*): *В берлоге души тебя сохраню* (И. Сельвинский); *Но в душе, как в логове, / Затаился волк* (В. Высоцкий).

Образная параллель *сердце/душа* – храм широко распространена в XIX веке: *Моя душа твой вечный храм* (М. Лермонтов); *Перед тобой во храмине сердечной / Я затворюсь / И юности ласкающей и вечной / В ней молюсь* (А. Фет); *Лишь одна душа поэта – / Их вечно празднующий храм* (А. Фет).

В XX веке образ храма встречается у А. Блока, М. Цветаевой, И. Бунина: *Пока в душе горит огнями храм, / Чтоб сердце богу поклонилось* (А. Блок); *Твоя душа – куда ушла? / В шкафу – двустворчатом, как храм* (М. Цветаева); *Она молчит, – ее душа теперь / Пуста, как надмогильная часовня* (И. Бунин). В XX веке образная параллель *душа – храм* ослабевает и угасает.

В XX веке возникает образное **уподобление души/сердца жилищу**, дому, предметам обстановки, местам пребывания человека. Используются как высокие, так и сниженные ассоциации. Сравнение *сердца/души* и *жилища* имеет родо-видовое выражение. Родовые ассоциации *дом, жилище* встречаются у А. Блока, М. Цветаевой. Видовые образные ассоциации – *келья, чертог, хижина, трущоба*. Слово *келья* повторяется у А. Блока, М. Цветаевой, Е. Евтушенко: *В моей душе, как келья, душею / Все эти песни родились* (А. Блок); *Тесные келейки – наши сердца* (М. Цветаева); *Дай, Лермонтов, свой желчный взгляд, /... и келью замкнутой души* (Е. Евтушенко).

Уподобление *сердца / души чертогу* характерно для М. Цветаевой, П. Антокольского, И. Бродского: *В тот час, душа, верши / Миры, где хочешь / Царить – чертог души, / Душа, верши* (М. Цветаева); *Пред ним метался полог / Безжизненной души. Был пуст ее чертог* (П. Антокольский); *В пространстве, не дыша, / несетя без дорог / еще одна душа в невидимый чертог* (И. Бродский). Видовое обозначение *хижина* в XX веке имеет единичный характер: *Слова, которые вонзаются, как пламя, / И, в душу залетев, как в хижину огонь, / Убогое убранство освещают* (Н. Заболоцкий).

Встречается уподобление *сердца/души* различным «помещениям в доме»: *души – залы для редких гостей* (М. Цветаева), *в комнате души* (Е. Евтушенко), *душа – совмещенный санузел* (А. Вознесенский). *Душа* получает бытовую проекцию: *Души в нас – залы для редких гостей, / Знающих прелесть тепличных растений. / В них отдыхают от скорбных путей / Разные милые тени* (М. Цветаева); *Быть ледяною / ее заставила / и, словно комнату, / ее устала / вещами, может быть, и хорошими, но замораживающими, холодными* (Е. Евтушенко); *Мне страшно в комнате / души твоей* (Е. Евтушенко); *Я выйду, ослепший как узник, / и выдам под хохот и вой: / «Душа – совмещенный санузел, / где прах и озноб душевой. / Поэты и соловьи поэтому и священны, / как органы очищенья, / а стало быть, и любви»* (А. Вознесенский).

В стихотворении, посвященном В. Брюсову, М. Цветаева превращает *сердце* в предмет обстановки (ночник): *Я забыла, что сердце в вас – только ночник, / Не звезда. Я забыла об этом.*

Подведем итоги. В русской поэзии XIX – XX веков распространены образные параллели *сердце/душа – музыка, музыкальные инструменты, сердце/душа – растения, светила, природные явления, сердце/душа – различные обозначения человека, физиологические состояния, звуки,*

издаваемые человеком, органы восприятия, эмоциональный и ментальный мир человека и др., которые по-разному преломляются в идиостилиях.

Образы *огня, воды, птиц* и др., широко распространенные в XIX веке, сохраняются и развиваются в XX веке. Их развитие определяется стремлением расширить круг связей и ассоциаций. Для уподобления используются обозначения ушедших или новых реалий: *сердце/душа – ладья, корабль* (А. Блок), *фаэтон* (Б. Пастернак), *самолет* (А. Кушнер, В. Высоцкий) и др.

Смысловые связи, в поэзии XIX века только намеченные, в XX веке приобретают широкое распространение (*сердце/душа – звери, насекомые, рыба*). Некоторые традиционные для XIX века смысловые связислабевают и «угасают» в XX веке (например, *сердце/душа – храм*). В XX веке возникает образное уподобление *души/сердца* жилищу, дому, предметам обстановки, местам пребывания человека и др. Используются многочисленные видовые обозначения, обозначения частей целого и т. д.

Характерная особенность XX века – бытовой характер ассоциаций, депозитизация, снижение традиционно высоких образов: *Я забыла, что сердце в вас – только ночник, / Не звезда* (М. Цветаева); *души – залы для редких гостей* (М. Цветаева), *душа – совмещенный санузел* (А. Вознесенский); *Мне страшно в комнате / души твоей* (Е. Евтушенко).

Литература

1. Бакина М. А. Устойчивые языковые формулы в поэзии XX века (на материале Д. Бедного и Б. Слуцкого) / М.А. Бакина // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М. : Наука, 1995. – С. 106-143.

2. Виноградова В.Н. Словотворчество (И. Анненский, М. Волошин, И. Северянин) / В.Н. Виноградова // Очерки

истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М. : Наука, 1995. – С. 106-143.

3. Ковтунова И. И. Некоторые направления эволюции поэтического языка в XX веке / И. И. Ковтунова // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Поэтический язык и идиостиль. – М. : Наука, 1990. – С. 7-27.

4. Ковтунова И. И. Очерки по языку русских поэтов / И. И. Ковтунова. – М. : Азбуковник, 2003. – 206 с.

5. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис / И.И. Ковтунова. – М. : Наука, 1986. – 206 с.

6. Кожевникова Н. А. Словоупотребление в русской поэзии начала XX века / Н. А. Кожевникова. – М. : Наука, 1986. – 252 с.

7. Кожевникова Н.А. Эволюция тропов / Н. А. Кожевникова // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М. : Наука, 1995. – С. 6-79.

8. Кожевникова Н. А. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX-XX вв. Вып. 1. Птицы / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 471 с.

9. Кожевникова Н. А. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX-XX вв. Вып. 2. Звери, насекомые, рыбы, змеи / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. – М. : Языки русской культуры, 2010. – 512 с.

10. Некрасова Е.А. Олицетворение в идиостиле (функциональный аспект) / Е. А. Некрасова // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Тропы в индивидуальном стиле и поэтическом языке. – М. : Наука, 1994. – С. 54-105.

11. Павлович Н. В. Парадигмы образов в языке русской поэзии XX века // Язык русской поэзии XX века / Н. В. Павлович. – М. : Наука, 1989. – С. 116-130.

12. Павлович Н. В. Словарь поэтических образов. В 2 т. / Н. В. Павлович. – М. : УРСС, 2007.

13. Петрова З. Ю. Образные обозначения эмоций в русской поэзии XX века / З. Ю. Петрова // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М. : Наука, 1995. – С. 79-106.

14. Синельникова Л. Н. Жизнь текста, или Текст жизни. Избр. работы в 3 т. / Л. Н. Синельникова. – Луганск : Знание, 2005.

Источники

Анненский И. Стихотворения и трагедии / И. Анненский. – Ленинград : Сов. писатель, 1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://rulibs.com/ru_zar/poetry/annenskiy/8/j0.html.

Антокольский П. Собр. соч. В 4 т. / П. Антокольский. – М. : Худож. лит., 1973.

Ахмадулина Б. Полн. собр. соч. в одном томе / Б. Ахмадулина. – М. : Альфа-книга, 2012. – 856 с.

Белый А. Собр. соч. В 6 т. / А. Белый. – М. : Терра, 2004.

Блок А. Собр. соч. В 9 т. / А. Блок. – М. : Гислитиздат, 1962.

Бродский И. Стихотворения и поэмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://lib.ru/BRODSKIJ/brodsky_poetry.txt.

Бунин И. Собр. соч. В 6 т. / И. Бунин. – М. : Худож. лит., 1987.

Вознесенский А. Собр. соч. В 5 т. / А. Вознесенский. – М. : Вагриус, 2002.

Высоцкий В. Сочинения. В 2 т. / В. Высоцкий. – М. : Худож. лит., 1991.

Гумилев Н. Собр. соч. В 4 т. / Н. Гумилев. – М. : Терра, 1991.

Евтушенко Е. Собр. соч. В 3 т. / Е. Евтушенко. – М. : Эксмо, 2015.

Есенин С. Полн. собр. соч. В 7 т. / С. Есенин. – М. : Наука, 1995.

Заболоцкий Н. Собр. соч. В 3 т. / Н. Заболоцкий. – М. : Худож. лит. 1983.

Иванов Вяч. Собр. соч. В 4 т. / Вяч. Иванов. – Брюссель: Жизнь с Богом, 1974 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://rurоem.ru/ivanovV/all.aspx#snilos-mne-skvozit>.

Кушнер А. Избранное А. Кушнер. – М. : Время, 2005. – 718 с.

Лермонтов М. Собр. соч. В 4 т. / М. Лермонтов. – М. : Худож. лит., 1983.

Майков А. Стихи [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://rurоem.ru/majkov/all.aspx>.

Мандельштам О. Сочинения. В 2 т. / О. Мандельштам. – М. : Худож. лит., 1990.

Мориц Ю. Избранное / Ю. Мориц. – М. : Сов. писатель, 1982. – 496 с.

Окуджава Б. Избранное. Стихотворения / Б. Окуджава. – М. : Московский рабочий, 1989. – 336 с.

Пастернак Б.Л. Полн. собр. соч. В 11 т. / Б. Л. Пастернак. – М. : Слово/Slovo, 2003.

Полонский Я. Сочинения. В 2 т. / Я. Полонский. – М. : Худож. лит., 1986.

Пригов Д. Написанное с 1975 по 1989 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://modernpoetry.ru/main/dmitriy-aleksandroovich-prigov-napisannoe-s-1975-po-1989>.

Рождественский Р. Собр. соч. В 3 т. / Р.Рождественский. – М. : Худож. лит., 1985.

Самойлов Д. Избр. произведения. В 2 т. / Д. Самойлов. – М. : Худож. лит., 1990.

Тарковский А. Собр. соч. В 3 т. / А. Тарковский. – М. : Худ. лит., 1991.

Тютчев Ф. Полн. собр. соч. и писем. В 6 т. / Ф. Тютчев. – М. : Классика, 2002. Фет А. Полн. собр. стихотворений / А. Фет. – Ленинград: Гослитиздат, 1959. – 897 с.

Цветаева М. Собр. соч. В 7 т. / М. Цветаева. – М. : Терра, 1997.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассмотрены основные положения методической лингвоконцептологии – новой гуманитарной науки, появившейся на стыке лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Одной из важнейших особенностей этой методики является интегративность. Межпредметная интеграция (русский язык, литература, развитие речи) выступает как цель и средство обучения (Н.Л. Мишати́на).

В статье предпринята попытка интерпретации концепта «учитель» в русской национальной картине мира с опорой на положения методической лингвоконцептологии.

Ключевые слова: лингвокультурный концепт, концепт «учитель», методическая лингвоконцептология, интегративность.

Abstract. The article discusses the main provisions of methodological linguoconceptology – a new humanitarian science that appeared at the intersection of linguoculturology and cognitive linguistics. One of the most important features of this technique is integrativity. Intersubject integration (Russian language, literature, speech development) is the goal and means of learning (N.L. Mishatina).

The article attempts to interpret the concept of «teacher» in the Russian national picture of the world based on the provisions of methodological linguoconceptology.

Keywords: methodological linguoconceptology, integrativity, linguistic and cultural concept, «teacher» concept.

Лингвоконцептоцентрическая методика –
методика XXI века

Н.Л. Мишати́на

Антропоцентрическая парадигма современной
лингвистики обусловила возникновение и развитие новой
гуманитарной науки, появившейся на стыке

лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, – методической лингвоконцептологии.

Цель данной статьи – краткое описание основных положений методической лингвоконцептологии, анализ концепта «учитель» с позиций данной методики.

Методическая лингвоконцептология – теория и практика обучения оптимальным средствам введения в культуру (представленной системой её базовых концептов) сквозь призму языка современного ученика – как формирующуюся языковую личность, субъекта индивидуальной картины мира (Н.Л. Мишатина) [3].

Автором лингвоконцептоцентрической методики речевого развития школьников является Н.Л. Мишатина, доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Одна из принципиальных особенностей этой методики – её интегративность. Межпредметная интеграция (русский язык, литература, развитие речи) выступает в качестве и цели, и средства обучения. Интеграция как цель обучения, преодолевая традиционную систему разделения знаний, развивает способности учеников к концептуальному мышлению, обеспечивает целостность филологического знания. Интеграция как средство обучения указывает конкретный способ объединения усилий двух учебных дисциплин – русского языка и литературы – в развитии речи учащихся на основе концептов русской культуры [3], в развитии лингвокультурной компетенции обучаемых.

Рассматривая концепт как категорию национальной культуры, Н.Л. Мишатина предлагает учителю следующее рабочее определение концепта: «национальный концепт – это словесно выраженная содержательная единица сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными

ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры» [2].

Учёный выделяет ряд закономерностей поэтапного освоения концептов русской культуры:

- освоение лингвоконцепта на основе эмоционального переживания его образной составляющей (5–6 классы);

- освоение этических концептов с опорой на их оппозитивную структуру (7–9 классы);

- освоение лингвоконцепта с опорой на его целостно-ценностное восприятие и интерпретацию в диалоге культур (10–11 классы) [2].

Разрабатываются лингвоконцептоцентрические модели уроков речевого развития:

- базовая метафорическая (5–6 классы; доминанта – метафорическое моделирование лингвоконцепта),

- базовая комплексная (7–9 классы; доминанта – моделирование содержания лингвоконцепта с учетом всех его составляющих: понятийной, образной, значимостной и ценностной);

- интегративная (10–11 классы; доминанта – моделирование и интерпретация художественного концепта) [2].

Н.Л. Мишатиной описан метод концептного анализа, который направлен на расширение знаний учащихся не только о слове, но и об окружающем мире, его культуре, и реализован в следующих приёмах:

- установление лексического значения слова (по лингвистическим словарям);

- установление «внутренней формы» слова на основе этимологического и историко-культурного анализа;

- установление понятийного значения слова (по энциклопедическим словарям, общим и специальным);

- анализ контекстов употребления слова (в том числе речевых народно-поэтических и книжно-литературных формул);

- сбор ключевых признаков слова-концепта;
- учет семантических отношений и связей с другими словами родной культуры;
- ориентация на оппозитивную структуру этических концептов;
- экспликация (объяснение, интерпретация) системы оценок.

В рамках лингвоконцептоцентрической модели развития речи разработан новый тип учебной коммуникации, включающий такие инновационные, нестандартные формы ученического речетворчества, как *метафорический портрет концепта*, *концептоцентрическое эссе*, *психолингвистическое портретирование «своих» и «других»*. В процессе моделирования данных форм развивается способность ученика взаимодействовать с миром не только на абстрактно-логическом, но и на символически-образном, смысловом, ценностно-нравственном, эмпатийном уровне [2].

«Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова [1] также предлагает два значения, тождественных предыдущим. Но, в отличие от «Малого академического словаря», в первом значении здесь не выделяется дополнительный оттенок значения («Тот, кто наставляет, поучает»).

Интересным нам кажется обращение и к «Толковому словарю живого великорусского языка» В.И. Даля [5], в котором от слова «учитель» идет отсылка к глаголу «учить» (т.е. главным является деятельность).

Анализ словарных дефиниций позволяет говорить о том, что понятийные характеристики концепта «учитель» сводятся к следующим доминантным признакам: 1) профессия, 2) сфера педагогической деятельности, 3) преподает какой-либо предмет, 4) работает в школе, 5) обладает знаниями (имплицитная, т.е. подразумеваемая сема).

Данные характеристики уточняются дополнительными признаками: 1) наставляет, поучает, 2) глава или распространитель какого-либо учения, 3) имеет последователей.

Учитель занят в сфере педагогической деятельности; растит и воспитывает учеников, обладает знаниями, большими, чем его подопечные. Учитель – профессия, однако, учителем можно назвать не только педагога, но того, кто имеет последователей, им же «созданных». Личность, обозначаемая этой номинацией, может характеризоваться таким набором признаков, как *компетентный, знающий, талантливый, авторитетный* и под. Номинация *учитель* свободно сочетается с определенным набором прилагательных, означающих высокую оценку профессионализма, поскольку это имя непосредственно указывает на характер исполняемой деятельности.

С понятийным, или когнитивным, планом, который включает в себя набор конститутивных признаков, тесно связан ассоциативный, или образно-перцептивный план концепта «учитель».

Ассоциативный, или образно-перцептивный, план (перцептивное представление) – это внешние показатели, речеповеденческие характеристики, образ жизни. К образно-перцептивному плану можно отнести следующие компоненты: типичные номинации учителя, гендерная принадлежность, социальный статус, личностные качества, сфера деятельности, коммуникативное поведение обобщенного типа личности, внешность, возраст.

Для описания этих признаков концепта ученикам предлагается обращение к художественным текстам (в частности, в нашей работе мы анализировали повесть А. Лиханова «Крёсна»).

Как представителя класса интеллигенции характеризуют учителя культурность, вежливость,

образованность, высокие нравственные качества, ориентация на общечеловеческие ценности.

Она вообще любила тратить время на вроде бы посторонние разговоры. Но только ничего не понимающий дурачок мог признать их посторонними, а трату времени напрасной (А. Лиханов. Крёсна).

Однажды я дежурил по классу, стирал с доски влажной тряпкой задачи, написанные на уроке, потом повернулся, чтобы выйти на перемену. Возле Анны Николаевны стояли трое наших пацанов – все тот же Вовка Крошкин, Мешков и еще один мальчишка – Левка Шантальский, хлипкий и тонкий, как стебелек. Учительница раздавала им цветные бумажки и велела каждому:

– Отдай маме! Маме отдай! Не потеряй!

Это были деньги. Её зарплата (А. Лиханов. Крёсна).

Еще она повторяла: если ты не понял, а другие поняли, не стыдись остальных, переспроси! Ничего не стоит пусть и большая группа успешных, если хоть один застрял позади – неуспешный! (А. Лиханов. Крёсна).

Лингвокультурный концепт «учитель» существует в когнитивной и перцептивной базе большинства мировых культур. Ценностная составляющая каждой культуры может иметь отличный от других культур набор признаков.

В русской национальной картине мира стереотипный образ учителя, положительными характеристиками которого являются профессиональная компетентность, обладание красноречием, адекватное невербальное поведение, диалогическое взаимодействие, толерантность, доброжелательность, справедливость, высокая нравственность, зафиксирован и в художественных текстах.

Учитель может оцениваться по шкале «плохой / хороший» (по показателю профессиональности и человеческих качеств).

Как-то быстро, совершенно не обсуждая эту тему и уж, ясное дело, не сговариваясь, тридцать детских душ – а

это очень даже немало – пришли к необъявленному выводу: учиться плохо именно у Анны Николаевны нельзя.

У любого другого учителя можно, а вот у этого – невозможно (А. Лиханов. Крёсна).

Валентность «плохой / хороший» при оценке личности учителя может базироваться и на оценке прежде всего профессиональных качеств.

– Хорошо поживает, – выручила меня, мельком улыбнувшись, мама. – Хороший она человек. Учит хорошо.

– Ой! – восхитилась тетя Варя, – лучше всех учит!
(А. Лиханов. Крёсна)

Образ любимого учителя хранится в благодарной памяти учеников:

Где вы, дорогая моя Анна Николаевна? На каком небесном облачке? В какой небесной сини?

Вы слышите меня? Так вот что хочу вам сказать.

Вас давно уже нет. Но вы есть.

Вы есть во мне.

Вы есть – по-разному – во всех, кто учился у вас и кому вы крёсна навсегда – вашими уроками и вашей жизнью.

Благодарю и помню вас, милая наша крёсна
(А. Лиханов. Крёсна).

Ученики так характеризуют любимых учителей:

*А вот после ордена-то Анна Николаевна наша **необыкновенная** выдумала кое-что поинтереснее*
(А. Лиханов. Крёсна).

*Где вы, **дорогая** моя Анна Николаевна?* (А. Лиханов. Крёсна).

*О, эти уроки дорогого стоили! И мы уже умели сравнивать. Когда другой взрослый говорит и хочет совсем не так, как наша **орденоносная гордость*** (А. Лиханов. Крёсна).

***Совестная** учительница наша имела в виду только то, что сказала: она не считала вправе пусть и не густые деньги за награду истратить на себя. От таких наград не*

отказываются, как бы заметила она нам, а вовсе не нашим родителям, но деньги тут не при чем. И если уж они полагаются, ей, Анне Николаевне, есть на что их истратить: на нас.

И не было в этих словах учительницы, еще церковно-приходской, ни гордыни, ни желанья довести свой поступок до родительского сведения. Она только пояснила.

Нам, детям, которых она никогда за несмысленнейшей не держала. А держала за равных ей людей, только пока что небольшого роста (А. Лиханов. Крёсна).

Таким образом, образные и ценностные характеристики лингвокультурного концепта выявляются с помощью интерпретативного анализа текстов художественной литературы.

В русской национальной картине мира представлен стереотипный образ учителя, положительными характеристиками которого являются профессиональная компетентность, обладание красноречием, адекватное невербальное поведение, диалогическое взаимодействие, толерантность, доброжелательность, справедливость, умение подобрать подход к каждому ученику, высокая нравственность, лидерские качества. Такая реализация концепта «учитель» зафиксирована и в художественных текстах.

Как нам кажется, перспективы развития методической лингвоконцептологии в современной школе очевидны. Это обусловлено, прежде всего, её интегративным характером. Представленность концепта в качестве лингводидактической единицы, объединяющей язык и культуру, позволяет формировать представление о национальной картине мира, способствует развитию лингвокультурной компетенции учащихся.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / авт. и рук. проекта, сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт,

2000. – 1534 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу:

<https://gufo.me/dict/kuznetsov/%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C>.

2. Мишати́на Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход : монография / Н. Л. Мишати́на. – СПб. : «Сага» – «Наука», 2009. – 264 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу:

<http://avtoreferat.seluk.ru/at-pedagogika/104701-2-metodika-tehnologiya-rechevogo-razvitiya-shkolnikov-lingvokonceptocentricheskiy-podhod.php>.

3. Персональный сайт Мишатиной Л.Н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу:

<https://mishatinanl.ucoz.com/index/khodjakova/0-19>.

4. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1981–1984. – 782 с. – МАС [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу:

<https://gufo.me/dict/mas/%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C>.

5. Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу:

<https://gufo.me/dict/dal/%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D1%8C>.

УДК 37.091.39

В.П. Студеникина

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья содержит анализ путей реализации положений Государственного образовательного стандарта общего образования (основного, среднего) Луганской Народной Республики в школьной практике изучения русского языка.

Ключевые слова: Государственный образовательный стандарт, метапредметные результаты, универсальные учебные действия

Abstrakt. The article contains an analysis of ways to implement the provisions of the State educational standard of General education (basic, secondary) Luhansk People's Republic in the school practice, the study of the Russian language.

Keywords: State educational standard, metasubject results, universal educational actions, Russian language lessons at school.

Традиционными целями школьного филологического образования являются компетенции – это готовность личности к речевой деятельности, которые включают языковые, речевые, орфографико-пунктуационные знания, умения и навыки. Однако Президент Российской Федерации в ежегодном Послании Федеральному Собранию сформулировал ожидания государства от системы образования следующим образом: «В школе нужно активно развивать творческое начало, школьники должны учиться самостоятельно мыслить, работать индивидуально и в команде, решать нестандартные задачи, ставить перед собой цели и добиваться их, чтобы в будущем это стало основой их благополучной интересной жизни. Важно воспитывать культуру исследовательской работы».

Для каждого словесника важно определить место реализации государственных требований к школьному филологическому образованию на каждом уроке русского языка.

Государственные образовательные стандарты общего образования (начального, основного, среднего) Луганской Народной Республики (далее – ГОС ЛНР) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы общего образования (далее – ООП ОО). Этот документ – единая дорожная карта для каждого педагога к построению стройной, результативной системы образования. Он

определяет единые требования, выполнение которых ведет к минимизации противоречий в системе общего образования:

- к структуре образовательной программы общего образования;

- к условиям реализации образовательной программы;

- к результатам освоения образовательной программы общего образования.

То есть, категория «цель обучения» переводится в результат – умение использовать в повседневной жизни знания, умения и навыки.

Требования ГОС ЛНР обязательны к исполнению каждым работником образования. Данным документом результаты освоения образовательной программы объединены в три группы:

- личностные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы;

- метапредметные, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

- предметные, включающие освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфического для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его

преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [1].

Что это обозначает для участников учебного процесса? Именно здесь возникает у учителей и неравнодушных родителей наибольшее количество вопросов. Попробуем их соотнести с ответами на вопросы ЧЕМУ УЧИТЬ? ЗАЧЕМ УЧИТЬ? КАК УЧИТЬ?

Предметные результаты – это тот необходимый объем знаний, который должен вынести ученик из школы на каждом образовательном уровне. Далее в ГОС ЛНР они конкретизированы для каждой предметной области (для русского языка в том числе), окончательно уточняются в Примерной образовательной программе по русскому языку и Рабочей программе учителя-словесника. Предметные результаты – ответ на вопрос что УЧИТЬ на уроке русского языка в школе.

Личностные результаты освоения ООП ОО отражают формирование всесторонне развитой, высоко духовной личности и, кроме всего прочего, продуктивное использование обучающимися «коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [1].

Личностные результаты можно охарактеризовать как степень реализации воспитательного и развивающего потенциала русского языка в процессе школьного обучения. Они отражают необходимое воспитательное влияние на школьника изучаемого им учебного материала, его прикладной характер в дальнейшей жизни ученика, те

мировоззренческие позиции, с которыми ребенок покинет стены школы.

Личностные результаты – ответ на вопрос ЗАЧЕМ УЧИТЬ?

Метапредметные результаты освоения ООП ОО должны отвечать способности выпускников к универсальным учебным действиям, которые направлены на управление своей познавательной деятельностью: способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную, умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, искать средства её осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении; умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников; умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач; способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, к установлению аналогий, отнесения к известным понятиям; умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий [1].

Из двенадцати метапредметных результатов обучения для учителей-словесников основополагающими являются три: смысловое чтение; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение

устной и письменной речью, монологической контекстной речью; формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ компетенции); развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами.

Метапредметные результаты – ответ на вопрос КАК УЧИТЬ? Они достигаются за счет технологии обучения (проектной, смыслового чтения, ментальных карт, интерактивной технологии, традиционных методов обучения русскому языку и т.д.) и структуры урока, построенного на основе системно-деятельностного подхода.

Таким образом, заложенные в ГОС ЛНР результаты отражают способ формирования (метапредметные результаты) целостной личности (личностные результаты) на материале учебных предметов (предметные результаты) в том числе и русского языка.

Требования к метапредметным результатам ГОС ЛНР конкретизированы в Примерной образовательной программе по русскому языку [3].

Также ГОС ЛНР в пункте 5.2.1. вводит понятие «программа развития универсальных учебных действий» подразумевая единое общешкольное календарное планирование процесса формирования общеучебных умений и навыков (УУД) для каждой параллели классов. УУД в образовательном процессе школы выступают в качестве метапредметных результатов освоения учениками ООП соответствующего уровня общего образования (начального, основного, среднего (полного)).

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно

определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

В составе основных видов УУД, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока: личностный; регулятивный (включающий также действия саморегуляции); познавательный; коммуникативный.

Предполагается, что четкое выделение данных видов учебных действий позволит уделить им приоритетное место в рамках изучения конкретных учебных предметов.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Соответственно в состав коммуникативных действий входят: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. Итак, все перечисленное является заказом общества и государства учителю-филологу. Это то, для чего изучаются курсы языка и литературы в школе.

**Рисунок 1. Государственный образовательный стандарт
Луганской Народной Республики отражает:**

способ формирования	целостной личности	на материале учебных предметов
Метапредметные результаты	Личностные результаты	Предметные результаты по русскому языку
Структура урока, технологии и методика обучения русскому языку	Содержание дидактического материала на уроке (тексты, темы для письменных работ и т.д.)	Объем и содержание учебного материала по русскому языку
Программа развития УУД (составляющая ООП)	Программа развития и социализации личности (составляющая ООП)	Рабочая программа по русскому языку (составляющая ООП)

Таким образом, ГОС ЛНР отражает способ формирования (метапредметные результаты, которые достигаются за счет образовательных технологий, методики преподавания русского языка и структуры урока) целостной личности (личностные результаты, формирующиеся с помощью использования дидактических материалов и текстов на уроке) на материале филологических дисциплин (предметные результаты по русскому языку) (Рисунок 1).

Литература

1. Государственный образовательный стандарт основного общего образования Луганской Народной Республики. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html> (04.07.2020). – Заголовок с экрана.

2. Петерсон Л.Г. Технология деятельностного метода обучения как средство реализации современных целей образования. / Л.Г. Петерсон. – М.: АПКи ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2008 –16 с.

3. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по русскому языку для V-IX классов (базовый уровень) [Электронный ресурс] – Режим доступа:

[https://rcro.su/uchebnye-programmy-dlya-sredneobrazovatelnyx-uchebnyx-uchrezhdenij-lnr/\(04.07.2020\)](https://rcro.su/uchebnye-programmy-dlya-sredneobrazovatelnyx-uchebnyx-uchrezhdenij-lnr/(04.07.2020)). – Заголовок с экрана.

УДК811.161.1+371.32+371.315

О.В. Першина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ БИОАДЕКВАТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** В статье рассматривается актуальность биоадекватного обучения и предлагаются материалы из опыта работы по использованию элементов биоадекватной технологии при изучении лексики и фразеологии на занятиях по русскому языку.*

***Ключевые слова:** биоадекватный, образ, мышление, ассоциация, лексикология, поиск, исследование, фразеология.*

***Abstract.** The article discusses the relevance of bio-adequate training and offers materials from experience on the use of elements of bio-adequate technology in the study of vocabulary and phraseology in classes in the Russian language.*

***Keywords:** bio-adequate, image, thinking, association, lexicology, search, research, phraseology.*

Сегодня происходят глубокие перемены в осознании человечеством окружающего мира. Под влиянием общего кризиса цивилизации наблюдается переоценка прежних образовательных традиций и методик.

Представители современной педагогической науки активно заговорили о необходимости использовать в педагогическом процессе такие методы, которые ориентируются на развитие целостного мышления человека, активизацию всех потенциальных возможностей личности. В России Н.В. Масловой была научно обоснована концепция ноосферного образования, в которой «особое место занимает биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин. Данная методика представляет собой

набор последовательных действий педагога и обучающегося, цель которых – сформировать, укрепить учебный мыслеобраз и развить навыки работы с ним».

Многие педагоги интуитивно пришли к пониманию необходимости использования образного видения материала, стараясь облегчить детям его усвоение. Таким образом, биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин возникла как органичное следствие из развития философской, научной мысли, познавательной и педагогической практики. Появление ее продиктовано временем» [1, с. 23].

«Биоадекватная методика преподавания русского языка была впервые описана в начале 90-х годов XX века и относится к третьей модели инноваций. Эта методика ориентирована на развитие целостного мышления, на формирование умения мыслить образами, т.е. естественным природным способом; информацию получать в процессе аналитической и творческой работы» [2].

Среди западных педагогов и ученых прошлого, которые обращались и обосновали необходимость обращения к образному мышлению, следует выделить Я.А. Коменского, Ж-Ж Руссо, М. Монтессори.

Впервые в отечественной педагогике высказал мысль о целостном формировании человеческой личности в процессе воспитания и обучения К.Д. Ушинский.

«В методике преподавания русского языка стремление включить в процесс получения знаний образное, ассоциативное мышление прослеживается в работах О.В. Канарской, которая обосновала поисково-технологическую модель инновационного преподавания, где учитываются и рациональная, и эмоциональная стороны познания. При этом в биоадекватном преподавании обучающийся не получает наглядное пособие в готовом виде, а сам его создает, отображая затем увиденную мыслеформу

на бумаге и накладывая на нее полученную учебную информацию [2].

В своей практике на занятиях по русскому языку мы используем элементы биоадекватной технологии обучения, поскольку считаем, что данная методика позволяет всесторонне реализовать практическую ценность познания и осмысления богатства русского языка.

С целью развития и активизации образного и ассоциативного мышления при изучении лексики и фразеологии мы предлагаем студентам следующие материалы для наблюдения:

I. Прослушать текст. Объяснить, почему к названию реки *Вертушинка* автор прибавляет эпитет-прилагательное *милое*? Подобрать однокоренные слова к слову *Вертушинка*.

Однажды летом, на рассвете, когда речной туман не пошел еще с прибрежных лугов и низин, спускался я, взяв удочки, с пригорка к берегу реки с милым названием Вертушинка. Речка эта в самом деле все время петляет, весело звенит на перекатах, то спрячется и затихнет в высокой куге (озерном камыше), то снова вырвется, журчит и льется, образуя уютные уголки для рыболовов. Одно такое лукоморье я полюбил для своей рыбалки.

II. Проанализировать глаголы, с помощью которых описываются и характеризуются действующие лица в произведениях И.С. Тургенева:

1. Узнать героев романа «Отцы и дети» по глаголам, обозначающим движение и речь. Сделать вывод о том, легко ли определить героя по глаголам вне контекста? Ответ аргументировать:

Она *поразила* его, руки красиво *лежали*, *глядели* светлые глаза, губы *улыбались*.

Он *проводил* пальцами по бакенбардам, лицо *оживлялось* улыбкой и *выражало* самоуверенность и ум, *не робел*, он *даже отвечал* отрывисто и неохотно.

Прихрамывал, черты имел маленькие, он замечтался, он Пушкина читает.

Он прекрасно *одевался, воспитывался* сперва дома, *вышел* офицером, он всякому *рад помочь, вступается* за крестьян, его *носили* на руках, он себя *баловал*.

2. Можно ли по отношению к поведению барыни из рассказа «Муму» использовать следующие глаголы: *заметалась, пробормотала, порхнула, пустилась во все лопатки?* Почему?

III. Определить, к какому стилю относится текст. Озаглавить его. Какие синонимы к выделенным словам можно использовать при пересказе?

*На реке Тверце в Калининской области **стоит** город Вышний Волочек. Свое название он получил от древнерусских слов «вышний» то есть «верхний, расположенный вверх по течению», и «волочек» - небольшой, недлинный волок. Волоком **в старину** называли участок пути, на котором грузы между двумя реками **перетаскивали**, волоча по земле.*

*Специалисты **полагают**, что название «верхний волок» появилось **первоначально** в отличие от расположенного вниз по течению «нижнего волока». **Однако** исторических сведений о нижнем волочке **не сохранилось**.*

Как показывает практика, студенты с интересом относятся к выполнению заданий, формирующих у них образное мышление. И потому мы предлагаем ребятам лексическую экспедицию – работу по сбору и осмыслению материалов о топонимических объектах своего населенного пункта. Студенты отмечают, что подобная работа помогает изучить язык и историю родного края.

Приведем несколько цитат из студенческих работ:

1. *Кругликов лес назван в честь бунтовщика Круглика.*
2. *Трехбратный яр – земли возле яра когда-то принадлежали трем братьям.*
3. *Трёшкин яр – по приданиям, в этом яру в землянке жил знахарь Трофим, которого все звали Трёшкой.*

4. *Богов лес* – очень красивый лес, в нем всегда было много ягод, грибов и цветов. В старину местные жители представляли таким «Божественный рай».

5. *Меловая криница* свое название получила благодаря своему меловому дну. И хотя вода в ней вкусная, но мутная из-за мела.

Результатом подобной работы становятся иллюстрированные сборники «История моего края в лексике», которые составляют основу колледжного альманаха «Тропами родного края».

Продолжая тему нашей статьи, следует отметить, что поисковая деятельность как элемент биоадекватной технологии активно используется нами и при изучении фразеологии.

По мнению А. Кунина, «фразеологизмы являются частью культуры народа, поэтому нужно знать и понимать их структуру, семантику и суть, без знаний и понимания фразеологизмов очень трудно понять национальный состав мышления носителей языка» [3].

Мы предлагаем студентам следующее задание: исследовать этимологию фразеологизмов, используемых жителями той местности, где они проживают.

Приведем отрывки некоторых работ:

1. *В селе Круглик Лутугинского района местные жители упоминали следующие фразеологизмы, используемые часто в своей речи: беречь, как зеницу ока; когда гора не идёт к Магомету, то Магомет идёт к горе; конец света, на седьмом небе, герой нашего времени.*

2. *В селе Успенка Лутугинского района жители активно используют фразеологизмы: вода камень точит, на тарелочке с голубой каёмочкой, нельзя дважды войти в одну реку;*

3. *В райцентре – городе Лутугино опрошенные затруднялись вспомнить фразеологические обороты, но всё-таки горожане ответили, что иногда используют в своей*

речи такие: крокодилы слёзы, возвратиться на круги своя, Спящая царевна; всё течёт, всё меняется.

На занятиях студенты знакомят с этимологией собранных фразеологизмов. Чтобы объяснить происхождение того или иного стойкого выражения, ребята обращаются к фразеологическим словарям, а также Интернет-ресурсам. По мнению молодёжи, интересными с точки зрения происхождения явились следующие:

1. *Беречь, как зеницу ока – это общепринятое сравнение, которое неоднократно встречается в Библии.*

2. *Вода камень точит. Высказывание впервые встречается в «Письмах к Понту» древнеримского поэта Овидия: «Капля точит камень не силой, а частым падением», что означает усердием.*

3. *Крокодилы слёзы. Высказывание находит корни в стародавнем поверье о том, что крокодил плачет перед тем, как съест свою жертву (об этом говорится, например, в древней российской «Повести бывшего посольства в Португальской земле» XVII века).*

4. *Возвратиться на круги своя. Данное высказывание является цитатой из Библии: «Идёт на юг, и возвращается на север, крутится, крутится на ходу своём ветер, и на круги своя возвращается ветер». Значение фразеологизма: всё возвращается.*

Изучая фразеологизмы, осмысливая их происхождение, студенты отметили, что эти миниатюрные шедевры составляют бесценное культурное достояние нашего народа. Зная смысл фразеологизмов, они смогут понимать различные тексты и образно мыслить.

Обобщая вышеизложенное, мы приходим к выводу, что вполне оправданным и ценным является использование элементов биоадекватной методики при изучении лексики и фразеологии на занятиях по русскому языку.

Результативность биоадекватной технологии заключается в следующем:

–происходит более легкое усвоение знаний (усвоение понятий, правил, выводов);

–повышается мотивация обучающихся к учёбе, усиливаются их познавательные потребности;

–улучшается успеваемость;

–формируется целостное мышление учащихся и на этой базе повышается уровень духовности, нравственности.

В ряду активных технологий биоадекватное обучение явилось следствием интенсивного развития различных наук. Приходит понимание, что в процессе обучения необходимо использовать все возможности, заложенные в человеческий организм природой и прежде всего возможности целостного образного мышления. Сделать процесс усвоения знаний более доступным, природосообразным и здоровьесберегающим должно стать приоритетным направлением деятельности современных педагогов.

Литература

1. Маслова Н.В. Тайны и явь воспитания. Воспитательный аспект ноосферного образования / Н.В.Маслова. – Симферополь : издатель ФЛП Лемешко К.А., 2011. – 168с.

2. Биоадекватная методика преподавания учебных предметов[Электронный ресурс]. – Режим доступа

3. Кунин А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа [https://spravochnick.ru/yazykoznanie i filologiya/frazeologiya/leksika i frazeologiya](https://spravochnick.ru/yazykoznanie-i-filologiya/frazeologiya/leksika-i-frazeologiya)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

УДК 811.161.81'373.6

Л.В. Соснина

ОСОБЕННОСТИ ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОГО ИЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности лингвокогнитивного подхода к изучению прилагательных-композигов. Анализируются научные подходы к определению словообразовательного процесса как особого акта номинации. Описываются деривационные модели сложных прилагательных с учетом когнитивного и ономасиологического подхода.

Ключевые слова: адъектив, деривация, концепт, композит, модель, субстантивация.

Abstract. The features of the linguistic-cognitive approach dealing with adjective composites are considered in this article. There have been analyzed scientific methods to word-formation process determination as the special act of nomination. The derivation models of composite adjectives are described as linguistic-cognitive and onomasiological approaches are taken into consideration.

Keywords: adjective, derivation, concept, composite, model, substantivation.

Сложные прилагательные всегда находились в фокусе внимания ученых-лингвистов. **Целью** данной статьи является сравнительный анализ когнитивного и ономасиологического подходов к изучению прилагательных композигов. **Актуальность** исследования определяется сложностью разграничения этих двух подходов, а также наличием множества научных концепций изучения имен прилагательных, в частности, прилагательных композигов.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию В.И. Теркулова, который вывел понятие номинатемы и предложил считать ее основной номинативной единицей языка. Номинатема трактуется как единый лексико-

грамматико-семантический комплекс, реализующий номинативное значение, по своей структуре совпадающее с концептом. Изучение композитов (в нашем случае – прилагательных-композитов – Л.С.) как доминантных реализаций словесных номинатом осуществляется в пределах двух направлений: 1) описание процессов формирования семантики номинатом с обязательным определением ономазиологического базиса и ономазиологического признака; 2) описание структурных моделей композитов с учетом механизмов преобразования исходных словосочетаний в композит. В то же время мы попытаемся провести сопоставительный анализ ономазиологического и когнитивного подхода к изучению прилагательных-композитов, а также рассмотреть особенности их концептуального анализа.

Когнитивная лингвистика рассматривает словообразовательный процесс как особый акт номинации, который должен восприниматься как нечто слитное и целостное. При объективации определенной структуры знания создается новый знак, «знание невербализованное, выступавшее в сознании человека в виде наивного, интуитивного превращается в осознаваемое <...> и, получая знаковую форму, обретает свою жизнь в системе, где хранится уже в виде знания упорядоченного, подведенного под особую категорию и доступного для сознания именно в этом качестве: в качестве оперативной единицы сознания, облегченного заместителя сложных и иногда весьма разветвленных концептуальных структур» [5, с. 418-422]. Под концептуальной деривацией лингвисты понимают формирование нового смысла в результате определенного способа интерпретации исходного вербализованного знания. Современные исследования по когнитивной лингвистике рассматривают пропозицию как основную единицу хранения знания и соотносят ее с синтаксическим уровнем языка, признавая деривационную природу этого языкового явления.

М.Н. Янценецкая полагает, что «базой перехода логически выявленных связей между объектами окружающего нас мира в ономасиологически упорядоченные типы отношений и соответствующие виды семной организации лексического значения» можно считать «представление познаваемых межпредметных связей и их компонентов через призму пропозиции как такой единицы, на основе и с помощью которой формируется смысловая структура высказывания» [8, с. 4]. Деривационная пропозиция предполагает реализацию в семантике производного слова представленной в свернутом виде «минимальной либо максимальной многоместной структурно-логической схемы» [1, с. 79].

В этом направлении (весьма перспективном и не вполне изученном) заслуживают внимания работы Л.А. Араевой, Т.И. Вендиной, И.В. Евсеевой, О.Ю. Крючковой, М.А. Осадчего. Лингвисты сходятся во мнении, что все деривационные подсистемы могут рассматриваться как носители концептуальной информации. Механизмы концептуализации и категоризации осуществляются при помощи деривационных единиц, которые условно делятся на простые (производное слово) и комплексные (словообразовательный тип, словообразовательная категория и словообразовательное гнездо). Е.С. Кубрякова определяет производное слово как единицу хранения, извлечения, получения и систематизации нового знания, причем единицу комплексную: «Комплексная – потому, что представляет собой структуру и в буквальном смысле комплекс по крайней мере из двух частей: отсылочной, отсылающей нас к источнику мотивации данного образования, и формирующей, отражающей формальное средство, использованное при его создании»; этот класс единиц, по мнению ученого, отличается от симплексов – простых, производных слов [4, с. 22]. Словообразовательная категория мыслится как семантическое обобщение, соединяющее «ряды производных с разными формантами способами словообразования на основе общности

словообразовательного значения» [3, с. 57]. Лингвисты придерживаются единого мнения о том, что словообразовательные категории тесно связаны с ономасиологическими категориями, являющимися «наиболее общими типами формулирования содержания по отношению к его выражению в языке» [там же, с. 58].

В рамках концепции, разработанной учеными-когнитологами, словообразовательный тип понимается как языковая категория, представляющая собой один из способов моделирования познания мира. В основе моделирования лежит выделение фреймов и составляющих их пропозиций как форматов, обеспечивающих «когнитивное и смысловое системное рассмотрение языковых единиц и явлений, специфическим образом функционирующих в пределах этих единиц» [2, с. 165]. Использование понятий фрейм, слот, пропозициональная структура, пропозиция для анализа комплексных единиц словообразования дает возможность «рассматривать деривационные единицы как иерархически организованные структуры данных, как способы и места хранения информации, заключенной в базовом слове и производных словах» [там же, с. 165]. Считаю важным замечание И.В. Евсеевой о том, что когнитивная методика фреймовой пропозиционно-семантической организации единиц словообразовательной системы вбирает в себя идеи основных лингвистических направлений, а именно:

– синтаксическое (свертывание лексико-семантического варианта деривата в синтаксическую структуру – пропозицию);

– ономасиологическое (установление мотивационных связей каждого ЛСВ производного слова с его производящим);

– функционально-семантическое (выявление деривационного потенциала производных слов, наполняющих комплексные единицы словообразования, и наиболее существенных для человека и его жизнедеятельности словообразовательных смыслов) [там же,

с. 167].

Интерес ученых-лингвистов к явлению субстантивации определяется возможностью сочетать два подхода при анализе языковых явлений – ономасиологический и когнитивный. *Субстантивация* является одним из наиболее продуктивных способов образования конденсатов, при этом наиболее спорным вопросом в плане определения модели субстантивации является ее отнесенность к одной из областей словообразования. В современном языкознании субстантивацию можно отнести к синтаксической деривации в связи со сменой части речи исходной лексической единицы, к компрессивной деривации в связи со свертыванием словосочетания в одно слово, к конверсии в связи с изменением грамматических категорий субстантиватов. Считаем, что именно имя прилагательное является основой для создания субстантиватов и универбатов, поскольку прилагательные относятся к классу именующих слов, что оптимально сближает их с именами существительными и дает им возможность выражать предметное значение.

Весьма интересной представляется работа Л.В. Резниченко, посвященная анализу субстантивированных имен прилагательных. С ее точки зрения, субстантивация означает «переход из признаковой области в предметную концептуальную область» [7, с. 150]. К субстантивированным единицам она относит адеквативы *твердолобый, толстомясый, толстомордый, курносый, темнокожий, чернокожий, краснокожий*. Учитывая основные принципы ономасиологического подхода к изучению языковых единиц и опираясь на теоретические положения композитологии, мы относим данные языковые единицы к универбализационным композитам и квазикомпозитам: *Роберта всегда тянуло к женщинам с темной кожей. Роберт не смог устоять перед чарами темнокожей красоты, которая выше его на полголовы* (Вива-Биография, № 5-6 (82), 2014); *Сколько раз пытались доказать **твердолобым** людям, что пацифизм с*

Православием - несовместим в принципе. Нет же, всё бесполезно. Твердолобые как стояли на своём, так и стоят (<http://www.liveinternet.ru/tags/>). При субстантивации формирование производных концептов осуществляется на основе действия когнитивного механизма конкретизации, но сопровождается «сужением содержания исходных концептов, которое осуществляется посредством выделения их специфических характеристик» [там же, с. 152]. В содержании исходного концепта *чернокожий* выделяется характеристика «имеющий темный или черный цвет кожи», которая наследуется производным концептом в процессе концептуальной деривации и служит основой для появления такой характеристики, как «человек, оцениваемый по особенностям внешности»: *На козлах дрожал от страха чернокожий* (События недели, 1.01.2014).

Л.И. Плотникова проводит исследование в рамках когнитивной ономазиологии, используя метод моделирования словопроизводственных процессов, который позволяет отследить механизм образования новой языковой единицы на основе развернутого описания. Ученый определяет новообразования как «слова производные, представляющие собой сложные структурно-семантические образования, поэтому они позволяют демонстрировать связи и отношения, существующие между концептуальными структурами сознания» [6, с. 14]. Образование любого нового слова происходит по определенной словопроизводственной модели, которая является комплексной и многоуровневой, обобщающей мыслительные уровни словопроизводства. Эти уровни коррелируют с номинативным, ономазиологическим, когнитивным и словообразовательным полями. Таким образом, интегративная многоуровневая модель дает возможность описать структуры репрезентации различных видов знания и выбор конкретных языковых форм в отдельном коммуникативном акте. Л.И. Плотникова предлагает относить производные слова к определенным

классам и категориям и указывает на соотнесенность создаваемого слова с конкретной частью речи, для адъектива это дескриптивное описание «такой, который...» и слова, выражающие мотивировочный признак. Ученый приходит к выводу, что ономаσιологическая модель является основой «логического моделирования словопроизводственного процесса», а когнитивная модель – это «модель глубинного мыслительного уровня, который представляет собой концептуальную схему (то есть состав и отношения элементарных концептов), отражающую способ концептуальной организации знания» [там же, с. 14-15]. Л.И. Плотникова так описывает композит *ласковомайский* («Репертуар, состоящий из проверенных *ласковомайских* шлягеров» – Аиф, № 3, 1999): *ласковомайский* – такой (шлягер), который исполняется группой «Ласковый май»; такой, который ... соотносит понятие с адъективом (ему соответствует суффикс – ск-) + основа слова, выражающего мотивировочный признак «Ласковый май».

В нашем исследовании мы имеем дело с переходом прилагательных-композитов в разряд существительных при параллельном употреблении в значении прилагательного: *с темной кожей – темнокожий, из белого камня – Белокаменная: Некоторые из погромов имели слабые признаки какой-то идеологической направленности – толпа скинхедов избивала случайных прохожих с темной кожей, даже не спрашивая их национальности и не имея к ним конкретно никаких претензий* (Сергей Телегин. Дети – изгой (2003) // «Советская Россия», 2003.07.10; Национальный корпус русского языка; www.ruscorgora.ru); – *Сидеть хочу, – стеснительно ответил темнокожий на ломаном русском и добавил гладко: – Сит дау* (Андрей Рубанов. Сажайте, и вырастет (2005); Национальный корпус русского языка; www.ruscorgora.ru); *В темнокожей неграмотной и диковатой креолке он разглядел неограниченный бриллиант* (Вива-Биография, № 12 (78), 2013); *Скорее всего,*

красивым вымыслом обросло другое явление, встречающееся в средневековых захоронениях, если саркофаг изготовлен из белого камня – известняка (Т. Панова. Та самая царская невеста // «Наука и жизнь», 2006; Национальный корпус русского языка; www.ruscorpora.ru); *Через четыре года после рождения Федора его родители окончательно обосновались в Белокаменной* (Вива-Биография, № 12 (78), 2013); *Просторный, построенный навека белокаменный дом (в комнатах – идеальная чистота), ухоженный сад – признаки высокого уровня жизни* (Вероника Генина. Самаритяне: племя древнее, незнакомое (2003) // «Вестник США», 2003.11.12; Национальный корпус русского языка; www.ruscorpora.ru).

Полагаем, что изучение сложных прилагательных может проводиться в двух направлениях с учетом особенностей ономаσιологического и лингвокогнитивного подхода. Ономаσιологическая модель является основой логического моделирования словопроизводственного процесса, а когнитивная модель представляет собой концептуальную схему, отражающую способ концептуальной организации знания. Лингвисты сходятся во мнении, что все деривационные подсистемы могут рассматриваться как носители концептуальной информации. Механизмы концептуализации и категоризации осуществляются при помощи деривационных единиц, которые условно делятся на простые (производное слово) и комплексные. Производное слово является основой иерархической организации, включающей словообразовательный тип, словообразовательную категорию и словообразовательное гнездо. Перспективы нашего исследования видятся нам в применении когнитивного подхода к изучению вхождения прилагательных-композигов в сложные структурные образования, например, словообразовательные гнезда.

Литература

1. Араева Л.А. Словообразовательный тип / Л.А. Араева. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 272 с.
2. Евсеева И.В. Концептуализация опыта человека посредством деривационных единиц / И.В. Евсеева. // Вестник Кемеровского госуд. университета. – 2011. – Вып.№4. – С. 161-167.
3. Иванова Т.К. Единицы сопоставительного анализа словосложения русского и немецкого языков / Т.К. Иванова // Вестник Челябинского госуд. университета, 2011. – № 11 (226) / Филология. Искусствоведение. – Вып. 53. – С. 56-41.
4. Кубрякова Е.С. Ономаσιологические характеристики комплексных единиц словообразовательной системы / Е.С.Кубрякова // Сб. науч. ст.: Актуальные проблемы русского словообразования / отв. ред. А.Н.Тихонов. – Ташкент: Укитувчи, 1982. – С. 21-25.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке : части речи с когнитивной точки зрения : роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
6. Плотникова Л.И. Структура нового русского слова как репрезентант его концептуальной организации / Л.И.Плотникова // Научные ведомости Белгородского госуд. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. - Вып.2. – Т.15. – С. 13-18.
- 7.Резниченко Л.В. Концептуальная деривация как основа формирования значений субстантивированных имен прилагательных / Вестник Ленинградского государственного ун-та им.А.С. Пушкина. –2012. - Вып. 2. - Т.1. – С. 146-154.
8. Янценецкая М.Н. Семантические вопросы теории словообразования / М.Н. Янценецкая. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1979. – 244 с.

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ.

***Аннотация.** В статье рассматривается отражение гендерных отношений в современных средствах массовой информации посредством стереотипов. Дано определение гендерному стереотипу, описаны его свойства, факторы формирования и уровни развития, выявлены противоречия между гендерными стереотипами.*

***Ключевые слова:** гендерные стереотипы, средства массовой коммуникации.*

***Abstract.** In article the reflection of the gender relations in modern mass media by means of stereotypes is considered. Definition is given to a gender stereotype, its properties, factors of formation and the levels of development are described, contradictions between gender stereotypes are revealed.*

***Keywords:** gender stereotypes, mass media.*

Актуальность данного исследования обусловлена такой ключевой в современном мире проблемой, как гендерное неравенство, которая обостряется разным доступом к информационно-коммуникативным ресурсам представителей того или иного пола. В этом случае представляется необходимым осмысление путей и условий влияния СМИ на формирование адекватного гендерного мышления. Степень научной разработанности крайне мала. Данная проблема рассматривалась учеными в психологическом аспекте, лингвистическая сторона практически не изучена. Научный интерес в данной проблеме представляют труды: А.В. Меренкова, И.С. Клециной, Н.А. Коноплевой, Н.И. Ажгихиной, Т.Б. Котловой, Т.Б. Рябовой, Н.Г. Малышевой, Е.А. Здравомысловой, А.В. Кирилиной, А.О. Юрчак, В.В. Смеюхи, Р.П. Овсепян, О.В. Смирновой, О.Ю. Семендяева.

Интерес ученых к гендерным отношениям в различных отраслях общественной жизни продолжает расти, несмотря на неоднозначное восприятие их в современном обществе. Гендерная проблематика, возникающая в связи с интенсивностью женского движения, попытками осмыслить роль женщины в мире и желанием женщин добиться гармоничного равенства с мужчинами, прочно вошла в сферу гуманитарного и общественного знания. В связи с этим представляется актуальным научное осмысление путей и условий влияния СМИ на формирование адекватного гендерного мышления.

Объектом данного исследования являются средства массовой коммуникации (рекламные ролики, периодические издания для женщин и мужчин), **предметом** – свойства, функции и содержание гендерных стереотипов.

Цель – провести комплексное исследование для выявления влияния средств массовой информации на мировоззрение современного общества.

В соответствии с целью исследования прилагаются следующие **задачи**:

1. Охарактеризовать гендерные стереотипы от процесса становления до настоящего времени.
2. Выявить функции и задачи стереотипов.
3. Рассмотреть влияние гендерного аспекта на современные СМИ.
4. Выявить психолингвистические особенности в речи мужчин и женщин.
5. Рассмотреть влияние стереотипов фемининности и маскулинности на телевидение, в частности, на рекламные ролики.

Образы мужчин и женщин, особенности и характер их взаимоотношений, их социальные функции и роли создаются СМИ и воспринимаются аудиторией в том числе с помощью гендерных стереотипов. Гендерный стереотип можно понимать как устойчивое обобщенное и упрощенное

представление человека и масс о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужчина» и «женщина», их социальным ролям и функциям. Это представление, выработанное культурой и выраженное в визуальных и вербальных образах, базируется на одобряемых обществом чертах мужественности и женственности.

Гендерная система оказывает на людей глубокое воздействие, создавая некую иерархию в обществе. Определения «мужской» и «женский» означают не только различия, связанные с полом, но и соответствуют мужскому началу и женской силе. Они подчеркивают культурно-символические различия, которые меняются в соответствии с изменениями в общественной среде.

На сегодняшний день одним из аспектов изучения языка и речи является преодоление прямолинейной интерпретации гендера. Лингвистические исследования должны учитывать специфику объекта, которым в языкознании является язык.

Таким образом, повышенное внимание к гендерным аспектам языка и коммуникации, позволяет сделать вывод, что в общей теории гендера, гендерные исследования постепенно переходят к более уравновешенному состоянию. Однако применение гендерного подхода основывается на ряде методологических принципов, важнейший из которых – понимание пола как социально и культурно конструируемого феномена.

На основе эмпирического материала выявлены две глобальные тенденции мужского и женского общения: стремление к ограничению общения мужчин и стремление к расширению круга общения женщин. Так, мужчины основывают общение на принципе приоритета визуальной информации, принципе регламента общения, экономии языковых усилий за счет другого коммуниканта, приоритета своих мыслей, действий над коммуникацией, принципе отделения и ответственности. Принципами женского общения является принцип участия, кооперации, открытости

общения, приоритета коммуникации над действием, терапевтического воздействия, ориентации на собеседника, готовности предоставить интересную для собеседника информацию.

Языковой паспорт коммуниканта может отражать стиль его коммуникативного поведения, обусловленный гендерной ролью: доминантный, рациональный, логический, монотемный, обобщенный, точный, объективный, интерактивный, деловой, лаконичный, демократический, иронично-нейтральный стили характерны в большей степени для мужчин; эмоциональность, алогичность, детализированность, диффузность, субъективность, косвенность, интерактивность, многословие, творческий стиль характеризуют женскую речь в большей степени, чем мужскую.

Стоит отметить, что речь мужчин и женщин различается не только с фонетической, лексической и синтаксической стороны, но и существенно отличается эмоциональными реакциями, выбором тем общения, обращением к собеседнику, жестикующей, мимикой и даже взглядом.

Е.А. Земская и М.А. Китайгородская отмечают, что «женской эмоциональной речи свойственна просодическая эксплицитность, тогда как для мужчин характерна эксплицитность лексическая. Женщины в своей речи широко используют такие просодические средства, как придыхание, лабиализация, назализация и пр.» [6, с. 90-136].

Большое значение имеют различные сферы деятельности, присущие тому или иному полу, в том числе тематика бесед, различные увлечения, оказывающие влияние на знания и употребление различных лексических групп. Мужской речи присуще влияние фактора профессиональной деятельности, что характеризуется тенденцией к использованию различных экспрессивных средств и стилистически сниженной лексики. В свою очередь речь

женщин характеризуется концентрацией эмоционально-оценочных слов и конструкций.

Чаще всего мужчины склонны доминировать в беседе и выбирать тематику диалога самостоятельно, однако им трудно переключаться с темы на тему, в отличие от женщин, которые легко говорят на различные темы в независимости от ситуации. Вопреки стереотипам представительницы слабого пола говорят меньше и их предложения короче, но стереотипное восприятие остается в плане эмоциональности, экспрессивности и оценочности. Их речь наполнена эпитетами, сравнениями, гиперболами, уменьшительно-ласкательными суффиксами и т.д. Для мужчин оценочность менее характерна, но если она используется, то чаще всего в отрицательном значении.

При употреблении тех или иных частей речи мужчины и женщины используют различную коннотацию:

– глаголы: используются мужчинами и женщинами наравне, при употреблении речь женщин становится более живой, а мужчин – четкой и динамичной, демонстрируется последовательность событий;

– прилагательные: практически все специалисты сходятся к тому, что именно женщины употребляют большее количество прилагательных в своей речи, с их помощью передают оттенки, краски, детали (например, синонимы прилагательного «хороший» – превосходный, дивный, замечательный, прелестный, великолепный и т.д.); мужчины используют притяжательные прилагательные для дифференциации объектов и явлений;

– существительные: в речи мужчин они более абстрактны, но в тоже время конкретны, у женщин – более приземленные, используется большое количество синонимических рядов, также типичным является выражение сильной эмоциональной реакции (кошмар!, ужас!);

– местоимения: женщинам присущи личные местоимения – я, ты, мы, он и пр., мужчины предпочитают

дифференцировать объекты или явления, поэтому часто используют притяжательные местоимения – мой, твой, ваш, его;

– междометия: женщины более склонны к употреблению данной части речи, чем мужчины;

– связь предложений в речи: мужчины употребляют придаточные времена, подчинительную синтаксическую связь, устанавливают причинно-следственную связь, часто выстраивают логические цепочки, используют приказы, вопросы строят довольно четко; в речи женщин превалирует придаточная степень сравнения и уступительные предложения, используются непрямые просьбы, вопросы строятся более открыто;

– письменная речь: в текстах мужчин преобладают вводные слова, особенно констатирующие и вводящие логические отношения (несомненно, очевидно, следовательно, во-первых, с другой стороны и т.д.), у женщин используются второстепенные члены предложения, восклицательные и вопросительные предложения, модальные слова (вероятно, наверное, может быть), используются оценочные и образные синонимы, эвфемизмы и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что гендерный фактор находит отражение как в системно-структурном строении русского языка, так и в устном и письменном речевом поведении мужчин и женщин, а также в ассоциативно-вербальной сети, имеющей свои особенности для каждого пола.

В ходе развития в обществе складывались стереотипные представления о моделях поведения мужчины и женщины, на которые до сих пор ориентируются представители того или иного пола независимо от возраста и индивидуальных особенностей. Эти поведенческие модели сформировались в процессе социализации под влиянием средств массовой информации (СМИ). Средства массовой коммуникации (СМК) формируют роли мужчин и женщин, оказывая

влияние на общественный статус, тем самым, закладывая установки и стереотипы поведения у подрастающего поколения.

Ученый А.В. Меренков дает следующее определение гендерным стереотипам – это «устойчивые программы восприятия, целеполагания, а также поведения человека, в зависимости от принятых в данной культуре норм и правил жизнедеятельности представителей определенного пола» [23, с. 103]. Другое определение мы находим у И.С. Клециной, под гендерными стереотипами она понимает «стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [15, с. 3-7].

В отечественной практике выделяют три вида стереотипов:

1. Стереотипы маскулинности / феминности (или фемининности). Значения данных понятий основаны на психологических и поведенческих свойствах и чертах, которые присущи мужчинам (маскулинность) или женщинам (феминность). Они содержат различные социальные мнения и установки о том, какими качествами должен обладать представитель того или иного пола. Например, женщинам приписываются такие качества как нерешительность, эмоциональность, зависимость, пассивность, ранимость, тогда как мужчинам – решительность, активность и деятельность, отвага, предприимчивость, настойчивость и уверенность. Н.А. Коноплева предлагает систему противоположных оппозиций относительно представления о маскулинности и фемининности: сила – слабость, власть – подчинение, абстрактность – конкретность, индивидуальность – коллективность, независимость – близость и др. Маскулинность представляется в качестве публичной сферы, а феминность – приватной [19].

2. Стереотипы социальных ролей. Как отмечает И.С. Клецина, «мужчин принято оценивать по

профессиональным успехам, а женщин – по наличию семьи и детей» [15, с. 8]. Данный вид характеризуется закреплением социальных ролей в семейном и профессиональном плане. Женщины выступают в роли матери, жены и хозяйки, мужчины – кормильца и главы семьи. При этом досуговые роли также приписываются мужчинам (отдых с друзьями, просмотр телевизора, футбол, рыбалка и т.д.).

3. Занятия определенными видами труда. Так, мужчинам приписываются занятия и профессии инструментальной сферы деятельности, имеющей, как правило, творческий или созидающий характер, а женщинам – экспрессивной сферы, отличающейся исполнительским характером. Поэтому распространенным является мнение о существовании так называемых «мужских» и «женских» профессий. К числу «мужских» профессий мы относим специальности, имеющие промышленный и технический характер, к «женским» – сфера образования и обслуживания. Занятость мужчин в научной сфере связывается с естественными, точными, общественными областями, а женщин, преимущественно, с гуманитарными.

Гендерные стереотипы устойчивы, схематичны и оценочны. Они выполняют следующие функции:

– объяснительная (интерпретация поведения мужчины и женщины с помощью стереотипов об их личностных качествах);

– регулятивная (наблюдение за людьми того или иного пола);

– дифференцирующая (регулирует осознание относительно различий между членами социальных групп);

– ретрансляционная (отражает роль институтов и социальных организаций в передаче и закреплении ролевых стереотипов);

– защитная (с ее помощью может быть оправдано неравное положение мужчин и женщин в семье и обществе).

Мы видим, что данные функции базируются на основе слияния личного опыта с внешней информационной средой (в процессе воспитания и наблюдения за окружающей действительностью, также от СМИ и массовой культуры). Находясь в постоянном потоке информации, человек становится заложником гендерных стереотипов, которые облегчают восприятие мира, рисуя образы современников и их взаимоотношения.

Функционирование гендерных стереотипов в СМИ телевидения обладает уникальной способностью трансформировать базовые представления о природе социальной реальности. Как правило, стереотипы складываются из устойчивых представлений, относящихся к заповедям мировых религий, фольклорным представлениям и национальному опыту.

Проведенный нами анализ показал, что в национальных СМИ доминируют два типа женщин: сексуальный объект и домохозяйка, мужчины представлены в роли удачных бизнесменов, талантливых во всех аспектах жизни. Негативные оценки получают женщины, несогласные с традиционными ролями, например, феминистки. Однако в последнее время социальные роли и система ценностей переосмысливаются и в СМИ все чаще появляются материалы об успешных женщинах и мужчинах, готовых заниматься воспитанием детей. С 2010 года активно выходили фильмы и сериалы (в большей части за рубежом), где женщине дается активная доминирующая социальная роль, она способна быть достойной соперницей мужчине.

Типичные образы в рекламе: мужчины представлены в деловом, чаще формальном, облике. Они связаны с успехом, инициативой, автономией. Выражение лица – нейтральное или серьезное. Женщины представляются с заинтересованным отношением к одежде, выражение лица более доброжелательное, чаще всего улыбающееся.

Телевизионные модели поведения мужчин и женщин кажутся реальными, а людям доступна возможность выбрать. Исследования в этой области показали, что СМИ оказывают мощное влияние на формирование гендерно-ролевой социализации. В рекламе изображены традиционные гендерные стереотипы маскулинности и фемининности. Все построение стереотипов строится по бинарному принципу, и если женщина интуитивна, то мужчина логичен. Структурированность и подчинение так же отражают дихотомию стереотипов, но не отражают суть. А помимо общих тенденций, каждый человек может найти примеры тех или иных стереотипов в собственной семье.

Литература

1. Ажгихина Н.И. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа / Н.И. Ажгихина // Женщины: свобода слова и творчества: сборник статей. – М.: Эслан, 2001. – С. 5-22.
2. Барсукова С.Ю. Образ женщины-предпринимателя в средствах массовой информации / С.Ю. Барсукова // ЭКО. – 1998. – № 2.
3. Воронина О.А. Гендерная экспертиза законодательства в области СМИ/ О.А. Воронина. – М., 1998. – 400 с.
4. Воронина О.А. Свобода слова и стереотипный образ женщины в СМИ // Знамя. – 1999. – № 2. – С. 13-17.
5. Данилова О.А. Гендерный аспект дискурса власти / О.А. Данилова // Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы: Материалы междунар. науч. конф. Иваново, 15-16 сентября 2000 г. Ч.III. История, язык, культура. – Иваново, 2000. – С. 250.
6. Земская Е.А. Особенности мужской и женской речи / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова // Русский язык и его функционирование: Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С. 90-136.

7. Кирилина А.В. Освещение связи языка и пола в истории лингвистики / А.В. Кирилина // Теория и методология гендерных исследований: курс лекций / под общ. ред. О.А. Ворониной. М., МЦГИ, 2001. – С. 366, 378, 380.

8. Коврикова О.И. Гендерные стереотипы в наследство и их проявление сегодня / О.И. Коврикова // Женщина в зеркале социологии. – Вып.2. –Иваново, 1999. – С. 13.

9. Малышева Н.Г. Гендерные стереотипы в средствах массовой коммуникации, ориентированных на аудиторию разных возрастов / Н.Г. Малышева // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 28-40.

УДК 81-23: 82

А.Ю. Миргородская

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В статье проводится описание существующих моделей и концепций психолингвистического восприятия художественных текстов. Автором проанализированы теоретические положения по изучению этапов, способов, факторов и закономерностей психолингвистического восприятия как сложного многогранного процесса.

Ключевые слова: психолингвистика, художественный текст, восприятие, понимание, эмоционально-смысловая доминанта, психолингвистическая типология.

Abstract. The article describes the existing models and concepts of psycholinguistic perception of literary texts. The author analyzed the theoretical provisions for the study of the stages, methods, factors and patterns of psycholinguistic perception as a complex multifaceted process.

Keywords: psycholinguistics, literary text, perception, understanding, emotional and semantic dominant, psycholinguistic typology.

Важными аспектами исследования лингвистики в последние десятилетия являются работы, посвященные анализу проблем функционирования языка, изучению

условий, обеспечивающих создание и восприятие текста. Многообразие исследований в основном концентрируется вокруг принципов построения текста, адекватности передачи авторского замысла, а также характеристики индивидуальных особенностей реципиента, влияющих на понимание текста.

Художественный стиль относится к наиболее сложным для исследования текстам вследствие того, что структуры художественных текстов не повторяются, они уникальные, многоуровневые, а особенности их восприятия зависят от возраста, опыта, мировоззрения, уровня развития и литературных предпочтений. Поэтому научные работы в данном направлении чаще всего посвящены выявлению общих закономерностей построения художественных текстов и специфики их восприятия, в зависимости от структуры и содержания.

Теоретической базой для психолингвистических исследований стали работы В. Гумбольда, А. А. Потебни, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, Д. Н. Овсяннико-Куликовского. В своей работе мы будем использовать также материалы общетеоретических и экспериментальных работ современных исследователей В. П. Белянина, А. А. Боронина, А. В. Кинцель, Н. И. Колодиной, В. А. Пищальниковой, Ю. А. Сорокина.

Целью данной статьи является описание существующих моделей и концепций психолингвистического восприятия художественных текстов.

Актуальность исследования определяется существованием большого количества теоретических положений по изучению психолингвистического восприятия как сложного многогранного процесса, а также отсутствием единой модели анализа художественных текстов.

Ученые определяют текст как единицу коммуникации, средство хранения и передачи информации, форму отражения культуры и исторической эпохи, а также выражение психической жизни индивида. Осознание того, что «текст не

существует вне его создания и восприятия» [7, с. 15], повлияло на особое внимание психолингвистов к этим процессам, а также к формированию ряда теорий относительно моделирования речевой деятельности. Исследователи склоняются к тому, что «независимо от субъектов речевой деятельности, условия коммуникации требуют, чтобы речевой текст, являющийся основной единицей общения, оказывал определенное воздействие» [2, с.10]. Возможность воздействия реализуется, если осуществлен правильный выбор языковых средств и реципиент воспринимает сообщение в соответствии с замыслом автора.

Общие закономерности процесса создания текста Л. С. Выготский обозначил в следующей последовательности: «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, а затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [4, с. 381]. Мотив для создания текста может отражать реальность, ситуацию, точку зрения автора. Художественный текст представляет собой и отражение действительности, и выражение средствами естественного языка модели человеческого отношения к миру. «Создавая художественный текст, автор производит отбор тех явлений действительности, которые соответствуют его представлениям или концепциям. Вымышленные, но правдоподобные ситуации моделируются им в целях пояснения и подтверждения своих идей и представлений» [2, с. 18]. Картина мира автора выражается в тематике произведений, сюжете, персонажах и также в отборе языковых средств и синтаксических конструкций.

Процесс восприятия текста состоит из нескольких этапов: понимание знаковой системы, понимание смысла высказывания, восприятия текста как единой завершенной структуры. На процесс восприятия влияют большое количество факторов: знания, возраст, опыт,

экстралингвистическая ситуация, тип текста. Например, если научный текст предполагает однозначность и единообразие, то художественные тексты могут содержать многообразие интерпретаций. Это происходит вследствие нечеткой выраженности авторского замысла, принципиальной открытости или незавершенности текста, многоуровневости его семантической организации, а также субъективности эстетической восприимчивости. «Неполнота понимания есть неизбежность интерпретационного процесса, что даёт основания говорить о наличии в ментальной проекции текста (в образе текста в сознании реципиента) зоны предельной разреженности смысла, которая существует наряду с зоной смыслового максимума [3, с. 137]. Нечеткая выраженность авторского замысла может создаваться целенаправленно, в соответствии с техникой «лакунизации» («пробела» в понимании) [11, с. 3].

Теоретические аспекты понимания художественных текстов раскрыты Н. И. Колодиной [6]. В её работе определяются способы понимания текста, реализующиеся в системе действий, применяемых реципиентом в процессе понимания. Представлены следующие способы понимания: герменевтический, эвристический, гносеологический, психологический. Для герменевтического способа понимания в систему действий входит передача знаний, осмысление, а значит, и категоризация воспринимаемого материала. Эвристический способ характеризуется выходом за пределы данной текстовой реальности и переход к новым, другим текстам, реализуются сопоставительные операции. Субъективный характер понимания через перевод смыслов на язык собственного опыта свойственен психологическому способу. При гносеологическом способе предполагается осмысление собственных мыслительных действий, мыслительных действий автора художественного текста, а также мыслительных действий персонажей.

Ученые исследуют теорию восприятия на основе различных факторов. Н. А. Рубакиным была предложена библиопсихологическая теория восприятия [10, с. 142], которая основывается на изучении читательских предпочтений и психологических переживаний, вызываемых этими текстами. Исследователем была разработана модель анализа от читателя к тексту, от текста к автору. На основе экспериментальных исследований была подтверждена также теория о сходности психологического типа реципиента и автора.

Результаты психологических тестирований доказывают существование определенных закономерностей в выборе художественного текста в зависимости от типа личности читателя. «Интроверты предпочитают произведения психологического и философского жанров. В их отзывах о прочитанных текстах обнаруживаются малая эмоциональность, высокая абстрактность изложения, обилие субъективных предположений по поводу прочитанного. Для экстравертов характерна направленность на детективный жанр в большей степени, чем на какой-либо другой. Они предпочитают захватывающий сюжет и стремительное развитие действия» [2, с.39-40].

Психолингвистическая типология художественных текстов представлена в работах В. П. Белянина. Автор рассматривает текст в совокупности лингвистических и психологических закономерностей и утверждает, что «организующим центром художественного текста является его эмоционально-смысловая доминанта. Являясь ядром модели порождения текста, эмоционально-смысловая доминанта организует семантику, морфологию синтаксис и стиль художественного текста» [1, с. 13]. Именно анализ эмоционально-смысловой доминанты характеризует отдельный художественный текст с точки зрения метафоризации и вербализации картины мира в нем. Эмоционально-смысловая доминанта является важной

составляющей авторской модели мира. Читатель соответственно своим предпочтениям выбирает произведения, соотносящиеся с его мировосприятием, опытом, уровнем образования, эстетическими критериями и психологическим типом личности.

В монографии А. В. Кинцель «Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора» [5] обоснована зависимость цельности текста от эмоциональной доминанты. В. А. Пищальникова обосновала представление об эмоции как обязательном компоненте смысловой структуры текста, так как эмоция регулирует процессы смыслообразования и представление личностных смыслов в тексте [8]. Способы языковой репрезентации эмоции, не соотносятся только с эмоциональной лексикой, эмоция фиксируется теми же языковыми средствами, которые представляют смысловую структуру текста. В монографии «Ритмомелодическая структура текста как репрезентант эмоционально-смысловой доминанты» [9] авторами проведена система экспериментальных исследований, доказывающих, что ритмомелодическая структура способна акцентировать эмоционально-смысловую доминанту, ограничивая множественность смыслов, интуитивно направляя процесс восприятия в концептуальной системе реципиента.

Исследования В. П. Белянина и других ученых доказывают, что на рецепцию текста непосредственно влияют особенности мироощущения автора. Так, «светлые и «активные» типы текстов созданы на основе мироощущения личности с паранойяльными чертами акцентуации; в основе «весёлых» текстов лежит мироощущение личности гипоманиакального склада, «красивые» описывают мир личности демонстративной акцентуации; в основе эмоционально-смысловой доминанты «темных» текстов лежит мироощущение, схожее с мироощущением эпилептоидной личности, «печальные» тексты отражают

мироощущение депрессивной личности» [1, с. 255]. Чаще всего читатель осознанно или подсознательно ищет в тексте эмоционально-смысловую доминанту, соответствующую его психологическому типу, она же является основой выбора текстов для чтения и их оценки. Вышеизложенная типология текстов соотносится с определенным тематическим наполнением, которое может варьироваться, однако, как правило, представлено следующим содержанием: «светлые» тексты описывают, чаще природу; «активные» – политику, нравственные проблемы; «весёлые» – путешествия и приключения; «красивые» – необычные события, происходящие с героиней; «тёмные» – борьбу за существование; «печальные» – старость и воспоминания о молодости» [1, с. 208-209].

Таким образом, теоретические и экспериментальные работы, разрабатывающие вопросы психолингвистических особенностей восприятия художественных текстов, отличаются многообразием исследований. Вследствие того, что художественный текст имеет многоуровневую семантическую организацию, может содержать большое количество интерпретаций, анализ восприятия может проводиться с помощью феномена понимания и непонимания сути высказывания (А. А. Боронина), способов понимания (Н. И. Колодиной), эмоционально-смысловой доминанты (В. А. Пищальниковой и А. В. Кинцель), психолингвистической типологии текстов (В. П. Белянина). Перспективой дальнейшей работы является анализ последних научных разработок и теорий восприятия художественных текстов в рамках психолингвистических исследований.

Литература

1. Белянин В.П. Введение в психиатрическое литературоведение / В.П. Белянин. – Мюнхен : Verlag Otto Sagner, 1996. – 284 с.

2. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста / В.П. Белянин. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 123 с.

3. Боронин А.А. Феномен непонимания и интерпретация художественного текста / А.А. Боронин // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 4. – С. 34-42.

4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. и со вступ. статьей, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.

5. Кинцель А. В. Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора : Монография / А.В. Кинцель; М-во образования РФ. Алт. гос. ун-т. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2000. – 151 с.

6. Колодина Н.И. Теоретические аспекты понимания и интерпретации художественного текста : На материале русского и английского языков : диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.19 / Н.И. Колодина. – Тамбов, 2002. – 304 с.

7. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / АН СССР. Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1969. – 307 с.

8. Пищальникова В. А. Проблема смысла художественного текста: психолингвистический аспект / В.А. Пищальникова. – Барнаул, 1992. – 190 с.

9. Пищальникова В. А., Чернова М. М. Ритмомелодическая структура текста как репрезентант эмоционально-смысловой доминанты / В. А. Пищальникова. – М.Горно-Алтайск: РИО, 2003. – 266 с.

10. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги / Н.А. Рубакин. – М. : Книга, 1977. – 242 с.

11. Сорокин Ю. А. Лакуны: ещё один ракурс рассмотрения // Лакуны в языке и речи. Сб. науч. тр. / Под

УДК 811.111'37

Н.А. Самыличева,
М.М. Бинштейн

**ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ В
КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЯХ И ТАКТИКАХ
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
(на материале выступлений ведущих ток-шоу
«60 минут»)**

***Аннотация.** Данная статья посвящена описанию особенностей мужской и женской речи в политическом дискурсе. Сопоставляя речь ведущих ток-шоу «60 минут» (О. Скабеевой, Е. Попова), автор стремится выявить гендерные особенности при выборе коммуникативных стратегий и речевых тактик.*

***Ключевые слова:** гендерный аспект, речевое поведение, политический дискурс, стратегия театральности, стратегия на понижение, тактика анализ-«минус», речевое воздействие.*

***Abstract.** This article focuses on describing the features of male and female speech in the political discourse. Comparing the speech of the hosts of the talk-show «60 minutes» (O. Skabeeva, E. Popov), the author seeks to identify gender characteristics in the choice of communication strategies and speech tactics.*

***Keywords:** gender perspective, speech behavior, political discourse, strategy of theatricality, strategy for reduction, tactics analysis –«minus», speech influence.*

Для современного языкознания одной из приоритетных задач стало изучение коммуникативного поведения в политическом дискурсе как неотъемлемого компонента, характеризующего деятельность политического представителя. Историческое явление гендера, тот факт, что он присутствует в социальных отношениях и культурных формах, становится весомым в процессе

коммуникации, «делает гендер политической проблемой, которую нельзя игнорировать по своему желанию...» [5, с. 8]. Несмотря на то, что женщина-эксперт – это уже давно обычное явление, всё же в политическом дискурсе заметна «гендерная асимметрия» [8, с.145], состоящая в количественном перевесе политических деятелей мужского пола.

Большинство исследователей (Е.А. Земская, А.В. Кирилина, М.В. Томская, Е.И. Горошко и др.) полагают, что в современном коммуникативном пространстве не существует строгих, неизменных границ, разделяющих мужскую и женскую речь. В этих условиях можно рассуждать только о преобладающих женских и мужских коммуникативных стратегиях, которыми апеллируют представители обоих полов. Также гендерный аспект в политическом дискурсе проявляется в том, что обычно от мужчин ожидается использование в своей речи более интенсивных средств воздействия, а от женщин, наоборот, – мало интенсивных. При отклонении от этой нормы выступление политика-мужчины кажется недостаточно убедительным, а женщины-политика – слишком жестким, напористым и даже вульгарным: «одним из важных аспектов языкового конструирования имиджа политических деятелей является соответствие гендерным нормам и ожиданиям» [8, с. 145]. Гендерным аспектом в политическом дискурсе может быть определен выбор коммуникативных приёмов, придающих языку образность и являющихся средствами речевого воздействия. Например, женственность представляют оценочные номинации (ярлыки и штампы), определяющие эпитеты, гендерные аллюзии и антитезы и т.д. Однако часто разграничение «женского» и «мужского» говорения проходит условно, различия проявляются неявно.

Стоит отметить, что иногда в рамках отдельных тактик выступающий специально использует лексику и манеры противоположного гендера. Например, женщина-политик

может имитировать мужскую речь для того, чтобы показать себя бескомпромиссным, напористым и профессиональным экспертом. Многие исследователи говорят о заметной тенденции к «маскулинизации женского стиля текстопорождения» [6, с. 7] в современном политическом дискурсе. Мужчина-политик также может использовать женскую коммуникативную модель, но для создания комического эффекта. Гендерные модели могут выступать как средство речевого воздействия на аудиторию. Например, в стратегии дискредитации выступающий может сделать акцент на соответствии или несоответствии образа поведения своего политического противника с общепринятыми представлениями.

Итак, гендерная принадлежность участников коммуникации оказывает влияние на выбор языковых и речевых средств в рамках политического дискурса. Цель статьи – выявить особенности речевого поведения ведущих политического ток-шоу «60 минут» с точки зрения их гендера.

Выступления О. Скабеевой и Е. Попова сближает ярко выраженная эмоциональность. Этот факт опровергает теорию том, что речь женщины более экспрессивна, чем у мужчины. Наличие эмоционально окрашенных единиц в комментариях ведущих обусловлено стремлением придать их речи образность и наглядность, чтобы сделать её понятной для представителей широкой аудитории.

Важным аспектом речевого поведения ведущих ток-шоу оказывается умение «сдерживать» выступающих экспертов, вынудить их выслушать мнение оппозиции или прекратить своё собственное рассуждение.

Е. Попов часто прерывает говорящих и позволяет себе повысить голос, даже переходит на крик: *«Ну, дайте Вы сказать, дайте сказать. ДАЙ-ТЕ СКА-ЗАТЬ! Сейчас Вам расскажет Константин про голодомор, что у вас волосы дыбом встанут на голове. Дайте сказать, дайте сказать»*

[2]. Экспрессия в речи ведущего достигается за счёт интонационного выделения: Евгений Попов произносит слова по слогам, расставляет акценты, употребляет фразеологическое выражение «у вас волосы дыбом встанут на голове», обладающее разговорной стилистической окраской и реализующее тактику угрозы. Использование повтора усиливает позиции ведущего – он бескомпромиссно может прервать любую дискуссию. Снизить напряжение в студии помогает ирония: «Вас зовут не Константин, Вас зовут Янина» [2] – Е. Попов не позволяет Янине Соколовской перебить выступающего эксперта, комизм достигается через несоответствие мужского имени с женским полом.

Ведущая О. Скабеева также неоднократно оказывалась в ситуации, когда необходимо остановить выступление одного из экспертов, чтобы передать слово другому участнику или же прервать эфир для рекламы. В этих условиях речевые тактики журналистки во многом сходны с коммуникативным поведением Е. Попова. Например, ведущая также использует приказной тон, повторы, произносит слова по слогам, и употребляет эмоционально маркированную лексику со сниженной стилистической окраской: «Секунду, секунду! По-жа-луй-ста! Давайте не будем **орать** (разг., пренебр.) друг на друга и Бориса Борисовича, <...> Давайте сейчас про цены тоже поговорим. Важно» [1]. Несмотря на открыто жесткий стиль ведения диалога, за который интернет-сообщество дало журналистке прозвище «железная кукла путинского ТВ» [7], коммуникативное поведение ведущей можно назвать более гибким, чем у Е. Попова. Гендерный аспект проявляется в манипулятивном характере ведения диалога, который свойственен для О.Скабеевой. Так, например, ведущая стремится достичь компромисса, для этого она ссылается на необходимость соблюдать очередность выступлений, подчеркивает важность информации, которую она собирается озвучить: «Так, спокойно все, **по очереди**, не говорите одновременно» (вечерний эфир от 19.09.2019); «Давайте мы

посмотрим сейчас, секунду, это очень важно. Daily Mail – это к разговору о том, что 80 процентов британцев должно заболеть...» [4].

Иногда О. Скабеева применяет нестандартный для себя приём – использование деминутивов: *«Самое трогательное, когда украинцы ругаются в нашей студии. Муждабаева послушаем **быстренько**, и надо нам на рекламу»* [2]; *«Успокойтесь, Янина, с **ангелочком** на груди. Помолчите **секундочку**, милая Янина, **тихонечко**»* [2]. Здесь ведущая употребляет контрастную для языка ток-шоу лексику – уменьшительно-ласкательную форму. Деминутивы *«быстренько»*, *«ангелочком»*, *«секундочку»*, *«тихонечко»* образованы суффиксальным способом, создают подчеркнуто-вежливую интонацию, но при этом О. Скабеева использует побудительные конструкции и императивы (*«послушаем»*, *«успокойтесь»*, *«помолчите»*) что указывает на ироничный тон. Об этом, например, свидетельствует комментарий, содержащий наигранное сочувствие оппонентам: *«Украинушка! Мы-то за Украинушку переживаем. Без поддержки американской осталась»* [1].

Стоит отметить, что для политического дискурса, в целом, характерно использование средств убеждающего воздействия, манипулирования: перечисления, многократные повторы и ряды однородных членов, поскольку т.к. в условиях политической коммуникации одной из важнейших задач для говорящего становится достижение убедительности. Повторяющийся элемент в речи выполняет функцию убеждающего воздействия (суггестивная функция), т.к. подчеркивает значимость и привлекает внимание слушателей. Многократное повторение идеи обеспечивает принятие её как истинную, без рационального критического осмысления.

О. Скабеева использует повтор как приём в тактике анализ – «минус», имплицитно выражает своё отрицательное отношение через нарастание эмоциональности: *«...на все*

согласимся, продлим транзитный контракт на 10 лет, как того хочет Киев, гарантируем прокачку 60 миллиардов кубометров газа в год, как того хочет Киев, ну или заплатим штраф 14 миллиардов долларов, как того Киев требует, - но нет» [2]. Ведущая также использует повтор, чтобы показать неуместность доводов оппозиции: «Человек выступает на сцене, ему ничего не задают и не спрашивают с него по поводу музыки. Вопрос касается только того, чей Крым, агрессор ли Путин, идет ли война, правильно ли они поняли, что именно Путин напал на Украину? Путин, Путин, Путин, Путин» [2].

Е. Попов для снятия напряжения в студии прибегает к тавтологическому высказыванию: *«Владимир Вольфович, у вас беспросветная какая-то перспектива абсолютно беспросветной перспективы» [2].* Кроме того, повтор заменяет аргументацию, показывает, что можно найти ещё много примеров, подтверждающих мысль ведущего: *«Ещё раз: мы все понимаем прекрасно как бы его разобрали <...> у нас по косточкам. Как этот человек может представлять Россию? И цитата, цитата, цитата» [2].*

Очевидно, что повторы в речи ведущих ток-шоу встречаются вне зависимости от пола говорящего, но важно обратить внимание на прагматическую направленность высказываний: для Евгения Попова характерно использование повтора для привлечения внимания аудитории – здесь реализуется стратегия театральности, когда косвенное воздействие на адресата-зрителя достигается за счет высокой эмоциональности, Ольга Скабеева придерживается стратегии на понижение, основной целью которой является стремление ослабить позиции политического противника.

Для выявления гендерных различий проанализируем особенности реализации стратегии на понижение. Е. Попов предпочитает открыто обличать политического противника: *«Оржель от Зеленского, видимо, самый уравновешенный. Ему и дали возможность комментировать, хотя вполне себе*

и Витренко шел на контакт тоже, только Коболев как бука себя вел, извините за терминологию, но он, говорят, в отставку скоро уйдет» [3]. Сравнение «как бука себя вел» отсылает к детскому фольклору, тем самым утверждает некомпетентность председателя правления НАК «Нафтогаз Украины» Андрея Владимировича Коболева.

О. Скабеева с целью продемонстрировать некомпетентность и несуразность поведения оппозиции предлагает образно-схематичную иллюстрацию событий в шутливой манере. Средством реализации стратегии на понижение выступает ирония – политические украинские деятели латентно сравниваются с «капризными» детьми, их образ принижается: *«Янина, как после этого с вами договариваться и относиться к вам серьёзно? Как? Вы же ведёте себя мало вменяемо, это вежливо выражаясь. Люди серьёзные приехали с документом – «подписывайте!» – «не хочу!» [3].* В отличие от своего соведущего О. Скабеева предпочитает высказываться не так открыто, её речевому поведению характерны тактики безличное обвинение и анализ-«минус».

Таким образом, на основании проанализированного материала можно сделать вывод о маскулинизации женского стиля говорения, поскольку в своих выступлениях женщина-политик стремится утвердить свой авторитет. Однако при открыто напористой манере вести диалог в речи ведущей О. Скабеевой заметны черты, ассоциирующиеся с женским коммуникативным поведением: манипулятивность, скрытая оценка, образность речи. В целом для политического дискурса свойственно сближение мужского и женского речевого поведения. Безусловно интересным и перспективным представляется дальнейшее наблюдение за динамическими изменениями в публичной речи с точки зрения ее гендерных особенностей.

Литература

1. Выпуск передачи «60 минут» (дневной эфир от 01.02.2019) // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nUzrIg9nBS4> (дата обращения 02.03.2019).
2. Выпуск передачи «60 минут» (вечерний эфир от 25.02.19) // URL: https://www.youtube.com/watch?v=_zddjtmztvY (дата обращения 19.03.2019).
3. Выпуск передачи «60 минут» (вечерний эфир от 19.09.2019) // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=M2e5Lh6mESk> (дата обращения 25.09.2019).
4. Выпуск передачи «60 минут» (вечерний эфир от 3.03.2020) // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nuvVTmpd-QA> (дата обращения 29.03.2020).
5. Гапова Е.И. Антропология гендерных исследований. Сб. пер. / Е.И. Гапова, А.Р. Усманова. – М.: ПроPILEI, 2000. – 384 с.
6. Куницына Е.В. Гендерная маркированность политического дискурса: языковой и речевой аспекты: на материале предвыборных речей Х. Клинтон и Б. Обамы: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Куницына. – Ставрополь, 2011. – 21 с.
7. Сомина Н. «Железная кукла путинского ТВ» стала мемом Рунета // URL: <https://lenizdat.ru/articles/1109679/> (дата обращения 19.03.2020).
8. Цыбина Н.А. Гендерный аспект политического дискурса / Н.А. Цыбина // Вестник ЧГУ университета. Филологические науки. Вып. 115. – № 1 (423). – 2019. – С. 145-150.

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АДРЕСАТА ТЕАТРАЛЬНОЙ АФИШИ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вербальные средства воздействия на адресата театральной афиши. Афиша рассмотрена как креолизованный текст (лингвовизуальный феномен), который способен изменить картину мира адресата.*

***Ключевые слова:** афиша, креолизованный текст, лингвовизуальный феномен, адресант, адресат, дестинатор, вербальное воздействие.*

***Abstract.** This article discusses the verbal means of influencing on the poster addressee. The poster is a creolized text (linguistic-visual phenomenon), which is able to change the picture of the world of the addressee.*

***Key words:** poster, creolized text, linguistic-visual phenomenon, addresser, addressee, destinator, verbal influence.*

Цель данного исследования – выявить коммуникативно-прагматический потенциал креолизованного текста театральной афиши, определить наиболее эффективные вербальные средства воздействия на дестинатора.

В современной коммуникативной среде естественный язык является важнейшим и универсальным средством общения, но вовсе не единственным. Общеизвестно, что язык – это система вербальных знаков, посредством которой осуществляется человеческое общение. Именно во взаимодействии со знаками иной природы (например, иконическими) эти знаки наиболее успешно реализуют свои коммуникативные функции. В человеческом употреблении сегодня имеется большое количество семиотически неоднородных текстов, которые в самом общем виде называются креолизованными [2]. Данный термин принадлежит Ю.А. Сорокину и Е.Ф. Тарасову. Креолизованный текст – это текст, фактура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам,

нежели естественный язык) [4, с. 180-181]. Обе составляющие направлены на достижение коммуникативного эффекта.

Креолизованный текст театральной афиши можно определить как лингвовизуальный феномен, в котором иконический и вербальный компоненты образуют единое целое с целью оказания планомерного прагматического влияния на дестинатора. Невербальные компоненты несут дополнительный смысл, располагают интерактанта к восприятию информации. Языковые же средства в театральных афишах отбираются адресантом с учетом критериев информативности и аттрактивности, они непосредственно связаны с воздействием на дестинатора, на его поведение, картину мира. К вербальным приемам можно отнести средства выразительности на разных языковых уровнях: аллюзии, эпитеты, метафоры, метонимии, сравнения, повторы, игру слов, окказиональные новообразования, эмоциональный синтаксис и т. д. Рассмотрим примеры использования вышеперечисленных средств.

Аллюзия или цитация (разница между ними весьма условна: цитация – это дословная выдержка из какого-либо сочинения; аллюзия – это стилистический приём, заключающийся в намёке на общеизвестные факты, исторические события, литературные произведения и т. п.): концерт «*Море зовет*» (<http://gomelorchestra.com/billboards/>) – название популярной в 60-е годы песни (музыка: Арно Бабаджаняна, слова Гарольда Регистана); концерт духового оркестра к 95-летию Арно Бабаджаняна «*Шагает солнце по бульварам*» (<http://gomelorchestra.com/billboards/>) – *строчка из песни «Солнцем опьяненный»* (стихи: Георгия Карапетяна (перевод Анатолия Горохова), музыка: Арно Бабаджаняна).

Эпитеты. С целью усиления перлокутивного эффекта в тексте афиши адресант чаще всего использует эпитеты: «*Величественное барокко*», «*Фортепианный блеск*», «*Золотая коллекция классики*», «*Прекрасные мелодии любви*».

Струнные серенады», «*Волшебный мир Эдварда Грига*» (<http://gomelorchestra.com/billboards/>); «*Золотые хиты гранд-оркестра Поля Мориа*», «*Золотые арии и увертюры*» (<http://filarmonia-donetsk.ru/afisha/>). Особую функциональную нагрузку в текстах имеет прилагательное «золотой». В вышеприведенных примерах оно используется в значении «очень ценный» (перен.).

Персонификация (олицетворение) – наделение неодушевленных предметов и явлений действительности свойствами и признаками живых существ: «*Живая музыка*» (<http://finmatrix.ru/pic.php?id=24596>); «*Музыка дарит здоровье*», «*Симфония на пуантах*», «*Опера в пижаме*» (<http://gomelorchestra.com/billboards/>); «*Орган собирает друзей*» (<http://filarmonia-donetsk.ru/afisha/>); «*Джаз в кругу друзей*» (<http://filarmonia64.com/?paged=5&cat=3>).

Метафора. Она всегда была в центре внимания гуманитарных наук в силу ее полифункциональности и неоднозначности свойств. В настоящее время в связи с развитием когнитивного направления лингвистики открылись новые возможности в изучении метафоры, в частности в рекламном дискурсе. В креолизованной рекламе технология применения метафоры основывается на двух принципах: рациональном и эстетическом, реализованных соответственно в вербальном и визуальном компонентах. По мнению Е.А. Елиной, важным элементом соединения вербального и невербального компонентов является метафора, поскольку на ее основе создается слоган, выражающий смысл всей рекламы в целом [2]. Иными словами, текст способствует адекватной интерпретации смысла иконического образа. Креативное метафорическое «обрамление» фразы способно изящно представить новую информацию. В приведенном ниже креолизованном тексте (рис. 1) адресант ненавязчиво побуждает адресата к посещению филармонии – «*Портреты великих в зеркале органной музыки*» (<http://filarmonia64.com/?paged=7&cat=3>).



Рис. 1. «*Портреты великих в зеркале органной музыки*»

Хорошо продуманное взаимодействие вербальной части (например, слогана) и невербальной (изображения) вызывает у адресата ряд положительных эмоций и способствует запоминанию.

Учитывая вышесказанное, для дальнейшего анализа роли метафоры в креолизованном тексте афиши нам представляется целесообразным воспользоваться когнитивной теорией метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [3]. Одна из основополагающих идей данной теории состоит в том, что метафора в повседневном общении осуществляет важную когнитивную функцию – получение знания. Следствием этой идеи является «предположение о том, что метафора влияет на процесс принятия решений. Метафора особенно важна при формировании множества альтернатив проблемной ситуации» [1, с. 16]. Чтобы проследить, как функционирует метафора в афишах, мы сосредоточили внимание на вербальном наполнении следующих креолизованных текстов: «*Волшебная сила театра. Живое*

театральное действо юных артистов на подмостках профессионального театра» (http://www.mir-teatra.org/news/istorija_afishi/2017-07-06-132); «*Мой мир – музыка»* (<http://alchevsk.su/category/37>). Метафора дает возможность создать немногословный текст с элементами многозначности. Двусмысленность придает вербальному компоненту афиши особую стилистическую окраску, кроме лаконичного сообщения информации привлекает внимание адресата, способствует запоминанию, создает комический эффект.

Метафоры, по наблюдениям К.М. Шилихиной, предоставляют возможности манипулирования сознанием аудитории и формируют убеждения целевых аудиторий в нужном адресанту направлении [5], поэтому так часто метафора используется адресантом афиши.

Итак, метафора в креолизованном тексте театральной афиши является стратегическим замыслом адресанта. Когнитивная метафора дает ему возможность непосредственно влиять на действия адресата. Довольно часто изображение также участвует в создании контекста.

Игра слов (основана на омонимии и паронимии): «*Снежное шоу Славы Полунина»* (<https://newslab.ru/afisha/>) рис. 2. Адресат может не заметить букву «с» в слове «снежное» и прочесть: «нежное шоу». Прилагательное «нежный» имеет положительную коннотацию (вызывает у дестинатора ряд позитивных ассоциаций), что может повлиять на принятие решения посетить шоу. В следующем примере «*Дивные каверы. Струнный ансамбль «Дива-квартет»*» (<http://filarmonia-donetsk.ru/afisha/>) мы видим некий каламбур: адресат может интерпретировать высказывание «дивные каверы» и как «чудные, чудесные, неземные, чарующие, восхитительные, бесподобные, пленительные каверы», и как «каверы, принадлежащие дивам». Это вызывает комический эффект и привлекает внимание дестинатора.



Рис. 2. «Снежное шоу Славы Полунина»

Окказионализмы или авторские неологизмы: «Чехов-фест. Театральный фестиваль» (<http://спектор.com.ua/news/sumy/2928-afisha-chekhov-fest2019-ne-prohavte-naitsikavishoho.html>).

Эмоциональный синтаксис (концентрация императивных форм глагола): «*Послушай песню*» (<http://filarmonia64.com/?cat=3>); «*Спой с оркестром*» (<http://gomelorchestra.com/billboards/>); «*Танцуй и пой, народная душа!*» (<http://filarmonia-donetsk.ru/afisha/>).

Итак, в лингвистической науке для наименования текстов, объединяющих в себе вербальный и визуальный компоненты, существует большое количество терминов (например, семиотически осложнённый текст, поликодовый текст, изовербальный комплекс или иконотекст), но в качестве рабочего в этом исследовании был использован термин «креолизованный текст». С целью оптимизации процесса интерпретации адресант креолизованного текста театральной афиши намеренно определяет и применяет наиболее эффективные вербальные средства и приемы.

Литература

1. Баранов А.Н. Предисловие редактора // Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – С. 7–21.
2. Елина Е. А. Семиотика рекламы / Е. А. Елина. – Москва: «Дашков и К», 2013. Издание 2-е. – 136 с.
3. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Сорокин Ю. А., Тарасов, Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – Москва: 1990. – С.180-181.
5. Шилихина К.М. Использование метафоры в телевизионной рекламе / К. М. Шилихина // Язык, коммуникация и социальная среда: межвуз. сб. науч. тр. – Воронеж: ВГУ, 2004. – Вып.

УДК 81'272

О. А. Хрущева

ИНОЯЗЫЧНЫЕ НАЗВАНИЯ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья акцентирует внимание на проблеме распространения иноязычных компонентов и заимствований в названиях российских организаций, что контрастирует с национальной языковой политикой и законом о защите русского языка.

Ключевые слова: иноязычные названия, заимствования, английский язык, языковая политика, названия предприятий.

Abstract. The paper focuses on the problem of foreign elements and borrowings in the names of Russian organizations that contradicts the national language policy and the law on the Russian language protection.

Key words: foreign names, borrowings, the English language, language policy, the names of organizations.

Постановка проблемы. В настоящее время на улицах современных российских городов наше внимание нередко привлекают иностранные названия организаций; среди подобных наименований встречаются единицы, полностью написанные на иностранном языке, или имеющие в своей структуре заимствованные компоненты. Как правило, используются европейские языки – английский, французский, итальянский. Стоит признать, что, к сожалению, уровень владения иностранным языком у российских граждан не позволяет им понять значение подобных единиц и\или обеспечить их верное прочтение. Как следствие, возникает негативное отношение со стороны горожан к компаниям с названиями такого рода, а также искажение корпоративных названий и нарушение маркетинговой стратегии.

Анализ последних исследований и публикаций. Процесс и результаты лексического заимствования в русском языке подвергались исследованию со стороны таких ученых как В.Г. Демьянов [1], М.А. Кронгауз [2], Л.П. Крысин [3], Н.В. Сидакова [4], Г.Е. Шилова [6], Л.В. Щерба [7]. По мнению М.А. Кронгауза, «борьба с заимствованиями ведется внутри самого языка. Иностранное слово либо благополучно исчезает, либо осваивается и перестает восприниматься как иностранное» [2, с. 135].

Цель статьи. Массовое распространение названий предприятий на иностранном языке или с иноязычными элементами в структуре требует научного осмысления, комплексного междисциплинарного анализа и описания. Данная работа нацелена на отражение обозначенных этапов исследования с апелляцией к примерам корпоративных наименований города Оренбург.

Изложение. Федеральный закон №53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации», который

направлен на обеспечение использования государственного языка на всей территории страны, обеспечение права граждан на пользование государственным языком, защиту и развитие языковой культуры [5], гласит, что «государственный язык Российской Федерации подлежит обязательному использованию в деятельности организаций всех форм собственности, в том числе в деятельности по ведению делопроизводства, а также в наименованиях организаций всех форм собственности» [5].

В вышеназванном официальном документе также указано, что положения закона не распространяются на фирменные наименования и товарные знаки [5]. В связи с этим подтвердим, что значительная часть компаний с иностранными названиями осуществляет свою деятельность по франшизе. В данном конкретном случае использование официальных оригинальных наименований (брендов) является логичным и обоснованным, соответствующим маркетинговой политике и договору. Подобные международные названия известны большинству современных жителей российских городов, не вызывают сложностей при произнесении и негативных эмоций. В ряду подобных названий компаний можно назвать Apple (AppleStore), McDonald's, KFC, BurgerKing, Cinnabon, Sela, Next и многие другие, осуществляющие свою деятельность в различных сферах.

Однако существует иная группа корпоративных названий, анализу которых мы уделяем особое внимание. Данные наименования не имеют отношения к компаниям, работающим по франшизе, но, тем не менее, включают иноязычные компоненты в свою структуру или же полностью выполняются в латинской графике.

В ряду названий, относящихся к данной подгруппе, можно выделить следующие подтипы:

- 1) оригинальные иноязычные названия
– *агентство цифровых технологий UpSky*;

- туристическое агентство *DolceTravel*;
- ресторан *RedLion*;
- магазин спортивного питания *BODY-PIT*;

2) русскоязычные названия на латинице

- центр депиляции *NeKaktus*;
- англоязычные названия на кириллице
- студия детского развития *ЛитлПупл*;
- кинотеатр *Мистер Фэст*;

3) русскоязычные названия с иностранными компонентами

- компания по организации общественного питания *ОренФуд*;
- пивной магазин *ПроBEEРка*;
- пивной магазин *BEEРёза*;
- компания по установке натяжных потолков *Макс Силинг*;
- магазин оптики *ГлазGO*;
- компания по установке натяжных потолков *Силинг Сити*;

4) искаженные иноязычные названия – пивной ресторан *IrishKINPAВ*.

Вышеприведенные примеры, несомненно, отличаются оригинальностью и свидетельствуют о языковой креативности создателей названных лексем. Ряд единиц относятся к категории гибридных наименований, образованных на основе созвучности элементов английского и русского языков; к таковым принадлежат *ПроBEEРка*, *BEEРёза*, *ГлазGO*. Однако эффект, который вероятно стремились произвести владельцы организации, осуществляя выбор названия для компании, оказывается обратным, так как горожане не способны прочесть, произнести и впоследствии воспроизвести наименования подобного рода в речи. Как следствие возникают отрицательные эмоции и негативные ассоциации, связанные с конкретным предприятием или

сферой услуг\товаров, которые они предлагают потребителям на рынке.

Выводы. Проведенный психолингвистический эксперимент показал, что жители города Оренбурга в своем большинстве выражают негативное отношение к распространению иноязычных названий на улицах города, указывая в качестве типичных причин сложность восприятия, невозможность прочтения, непривычность подобных наименований. Однако, стоит заметить, что иностранные слова на рекламных плакатах и вывесках не только нарушают комфорт городской среды, но и умаляют статус государственного языка, снижая мотивацию к его активному повсеместному использованию, любовь и уважение к родной речи. Более того, с точки зрения лингвистики корпоративные названия, вошедшие в корпус примеров нашего исследования, в ряде случаев пишутся с орфографическими ошибками, либо представляют собой перевод методом транскрипции и\или транслитерации с искажением норм. Таким образом, использование иноязычных единиц в качестве наименований организаций можно считать нерациональным, необоснованным, нарушающим языковую реальность и языковую политику государства явлением.

Литература

1. Демьянов В.Г. Иноязычная лексика в истории русского языка XI-XVII веков. Проблемы морфологической адаптации / В. Г. Демьянов. – М.: Наука, 2001. – 409 с.
2. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва / М. А. Кронгауз. – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2017. – 145 с.
3. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни / Л. П. Крысин // В кн.: Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М., 2000. – С. 142-161.

4. Сидакова Н. В. Употребление иностранных слов в русском языке: логика речи или дань моде? / Н. В. Сидакова // Балтийский гуманитарный журнал. – Том 5, № 4 (17), 2016. – С. 111-114.

5. Федеральный закон от 01.06.2005 №53-ФЗ (ред. От 05.05.2014) «О государственном языке Российской Федерации». Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-01062005-n-53-fz-o/> (дата обращения 20.03.2020).

6. Шилова Г.Е. Особенности семантики и функционирования иноязычных слов в современной российской публицистике: На материале газет, радио и телевидения: дис. ... канд. фил. наук. 10.02.01 / Г. Е. Шилова. – Воронеж, 2005.

7. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии / Л. В. Щерба // Избранные труды по языкознанию и фонетике. Л.: ЛГУ, 1974. – 187 с.

УДК 378.016:811'373.7

И.А. Кизилова

УСВОЕНИЕ ЛАТИНСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ И ТЕРМИНОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

***Аннотация.** В данной статье анализируются фразеологические единицы, заимствованные из латинского языка. Устанавливаются семантические и структурные особенности латинских фразеологических единиц. Рассматривается классификация латинских фразеологизмов по происхождению и сфере их употребления.*

***Ключевые слова:** фразеологическая единица, структурно - семантические особенности, латинские крылатые выражения, язык-реципиент, язык-источник, фраземы, устойчивые фразы.*

***Abstract.** This article analyzes phraseological units borrowed from the Latin language. The semantic and structural features of Latin phraseological*

units are established. The classification of Latin phraseological units by the origin and scope of their use is considered.

Keywords: *phraseological unit, structural - semantic features, Latin winged expressions, recipient language, source language, phrases, stable phrases.*

Quidquid latine dictum sit, altum videtur.

*Все, что сказано на латыни,
кажется мудростью.*

Латинский язык оказывала значительное влияние на все европейские языки, в том числе и на русский. Он – фундамент европейских языков, а его изучение дает возможность прикоснуться к сокровищам мировой цивилизации.

Целью нашей статьи является попытка доказать, что латинский язык в системе университетских дисциплин должен иметь не только профессиональное, но и общекультурное направление. Известный французский ученый-механик, директор Национального института прикладных знаний, профессор Жан Капель опубликовал статью под выразительным названием «Латынь или вавилонское столпотворение», в которой развивал мысль, что в условиях того, как быстро растет многоязычие научной литературы, все более насущной становится потребность в международном языке, а поскольку ни один из национальных языков в этой функции не встретил бы необходимой единодушной поддержки во всех странах, то единственное решение проблемы – довести нынешнее функционирование латинского языка как международного языка науки до такого уровня, при котором он удовлетворял бы потребности общения во всех отраслях науки [2, с. 65].

Филологическое образование невозможно без овладения основами латыни. Изучение латинского языка имеет большое значение в подготовке специалиста-филолога, поскольку помогает сознательно усваивать и понимать слова греко-латинского происхождения и выражения, с которыми будут

встречаться студенты учебных заведений в практической деятельности. Латынь привлекает своей лаконичностью, совершенством морфологической структуры, своим лексическим богатством, выразительностью. В международном многоязычном фразеологическом фонде выдающееся место принадлежит латинской фразеологии, а также древнегреческой, перешедшей в новые языки преимущественно через латинский. Это объясняется большим значением латинского языка и латиноязычной литературы в истории европейской культуры [9, с. 212-214]. Поэтому в изучении латыни следует активнее использовать ее богатый фразеологический материал, который углубляет курс древнего языка, помогает лучше понять специфику политического устройства, идеологии, культуры, морали. Использование в учебном процессе латинских пословиц, сентенций, афоризмов имеет большое воспитательное значение, ведь многие афоризмы не только отражают мировоззрение античного общества, но и могут быть полезными для идейно-политического и эстетического воспитания молодежи. Кроме того, изучение лаконичных и точных латинских выражений, большинство из которых включает в себя литературные и мифологические образы, играет важную роль в художественно-эстетическом воспитании студенческой молодежи, прививает ей навыки речевой культуры, учит четко, ярко и доходчиво выражать свои мысли, что есть необходимым в формировании квалифицированного и эрудированного специалиста [7, с. 80-84].

Актуальность данной работы заключается еще и в том, что, если внимательно посмотреть, то следы культуры древних римлян встречаются на каждом шагу в повседневной жизни, но поскольку для многих это остается тайной, то возникают ошибки, непонимание, комические ситуации. Сегодня латинские слова, мифологические имена употребляются в названиях фирм, товаров. Часто – неуместно

и неграмотно. Если не обращать внимания на пользу, которую несет знание латинского языка для науки и духовного развития, важным остается использование латыни в повседневной жизни. Часто вызывают непонимание латинские аббревиатуры P.S., NB!, которые являются общепринятыми и понятными во всем мире.

Единицы фразеологической системы в большей степени, чем единицы любого другого уровня языка, наделены национальным колоритом. В значениях фразеологизмов отображается история народа, история страны. Этимологическая сторона изучения фразеологизмов во многом помогает понять культуру и быт народов, у которых заимствовано то или иное фразеологическое выражение. С помощью фразеологических единиц, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмыслено, усиливается эстетический аспект языка.

Проблему фразеологизмов исследовали такие ученые, как Н.М. Амосова, О.С. Ахманова, М.В. Гамзюк, А.В. Кунин, М.В. Ляховецкий, В.В. Сафонова и др. Общий обзор исследований, посвященных изучению данного вопроса, свидетельствует о недостаточном освещении данной тематики в научной литературе.

Фразеологическая система современного русского языка формировалась разными путями. В неё вошли выражения из разговорной речи, из высказываний государственных и общественных деятелей, из религиозных книг, из художественной литературы и т.д. Кроме того, фразеологическая система русского языка пополнялась заимствованными выражениями.

Значительный пласт фразеологических единиц, имеющих заимствованный характер, восходит к латинскому языку. В современном фразеологическом фонде русского языка выделяются фразеологизмы со структурой словосочетания (или сочетания слов) – фраземы и обороты со структурой предложения – устойчивые фразы. Большинство

фразеологизмов, имеющих латинское происхождение, представляют собой предикативные образования – устойчивые фразы. Они были заимствованы с письменной графической формы языка-источника, характеризуются ёмким содержанием, отточенностью формы, меткостью и выразительностью.

Выражения вошли в русский язык давно и уже в сборнике «Пословицы русского народа» В.И. Даля многие из них даны без ссылок на заимствованный характер как исконные русские пословицы, например: *всяк своего счастья кузнец* [4 с.66], *капля камень долбит* [4 с.118], *молчание – знак согласия*[4 с.235],

невинно вино, а виновато пьянство [4 с.802], *повторение– мать учения* [4 с.423],*пришёл, увидел, победил* [4 с.259].

Хотя к отдельным выражениям имеются указания на их заимствованный характер: *гора родила мышь (переводная)* [4 с.516], *око за око, зуб за зуб (Моисеев закон)* [4 с.139].

В современном мире мы часто сталкиваемся с пословицами, поговорками и специальными выражениями на латинском языке: это цитаты античных и средневековых авторов в научной, публицистической и художественной литературе, личные и корпоративные девизы, гравировки на кольцах, татуировки (что сейчас очень популярно среди молодежи), фразы в повседневной речи.

Крылатые выражения возникают разным путем и принадлежат к различным сферам человеческого опыта. Основными предметными сферами или отраслями классификации являются: афоризмы житейской мудрости (пословицы, поговорки и т.д.), выражения из области научного знания (медицина, юриспруденция и т.д.), из литературных произведений, а также высказывания известных исторических деятелей, обязаны своим появлением конкретной ситуации. Все эти типы крылатых выражений в полной мере присутствуют в истории

латинского языка. Наиболее полный «Большой словарь латинских цитат и выражений» К. Душенко, Г. Багриновского содержит более девяти тысяч фраз. Охарактеризуем некоторые из них.

Так, например, известная фраза «*Mens sana in corpore sano*» («В здоровом теле здоровый дух») взята из «Сатир» древнеримского поэта Децима Юния Ювенала (ок. 60 –ок.127 г. н.э.). Традиционное понимание таково: *сохраняя тело здоровым, человек сохраняет в себе и душевное здоровье*. Фраза вырвана из контекста, на самом деле ход мысли Ювенала был другим: «*Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano*» – «Надо молить богов, чтоб дух здоровый был в теле здоровом». «*Exegi monumentum*...» – «Я воздвиг памятник» (Гораций). Начало знаменитой оды Горация на тему бессмертия произведений поэта. Ода вызвала в русской поэзии большое количество подражаний и переводов.

«*Omnia mea mecum porto*» – «Все свое ношу с собой» (Биант). Фраза принадлежит одному из «семи мудрецов» Бианту. Когда его родной город Приена был взят неприятелем и жители в бегстве старались захватить с собой побольше своих вещей, кто-то посоветовал и ему поступить так же. «Я так и делаю, ведь все свое ношу собой», — ответил он, имея в виду, что только духовное богатство можно считать неотъемлемым имуществом.

«*Scientia est potential*» – «Знание – сила». Афоризм, основанный на высказывании Фрэнсиса Бэкона (1561–1626) – английского философа, основоположника английского материализма.

Теперь кратко охарактеризуем сферу употребления крылатых выражений. Прежде всего это книжная речь, речь специалистов (медицинских работников, фармацевтов, юристов, лингвистов, журналистов, философов и др.): *exitus letalis* - смертельный исход; *ex tempore* – по мере необходимости; *ipso jure* – в силу самого права;

persona non grata – нежелательная личность; *a priori* (дословно: от предшествующего) – знание, полученное до опыта и независимо от него; *status quo* [статус кво] – дословно: (лат. *status quo ante bellum*) – «положение, бывшее до войны», сокращение – *status quo*) – «возврат к исходному состоянию»; *post factum* – после сделанного и т.д.

Латинские фразы использовали как родовые девизы, девизы учебных заведений, городов. Так, Французская академия наук избрала своим девизом древнее латинское изречение «*Invenit et perfecit*» («Открыл и усовершенствовал»).

Некоторые латинские выражения стали жизненным кредо для великих людей: «*Vivere est cogitare*» («Жить – значит мыслить»; эти слова стали девизом для Вольтера), «*Scio me nihim scire*» («Я знаю, что ничего не знаю», это латинская версия сентенции, которую Платон приписал Сократу).

Часто можно встретить латинские надписи на памятниках знаменитым деятелям науки, культуры, политики: «*Qui genus humanum ingenio superavit*» («Кто перевесил умом весь род человеческий»; это выражение Лукреция мы находим на памятнике Исааку Ньютону в Кембридже). Выражение «*Eripuit coelo fulmen, mox sceptrum tyranis*» («Он вырвал с неба молнию и убил нею тирана») отчеканен на бюсте Бенджамина Франклина.

Татуировки на латыни были популярны всегда, причем вне зависимости от пола. Хотя латинский язык считается древним языком, но это не мешает ему обладать тем очарованием, которое присуще многим другим языкам. Лишь единицы сегодня говорят на латыни, поэтому в нем присутствует шарм и загадочность, которые могут служить нитью, связывающей человека с его тату. Можно проследить происхождение некоторых известных фраз, надписей и философских цитат. Многие знаменитости «увековечили» на своих телах мысли на латыни в виде надписей. Латинские

фразы обычно состоят из нескольких слов, и имеют определенную тематику: например, семья, закон, дружба. Среди известных фраз на латыни можно отметить такие: «Aut viam inveniam aut faciam» («Или найди дорогу, или проложи её сам») и «Non omnis moriar» («Нет, весь я не умру»), «Memento mori» («Помни о смерти»). Достаточно популярны тату, связанные с любовью и верностью: «Amantes sunt amantes» («Влюблённые безумны») «Amor vincit omnia» («Любовь побеждает все») и др. Многие пары перед бракосочетанием гравировать свои кольца, поскольку фразы на латыни считаются символом мудрости, вечности и любви «Con amore» («С любовью») и др.

Итак, мы видим, что сфера употребления крылатой латыни в современном мире достаточно широка. Насколько наши студенты владеют этим культурным богатством?

В процессе изучения латыни на 2 курсе филологического факультета в результате опроса выяснилось, что наиболее известными и употребляемыми в речи оказались фразы: «Homo sapiens», «Veni, vidi, vici», «Post scriptum» (P.S.), «Nota bene» (N.B.). Наименее известными фразами оказались: Tabula rasa», «Alter ego», «Vale», «Noli nocere». Лишь немногие студенты самостоятельно дописали известные им латинские фразы: «Amīcus Plato, sed magis amīca veritas» («Платон мне друг, но истина еще больший друг») (Аристотель), «Facile dictu, difficile factu» («Легко сказать, трудно сделать»), «Factum est factum» («Что сделано, то сделано»), «Veni, vidi, vici» («Пришел, увидел, победил») и некоторые другие.

Ответ на заключительный вопрос «Почему, на ваш взгляд, люди употребляют крылатые латинские фразы и выражения?» показал, что большая часть студентов считает, что таким образом «проявляется широта кругозора и уровень образованности» и «изречения содержат мудрые мысли». А это подтверждает пословицу:

«*Quidquid latine dictum sit, altum videtur*» – «Все, что сказано на латыни, кажется мудростью».

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Многие студенты имеют нечеткие представления об употреблении латинского языка в современном мире. Больше половины опрошенных не знают или не употребляют в речи крылатые латинские фразы, что говорит о не очень высоком уровне общей культуры студентов. Индивидуальный список известных латинских выражений почти у каждого студента достаточно невелик и ограничивается традиционными фразами: *homo sapiens*; *veni, vidi, vici*; *post scriptum*; *nota bene*.

Чаще всего крылатую латынь слышат на занятиях в учебных заведениях, реже – в СМИ и в речи окружающих людей. Это говорит о первостепенной роли учебных заведений в формировании общего культурного уровня человека.

Латинский язык относится к тем дисциплинам, которые не только развивают коммуникативную деятельность студентов, но и знакомят их с мировой культурой и ее историей. Курс латинского языка выходит за пределы лингвистики и становится инструментом познания мировой культуры, помогает овладеть филологическим культурой, ориентироваться в мире духовных ценностей, способствует овладению современными иностранными языками, более глубокому пониманию русского языка. В связи с этим уместно привести высказывание выдающегося римского писателя и оратора Цицерона: «*Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe est nescire*. – Не столь похвально знать латынь, насколько позорно ее не знать».

Литература

1. Бабкин А.М. Словарь иноязычных выражений и слов, употребляющихся в русском языке без перевода / А.М. Бабкин, В.В. Шендецов. – СПб: КВОТАМ, 1994. – В 3-х томах.

2. Боровский Я.М. Латинский язык Ломоносова / Я.М. Боровский // Собрание сочинений М. В. Ломоносова. – Т. 4. – М.; Л., 1962. – С. 65.
3. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. / Н.С. Валгина. – Москва: Логос, 2001. – С. 140.
4. Душенко К. Большой словарь латинских цитат и выражений./ К. Душенко, Г. Багриновский. – Большой словарь латинских цитат и выражений. – М.: Эксмо, 2014.
5. Зарембо О.С. Латинский язык: учебно-методическое пособие для иностранных студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русская филология»: (с приложением CD)/ О. С. Зарембо, О. Г. Прокопчук; под ред. Г. И. Шевченко. – Минск : БГУ, 2011. –170 с.
6. Памятники средневековой латинской литературы IV–IX веков // за ред. М. Е. Грабар-Пасеки М. Л. Гаспарова. – М., 1970. – С. 96.
7. Пилипів О. Культурологічний аспект викладання латинської мови в системі університетської освіти / О. Пилипів, Л. Мисловська // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 80-84.
8. Подосинов А.В. Lingua Latina: Введение в латинский язык и античную культуру. Часть III / А.В.Подосинов, Н.И.Щавелева. – М.: Флинта, 2011.
9. Тронский И.М. Очерки с истории латинского языка / И.М. Троянский. – М.: Молодая гвардия, 1953. – С. 212-214.

ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ- НЕФИЛОЛОГОВ

***Аннотация.** В статье исследуется содержание преподавания и основные подходы к обучению русского языка в высшей школе как основы формирования профессиональной компетенции студентов нефилологического института. Рассмотрены важные формы организации учебной деятельности студентов с целью развития их профессиональной речи. Отмечено, что уровень готовности студентов к усвоению знаний по специальности при помощи необходимых коммуникативных умений достигается применением целостной системы критериев отбора содержания и технологий формирования профессиональной речи на русском языке. Определена логическая последовательность отбора и обоснования этапов и методов развития профессиональной речи специалистов.*

***Ключевые слова:** содержание преподавания русского языка, профессиональная компетентность, профессионально-ориентированный подход, профессиональные качества говорящего.*

***Abstract.** The article deals with the teaching content and main approaches to Russian language teaching in universities as the basis of professional competence development of students of higher educational establishments of non-philological profile. Important forms of organization of studying of students with the purpose of development of their professional speech are considered. We pointed out that the students' level of readiness to acquire knowledge in specialty by means of necessary communicative skills is attained with the help of integral content selection criteria system and the technique of development of professional Russian speech. Having determined the system of learning content functions, we suggested the logical sequence of selection and grounding stages and methods of the specialists' professional speech development.*

***Keywords:** Russian language teaching content, professional competence, professionally oriented approach, professional qualities of a speaker.*

Высокие требования к профессиональной подготовке специалистов сегодня выдвигают перед высшей школой

достойные задачи, одним из которых является поиск эффективных методик развития речевой компетенции студентов нефилологических специальностей. Умение общаться на языке профессии повышает результативность труда, помогает комфортно чувствовать себя на производстве, в коллективе, в деловых контактах, что еще раз актуализирует лингвистическую подготовку указанной категории студентов. Обобщение имеющегося в высших школах опыта формирования правильности профессиональной речи будущих специалистов на занятиях по русскому языку и культуре речи по профессиональному направлению будет способствовать решению обозначенной проблемы.

Программа, составленная с применением модульной технологии обучения, предусматривала подготовку студентов к самостоятельной работе над литературой по специальности и была направлена на развитие умений общаться по выбранной специальности на русском языке. Задача подготовки специалистов с высшим образованием определяло коммуникативно-практический, профессионально ориентированный характер всего обучения и практического курса русского языка – коррекцию, формирование и развитие навыков аудирования, говорения (диалогической и монологической речи), чтения и письма (умение воспринимать информацию на слух, чтение, конспектирование, реферирование литературы по специальности на русском языке, подготовка научных докладов и сообщений, участие в дискуссиях, оформление деловых бумаг – заявлений, дипломных и курсовых записей и т.д.). В модульной технологии меняются подходы к методике преподавания дисциплин, предусматривает интеграцию форм обучения, направленных на достижение конечной цели – формирование профессиональной речи как важной составляющей подготовки высококвалифицированного и компетентного специалиста, способного критически мыслить

и самостоятельно выбирать решения в сложных профессиональных ситуациях. Этому способствует методика аудиторных и внеаудиторных занятий как основа развития профессиональной речи студентов. Эффективными организационными формами работы в вузах для студентов – будущих специалистов различных отраслей – есть лекции, практические занятия, семинары, самостоятельная работа и тому подобное.

По содержанию и форме передачи информации лекции делятся на информационные (традиционного характера), проблемные, итоговые, консультационные (обзорные), а по типу их представления слушателям – монологи (без акцента на реакцию аудитории) диалоги (диалогические) – постоянное взаимодействие со слушателями; дискуссии (раскрытие противоречий во время лекции). Современная дидактика оперирует также инновационными технологиями, к ним относятся лекция-визуализация, лекция-деловая игра, лекция-блицтурнир, лекция-брифинг и т.д. В процессе обучения профессиональной речи использовались такие виды, как обзорная лекция, проблемная, диалоговая, лекция-пресс-конференция, лекция-визуализация.

Кроме лекции, важными формами организации учебной деятельности студентов с целью развития их профессиональной речи является семинарские и практические занятия, имеющие свой план проведения в зависимости от цели занятия и дидактических коммуникативных целей. В системе вузов на филологических факультетах такие занятия должны формировать креативные умения студентов с профессиональной речи по специальности. Существует много различных видов семинаров в вузах: с постановкой проблемы, с использованием «сократовского» метода обучения, с использованием метода «круглого стола», с использованием метода анализа конкретных ситуаций, семинар-беседа, семинар-диспут, специальный семинар,

учебная тематическая дискуссия, семинар-экскурсия и тому подобное. Практические занятия направлены на углубление теоретического материала и формирование практических умений и навыков, умений анализировать и применять полученные знания для решения практических задач. С целью обучения профессиональной речи широко применяются проблемные семинары и практические занятия различного характера.

Научно-методическая система развития профессиональной речи студентов-нефилологов характеризуется профессионально ориентированной направленности всего процесса обучения студентов и осуществляется через усвоение теоретико-методологических основ речевой культуры, обеспечения единства духовного, профессионального, социокультурного и психолингвистического аспектов развития профессиональной речи студентов, формирование потребностей и мотивов в овладении речевыми знаниями, умениями и навыками профессионального общения. Реализация этих задач не может быть выполнена без сознательной самостоятельной работы студентов, имеющих уметь работать и пополнять свои знания без контроля со стороны преподавателя.

В системе учебных занятий в вузе применялись также интерактивные методы обучения – не имитационные (дискуссии, экскурсии); имитационные неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение производственных задач, разбор документации, действия по инструкции); имитационные игровые – инновационные (деловые игры, ролевые игры, игровое проектирование), раскрывающие большие потенциальные возможности в решении триединой задачи: обучение, воспитание и развитие личности будущих специалистов. В связи с этим представлена в текстовом подходе к обучению профессиональной речи система упражнений соответствующая следующим требованиям: содержательная и функциональная унифицированность

языкового материала для всех уровней коммуникативных упражнений, сочетание различных подходов к обучению (индукция и дедукция, анализ и синтез, имитация и эвристика), широкое использование игровых заданий и элементов проблемного обучения, учета в упражнениях специфических трудностей, вызывающих речевую интерференцию и тому подобное.

Именно текст в системе работы по развитию профессиональной речи стал основной единицей обучения (текст как учебная единица и цель обучения). В основу развития профессиональной речи положен текстоцентричный подход к языковым единицам, заложена основа для выработки студентами профессионального дискурса.

Владение языком профессионального общения – это не только сформированность языковой компетенции (нормы современного русского литературного языка, профессиональная терминология, специфика построения синтаксических конструкций, текст и дискурс), но и умение использовать эти знания на практике, сочетать вербальные и невербальные средства общения в целях, ситуации общения, то есть совершенная сформированность коммуникативных навыков.

В современных условиях существенным фактором развития профессиональной речи студентов-нефилологов является овладение лексикой и стилем научно-учебной литературы и литературы по специальности. Нашей целью в развитии профессиональной речи студентов было определение форм работы с текстом по видам речевой деятельности для построения самостоятельных высказываний на профессиональные темы с использованием терминов и терминологической фразеологии. Содержание учебного материала по формированию русской профессиональной речи студентов-нефилологов связывался с формами работы с текстом по видам речевой деятельности, на основе которых

выполнялись различные упражнения тренировочного характера.

Важным фактором эффективности формирования профессиональной речи является определение ее адекватности содержания. Научный потенциал ученых, собственный педагогический опыт и опыт других преподавателей-практиков убеждают в том, что к содержанию преподавания русского языка с целью профессиональной речи должны входить следующие компоненты: 1) прагматический – формирование у студентов коммуникативных умений и навыков; 2) гносеологический – расширение у студентов знаний об общих закономерностях развития русского языка, вопросы лексики, фразеологии, фонетики, грамматики, профессионального вещания, терминологической лексики и тому подобное; 3) аксиологический – развитие у студентов ценностных ориентаций и мотивов деятельности.

Совершенное умение читать предусматривало как овладение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из профессионального текста. Интенсивное чтение научной литературы по специальности и связанная с ним систематическая работа над специальными терминами максимально приближали процесс усвоения русского языка в специальных предметах и согласовывались с мотивационной основой ее преподавания. Это вызвало у студентов профессиональный интерес к углублённому изучению русского языка и поддерживало его на высоком уровне в течение всего периода обучения. В ходе исследования были определены специфика и процессы, способствующие пониманию текста, как отражение коммуникативной профессиональной компетенции студентов. Проанализированы аспекты говорения (монолог-размышление, диалог-беседа по профессиональным вопросам, дискуссия и т.п.), письма, умение

конспектирования и реферирования текстов, написание кратких докладов как средства развития навыков речи. Наблюдение за стилем речи научно-учебной и собственно научной литературы, изучение терминологической лексики и фразеологии нами осуществлялось на специально отобранных текстах, рекомендованных по дисциплинам по разным специальностям. Итак, цель профессионально ориентированного курса русского языка заключалась в совершенствовании приобретенных умений и навыков профессионального общения, которое охватывало четыре основных аспекта (говорение, чтение, аудирование, письмо) путем переноса их в производственно-профессиональную сферу.

Мы определили уровень сформированности умений и навыков профессиональной речи студентов-нефилологов определены по критериям уровня владения профессиональным вещанием (показатели: способность студента проявлять определенный уровень осведомленности по темам и разделам курса «Русский язык и культура речи», знание профессиональной терминологии оперирования основными видами и жанрами профессионально ориентированных текстов; владение монологической и диалогической профессиональной речью и видам речевой деятельности по специальности); по критериям оценивания уровня сформированности профессиональной речи нефилологов (показатели: способность студента демонстрировать профессиональные умения, предусмотренные программой по курсу; сформированность профессионального мышления и речи по направлению будущей деятельности студентов, мотивация к их будущей профессиональной деятельности, стабильность усвоения языковых знаний по русскому языку как средства получения знаний по специальности и т.д.). В процессе исследования в соответствии с определенными критериями нами выделено 4 уровня сформированности профессиональной речи:

высокий, достаточный, средний, низкий, по которым осуществлена градация студентов в начале исследовательского обучения: на высоком и достаточном уровнях соответственно 3% и 27%; среднем уровне – 54%; низким – 16%. С учетом качественных и количественных результатов констатирующего среза на основании разработанной многокомпонентной структуры развития профессиональной речи будущих специалистов выделено интеллектуальный, мотивационный, предметно-практический, нормативный и исполнительный аспекты.

Подводя итоги, отметим, что корректировки и удержания высокой культуры речи является составной частью общей человеческой культуры. В наше время увеличился интерес к русскому языку как к государственному и недостаточно иметь знания, полученные в школе. Выпускник ВУЗа должен хорошо знать русский язык и использовать его при исполнении служебных обязанностей, ведь глубокие знания профессионального языка способствуют овладению профессии, повышают эффективность труда, укрепляют деловые отношения. Для специалиста социологического профиля, в частности, культура устной и письменной речи является не только отражением его толерантности, воспитанности, интеллигентности, чистоты мыслей, высказываний и поступков, но и определяет в целом культуру его труда и, что важнее, культуру взаимоотношений в ежедневном общении во всех сферах речевой деятельности: от личного общения - к общению на государственной плоскости. Проблемы поиска инновационных эффективных методик преподавания родного языка в ВУЗах Луганской Народной Республики претендуют на продолжение. Перспективными могут стать исследования особенностей формирования профессиональной речи студентов нефилологических специальностей средствами современной мультимедийной технологии, лингвистического программирования и тому подобное.

Литература

1. Алексеев А.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А. Алексеев, Л.А. Громова – М., 1993. – 287с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа. – 1991.
3. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация: учебник / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Инфра-М, 2020. – 286 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI 10.12737/19927. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1063293>
4. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи: Учебное издание / Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. – М., 2005. – 439с.
5. Колетвинова Н.Д. Стратегии и тактики повышения эффективности развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов педвузов / Н.Д.Колетвинова, Р.М. Якупова // Образование и саморазвитие. – Казань, 2014. – №1(39) – С.79-84.

УДК 81.119

М.О. Жданова

ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПОСТРОЕНИЯ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ (на материале рассказов Дины Рубиной)

Аннотация. В статье проанализирован художественный язык рассказов Дины Рубиной как представительницы русской женской прозы. Отмечены индивидуально-авторские предпочтения при выборе и организации языковых средств. Актуальность обусловлена

необходимостью аналитического рассмотрения современных популярных текстов модных русских авторов.

Ключевые слова: женская проза, лингвостилистический анализ, гендерные исследования.

Abstract. *The article analyzes the artistic language of Dina Rubina's stories as a representative of Russian women's prose. Individual author's preferences in the selection and organization of language tools are noted. The relevance is due to the need for analytical consideration of modern popular texts of fashionable Russian authors.*

Keywords: *women's prose, linguo-stylistic analysis, gender studies.*

В связи со стремительным развитием гендерных исследований, в современной русской словесности сформировалось понятие «женской прозы» («женской литературы»), «женской поэзии», «женского письма»). Актуальной проблемой стало ее исследование. В современном славянском женском письме наблюдаем формирование яркой индивидуальности художника, что является основой формирования индивидуального стиля и формирования определенных лингвостилистических тенденций в литературе.

Некоторые исследователи выводят определение термина «женская проза» за рамки филологии: к примеру, Татьяна Ровенская описывает появление женской прозы в русской литературе последнего времени как «проявление гендерномотивированного женского коллективного сознания» [3, с. 1]. Подобно сформулировано определение женской прозы в словаре гендерных терминов: «Женская проза – социокультурный феномен, возникающий в процессе освоения женщинами публичного пространства и выражающийся в появлении литературных текстов, описывающих мир, социальный опыт и практики женщин глазами женщин» [4, с. 1]. Условие формирования женской прозы, на котором акцентируют внимание ученые, – факт выхода женщины-писательницы в публичную сферу, ограничивает время ее существования до конца XX – начала XXI века, когда женский голос стал ощутимым в литературе:

появилось множество новых имен женщин-писательниц. В их числе и самая издаваемая израильская писательница, пишущая по-русски, Дина Рубина. Она – автор более тридцати книг прозы и по праву считается одним из самых читаемых прозаиков. Читатели любят Дину Рубину за занимательный сюжет, яркий язык и самобытный ироничный стиль.

Актуальность работы обусловлена тем фактором, что аналитическое рассмотрение современных популярных текстов модных русских авторов является чрезвычайно важной задачей. Работа заинтересует не только ученых, занимающихся проблемами в области языкознания, но и ценителей творчества Дины Рубиной.

Цель данной статьи заключается в определении стилистических особенностей женской прозы (на материале рассказов Дины Рубиной).

Рассказ «Астральный полет души на уроке физики» повествует о человеческих взаимоотношениях, но фоном им служит школьный урок физики. Здесь изображен конфликт между учителем и ученицей, который впоследствии исчерпывается. Проблема взаимоотношений старшего и младшего поколений всегда волновала мысли человечества, и в этом рассказе она тоже находит отражение.

В рассказе «Когда же пойдет снег?» главная героиня – девушка шестнадцати лет. Ее жизнь висит на волоске, ей надо спешить повзрослеть, изменить свой взгляд на мир и на людей, а то на это может просто не остаться времени. И она за несколько дней становится старше, когда узнаёт от брата о сложных взаимоотношениях родителей, о тайной любви мамы, слышит от юноши, в которого влюблена, трагическую историю жизни его бабушки, видит, как уходит рыжеволосая девушка. И сердце умнеет и становится милосерднее: девочка просит прощения у отца и обретает смысл жизни. Финал рассказа звучит жизнеутверждающе, мы верим, что девочка будет жить «долго-долго» и еще не раз увидит, как падает

первый снег.

Одной из сильных позиций в этом художественном тесте является название «Когда же пойдет снег?», которое можно рассматривать как своеобразный лейтмотив произведения, оформленный в виде риторического вопроса, на который нет ответа. Героиня ищет его, и вместе с ней в этом поиске находится читатель. Она сожалеет, что снега нет, и все время ждет его, просит, словно живое существо, чтобы он выпал. Фраза «Когда же пойдет снег?» является символом ожидания, будущих изменений, которые должны разрешить узел проблем.

Через призму мировоззрения главной героини мы воспринимаем все события, описываемые в рассказе: *«Да, – подумала я, – вот это главное; люди ходят по земле. Одни и те же люди, только с поправкой на время и обстоятельства. И если понять это и крепко запомнить на всю жизнь, то не будет на земле ни смерти, ни страха...»; «Сильный ливень избивал и без того голые, беззащитные деревья. По всему стонущему от ветра парку шла жестокая расправа над теплом и безмятежной ясностью самонадеянной осени... А под утро за окном медленно поплыл снег. Он падал бесшумно и устало, как будто не являлся впервые, а возвращался на эту землю. Возвращался мудрый и умиротворенный, пройдя долгий путь, неся в себе некую разгадку и успокоение людям...» [2, с. 1].*

Кроме неореалистического актуального острого сюжета и ярких образов-типов наших современников, а в обоих рассказах главными героинями являются девушки-подростки, произведения Дины Рубиной привлекают внимание широким богатством языка.

Автор всегда может парой точных, остроумных выражений описать портрет, пейзаж и т.д. И, конечно же, писательница является философом: ее рассказы это события, философски переосмысленные автором.

Диапазон словесно-художественных средств, позволяющих запечатлеть внутренний мир человека, весьма широк. Мы видим развернутые, даже аналитические характеристики того, что творится в душе персонажа – девочки-девятиклассницы: *«Почему-то мне не было страшно. Я чувствовала только, как сырой весенний воздух холодит потный лоб, и в этом было что-то неприятное, словно я прикасалась лбом к зеркальной глуби космического пространства...»* [1, с. 1]. Внутренние монологи и изображение астрального полета выявляют бессознательное в героине, ее подсознание *«А душа моя вылетела в простор сырого весеннего воздуха, совершила два плавных разворота над школьной спортплощадкой с распростертыми на ней лакированными лужами, поднялась повыше и засмеялась...»*[1, с. 1].

Значительная группа лексем в рассказе – это общеупотребительные слова, характеризующие человека, его семейные и общественные отношения, взгляды, поступки. Среди многочисленного количества общеупотребительных слов привлекают внимание лексемы, что характеризуют школу и процесс обучения: *урок, педагог, учебный процесс, парта и тому подобное* [1, с. 1]. Что касается лексического уровня в рассказе *«Когда же пойдет снег?»* обращаем внимание на бытовую лексику: *диван, комната, подъезд, лестница*; на лексемы медицинского направления, что связаны с пребыванием главной героини в больнице: *скорая, доктор, медсестра, хирург, шприц, палата* [2, с. 1] и другие.

Также в рассказах большую роль играют тропы, основная часть которых – эпитеты, метафоры, сравнения, которые достаточно широко представлены в размышлениях главных героинь, в выражении их чувств.

С помощью стилистических фигур Дина Рубина как представительница женской прозы умеет «картинно» создать образ, передать эмоции, так, что мы сразу можем их ощутить. Нина, героиня рассказа *«Когда же пойдет снег?»*, небывало

тонко ощущает окружающий мир; чтобы это подчеркнуть, автор делает ее речь яркой, наполненной необычными эпитетами, которые добавляют тексту определенной живописности, насыщенности, ярко экспрессивными, неожиданными по характеру сопоставляющих реалий сравнениями и окказионализмами: «...разбудили меня, когда мне собирался присниться тот необыкновенный сон, даже не сон еще, а только ощущение надвигающегося сновидения без событий и действующих лиц, все сотканное из радостного ожидания», «теперь они будут сметать листья в кучи и сжигать, как еретиков», «никто не сметал с тротуаров в кучи желтые и красные листья, которые валялись на земле, как дохлые рыбки...», «не наводнение, а налистнение», «карманы в комбинезоне пришиты высокогато, поэтому локти торчат в стороны и я становлюсь похожа на человечка, собранного из металлоконструкций», «я карманная», «я облизнула ложку и, прищурив один глаз, закрыла ею слепое солнце», «хороший, брат качественный», «самонадеянная осень» [2, с. 1].

Эпитет – широко известное средство художественной речи. Эмоциональные свойства, которые он вносит в организации текста, достаточно отчетливы и очевидны. Именно с эмоциональной точки зрения эпитет характеризует, изображает предметы и явления и этим отличается от логического определения. Дина Рубина для обогащения языка новым эмоциональным смыслом использует большое количество эпитетов, которые добавляют тексту определенной живописности, насыщенности: «чистые и светлые устремления», «застекленное мутное небо», «дурацкая улыбка», «он смугл, молод, плечист» [1, с. 1] и др.

В исследуемом произведении встречаем яркие и разнообразные метафоры. Метафора как языковое явление представляет собой основную ментальную операцию, которая объединяет две понятийные сферы [5, с. 7]. Она заставляет заметить то, что иначе могло бы остаться

незамеченным: *«ощущение сна – сильная рыбина, бьющаяся одновременно и в глубине организма, и в кончиках пальцев, и в тонкой коже на висках», «женищина должна быть статуэткой, а не Эйфелевой башней», «в скверике царило безделье – шурило газетами на скамейках, сквозило солнечными лучами в листьях деревьев», «я походила на семилетнего Петьку, которого повел в зоопарк летчик-сосед дядя Вася», «неосвященный подъезд в сумерках напоминал одновременно беззубую разинутую пасть и пустую глазницу», «все как-то разваливалось, как большое белое пузо той снежной бабы, которую мы с отцом возвели прошлой зимой у нашего подъезда» [2, с. 1]; «грохотала канонада четвертных и годовых контрольных», «физику преподавал, словно греб на каноэ, против течения греб», «душа, ужаснувшись сказанному, оторвалась наконец от тела и с колокольным звоном полетела», «невесело, как приبلудному сироте в чужом доме» [1, с. 1] и др.. Метафоры заставляют обратить внимание на некоторое сходство – часто новое и неожиданное – между предметами, явлениями. Это банальное и верное наблюдение влечет за собой выводы относительно значения метафор. В метафорах автора определенные слова принимают новое, или, как его иногда называют, «расширенное» значение.*

Встречаем также фразеологизмы – устойчивые образные выражения, которые делают речь более красочной и неповторимой. Это важное экспрессивное средство языка, писательница использует как готовые образные определения, сравнения, как эмоционально-изобразительные характеристики героев и окружающей действительности. Например *«разыграли как по нотам»* [1, с. 1]; *«по уши влюблены», «как сидорову козу»* [2, с. 1].

Чтобы лучше представить языковой состав современного общества, дать речевую характеристику персонажей, Рубина использует сленг, например, *«шикарно отбрила Турсунбаича»* [1, с. 1]; *«ну и дурак», «вонючий*

киоск», «ни черта не оказалось», «пацан на велосипеде», «валяй дальше», «проклятые апельсины», «кепон» [2, с. 1]. Такую лексику автор употребляет только к месту, там, где этого требуют обстоятельства повествования. Но вульгаризма и воровского жаргона, присущего некоторым современным писателям, в анализируемом рассказе нет.

Речь главной героини рассказа «Когда же пойдет снег?» дополняет ее образ: немного взбалмошного, дерзкого подростка, но вместе с тем ранимой девушки, остро переживающей женитьбу отца. Она всегда и на все отвечает с иронией и даже сарказмом, тем самым защищаясь от людей: «– Да что вы, Наталья Сергеевна, да у нас полным их [апельсин] полно! Весь балкон завален! Деваться от них некуда! В кухне под руками валяются! ... – Зря вы только такую тяжесть таскали! – веселилась я. – У нас они по всему коридору катаются. Вон один в тапке светит! Максим вчера гвоздь в туалете апельсином забивал!» [2, с. 1].

В финале рассказа главная героиня меняется внутренне: «Ночью меня разбудило ощущение резкой перемены во всем окружающем мире...», «А под утро за окном медленно поплыл снег...» [2, с. 1].

Синтаксическая организация фразы в рассказах обеспечивает передачу глубоких мыслей автора, правдивость изображаемого и хорошую художественность организации произведения. Авторской речи и речи действующих лиц свойственны самые разнообразные синтаксические модели: многочисленные восклицательные предложения, вопросительные, сложные, неполные и безличные. Отметим следующие особенности на синтаксическом языковом уровне:

– значительная распространенность сложных синтаксических конструкций и функционирования коротких экспрессивно окрашенных предложений

– употребление вопросительных, побудительных, восклицательных предложений, обращений, прямой, не прямой и несобственно-прямой речи;

– использование стилистических фигур синтаксиса.

Итак, художественный язык рассказов Дины Рубиной как представительницы русской женской прозы отличается индивидуально-авторскими предпочтениями при выборе и организации языковых средств, он яркий и богатый на языковые средства, понятен большому кругу читателей. Однако при общей номинативности повествования языковое оформление ее рассказов имеет целый ряд отличительных черт. Неповторимости ему придают оригинальные эпитеты, метафоры, сравнения, фразеологизмы, применения различных синонимических конструкций.

Литература

1. Дина Рубина. Астральный полет души на уроке физики / E-libra.ru. Электронная библиотека. – Фикшнбук, 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/books/350210-astralnij-polet-dushi-na-uroke-fiziki.html>

2. Дина Рубина. Когда же пойдет снег? / Дина Рубина // E-libra.ru. Электронная библиотека. – Фикшнбук, 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/125603-kogda-zhe-pojdet-sneg.html>

3. Ровенская Т.А. Женская проза конца 1980-х-начала 1990-х годов : Проблематика, ментальность, идентификация : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова / Ровенская Т. А. – Москва, 2001. – 28 с.

4. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.owl.ru/gender/073.htm>

5. Чудинов А.П. Теория метафорического моделирования на современном этапе развития / А.П. Чудинова // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества. Екатеринбург, 2000. – Т. 5.

УДК 811.161.1'37'42

А.Ю. Ожедрянова

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «РОССИЯ» КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ РУССКОГО МИРА МОЛОДЫХ ЛУГАНЧАН

Аннотация. Исследование посвящено описанию средств объективизации образа России на основе свободного ассоциативного эксперимента для понимания концепта «Россия» в языковом сознании жителей города Луганска.

Образ страны является одним из важнейших составляющих собственной самоидентификации, а также развития отношений между странами. Показателем значимости концепта «Россия» в сознании жителей нашего региона является его безусловная связь с формированием системы ценностей и жизненных приоритетов: оценка процессов собственной жизни и деятельности, собственного места в геополитическом пространстве способствует определению луганским этносом своего места в рамках русского мира. В связи с произошедшими за последние 10 лет событиями социально-политического, социально-духовного характера существенным изменениям подверглись и индивидуальная, и национальная картины мира молодых луганчан.

Анализируемый в содержательной, когнитивно-оценочной динамике концепт «Россия» как ключевой концепт дискурса города Луганска даёт важные представления не только о лингвокультурологическом статусе лексемы «Россия», но и о характере духовно-нравственной самоидентификации луганского социума, осознании молодыми луганчанами своей цивилизационной идентичности.

Ключевые слова: Россия, метод ассоциативного эксперимента, концепт, дискурс, самоидентификация.

Abstract. This research is devoted to description of means of objectification of an image of Russia on the basis of a free associative experiment for understanding of a concept "Russia" in language consciousness of citizens of Luhansk.

The image of the country is one of the most important components of own self-identification and also development of the relations between the countries. Russia in consciousness of inhabitants of our region is an indicator of the importance of a concept its unconditional connection with formation of a system of values and life priorities: assessment of processes of life and activity, place in geopolitical space promotes definition by the Luhansk ethnos its place within the Russian world. Due to the events of socio-political, socio-spiritual character which took place for the last 10 years both individual, and national world image of young citizens of Lugansk have exposed some significant changes.

The concept analyzed in substantial, cognitive and estimated dynamics concept "Russia" as a key concept of a discourse of the city of Luhansk gives important ideas not only about the linguoculturological status of a lexeme "Russia", but also about the nature of spiritual and moral self-identification of the Luhansk society, awareness of the civilization identity by young citizens of Lugansk.

Keywords: *Russia, method of an associative experiment, concept, discourse, self-identification.*

В истории любого общества выделяются периоды, когда тот или иной культурно-социальный смысл по разным причинам обретает особую значимость, «втягиваясь» в смысловое, интеллектуально-прагматическое пространство масс-медиа и получая, таким образом, интенсивную когнитивную и языковую разработку. Центральной категорией «жизни человека в языке», «вписывающей» многообразную социально-когнитивную практику человека в тексты культуры, является дискурс [4, с.43].

Дискурс, по определению Н.Д. Арутюновой, представляет собой «целенаправленное социальное действие», «речь, погружённую в жизнь» [2, с.84], то есть в «творческую динамику социального бытия, социальной практики человека, одновременно формирующей и отражающей его когнитивный и коммуникативный опыт, его волю и характер притязаний» [5, с. 26].

История употребления термина «концепт» в разных языковых ареалах демонстрирует сохранение исходной мотивации, метафоры, исходно лежавшей в образе –

идею «зачаточной истины». Эта метафора, как справедливо указывает Н.Ю. Шведова [6, с. 138], сохраняется в той трактовке, при которой концепты рассматриваются как «эмбрионы» мысленных операций, «почки сложнейших соцветий мысленных конкретностей» [3, с.92].

С.А. Аскольдов считает, что концепты реализуются в понятиях, то есть, если концепты заботливо «поливать», из них «вырастут обильные понятия». А в иных культурах одни концепты могут «зачахнуть», давая место другим, более «живучим» или более «заботливо поливаемым». На некоторых почвах определенные концепты могут так и не «взойти». Когда же концепт «принялся» и «взошел», мы наблюдаем понятия, реализуемые в речи [3, с.105].

Основным инструментом для изучения языкового сознания выступает метод *свободного ассоциативного эксперимента*. Немаловажное значение имеет возможность при помощи ассоциативного эксперимента отображать реальное языковое сознание в его зафиксированном времени и условиями состояния.

Следует отметить, что в результате базового образования, влияния радио, телевидения и других средств массовой коммуникации стереотипность речевых реакций увеличивается, а сами люди осуществляют свои речевые поступки более однотипно.

С целью выявления специфики содержания концепта России как части языковой картины Русского мира в сознании жителей города Луганска был проведен свободный ассоциативный эксперимент, поскольку через ассоциации носителей языка мы получаем представление о концептуальных образах мира данного социума, его ценностных ориентирах.

Считаем, что благодаря такому опыту опрашиваемые в какой-то мере способны вербализировать образ России, который не навязан западными или украинскими СМИ.

Респондентам было предложено написать первые пришедшие на ум ассоциации к слову «Россия».

В ходе эксперимента было выявлено 1780 или реакций, или некоторые или в свою очередь или были или распределены или по или 9 или тематическим или группам: «Православие», или «Культура», или «Наука», или «Нация, или народ», или «Дом, жилище, или одежда или традиции», или «География, или климат», «Кухня, кулинария», или «Политическая или структура или РФ».

Если рассмотреть ассоциативное поле концепта «Россия», то наиболее обширную группу его элементов составляют ассоциаты, характеризующие **культуру** современного российского общества. Для наших респондентов русская культура представляется «великой», «богатой», «старинной» и «разнообразной», «святой», «Русью-матушкой». Большинство опрошенных связывают Россию с такими символами русской культуры как «русский балет», «русская классика», «иконы», «матрешка», «бирюльки», «балалайка», «гармонь» и «Чебурашка». Респонденты отмечают такие характеристики русского языка – «великий, могучий русский язык», «многоликий», «богатый», «образный», «трудный». Русские праздники «Масленица», «День Победы», «Новый год», «Старый Новый год», «Крещение» и деятели искусства также вошли в данную группу. На вопрос «Самые известные представители русской культуры» единогласно были названы писатели и поэты: *Пушкин, Лермонтов, Толстой, Есенин, Твардовский, Карамзин, Достоевский*. Также были указаны артисты эстрады («Любе», «Сергей Шнуров», «Земфира», «Филипп Киркоров», «Алла Пугачева», «Николай Басков», «Надежда Бабкина», «Олег Газманов»).

Следующая по частотности группа – **географические характеристики**. Образ России у студентов города Луганска в первую очередь ассоциируется с обширной территорией («великая», «держава», «огромная»,

«широкая», «простор», «богатство», «необозримая»). Респонденты также отмечали российские дороги, подчеркивая их особенности («разбитые дороги», «пробки»), транспорт и огромную численность населения («русские везде»), здания («Красная Площадь», «Кремль») и т.д.

Кухня, кулинария также оказалась неразрывно связанной с восприятием России. Так, для большинства опрошенных русская кухня состоит из «водки», «блинов» и прочих блюд («грибы», «окрошка», «пельмени», «оливье», «конфетки-бараночки»), напитков («Советское шампанское», «узвар», «чай с плюшками», «квас», «водка»). Кроме еды и напитков встречаются ассоциации, связанные с самим приемом пищи «обед по-русски» и «самоваром» – символом русской кухни.

Особенно значимым представляется четвертая тематическая группа «**климат**», что, вероятно, отражает также стереотипную специфику восприятия образа России. Для большинства респондентов страна ассоциируется с «холодом», «дымом», «экстремальными температурами», «снегом», «холодной зимой» и восхищением «красотой русского зимнего леса», «тайгою».

Актуальные в наше время **политические вопросы** также встречаются среди ассоциаций, связанных с образом России. С одной стороны, жители Луганска характеризуют положительные стороны внешних взаимоотношений России с другими государствами («мир», «друг», «поддержка», «спасительница»), а с другой стороны, отмечают ощущение угрозы, исходящей от политической тактики России – «агрессор», «диктатура», «война». Данное впечатление создают ассоциаты, связанные с «холодной войной», ядерным оружием, революцией, междоусобными войнами, межнациональными конфликтами («Украина», «Вторая Мировая война», «Крым», «Сирия»), оружием («автомат Калашникова», «БМ-13 Катюша» – советская боевая машина реактивной артиллерии). Кроме того,

немаловажную роль играют персоналии, которые относятся к разным политическим формам правления: монархии («цари», «русские князья», «династия Романовых») и федерации («Медведев», «Путин», «Ленин»). В рамках представленной группы были выявлены единичные ассоциации, связанные с Советским союзом («коммунизм», «коммунист», «СССР»), «красным цветом» и «триколором».

Образ страны не может быть не связан с **народом**, населяющим его («русичи», «россияне», «русские»). Респонденты выделяют у россиян такие положительные качества, как «страсть», «душевность», «отзывчивость», «сильную волю», «гостеприимность», «изобретательность». Были выявлены и отрицательные характеристики россиян: «мафия», «зависимость от алкоголя и никотина», «духовный упадок», «страна дураков», «декадентство». Следует заметить, что также выделяются внешние характеристики («красивые, умные и сильные девушки»), способности («олимпийцы») и материальная обеспеченность россиян, выезжающих за рубеж («богатые туристы»).

Тематическая группа «одежда» состоит из наименований зимней и традиционной русской одежды: «валенки», «лапти», «кокошник», «шапка-ушанка», «рубаша».

Надо заметить, что представление о России связано с впечатлениями о русской **природе** («красивая», «богатая»); флорой: («берёза», «чертополох», «одуванчик») и фауной – («медведь», «снегирь»). Столь обширная страна, безусловно, является источником многих ресурсов – водных («Байкал», «вода», «реки и озёра», «болота», «река Волга») и природных («газ», «масло», «нефть»).

Тематическая группа «жилище» состоит из ассоциаций, связанных с типом жилья («коммуналка», «дача», «общага»), особенностями построек («баня», «деревянные дома», «крыльцо»).

Также люди ассоциируют Россию с **наукой и верой** («православие», «Крещение», «Князь Владимир»). Были

выявлены ассоциации, отражающие достижения в **космической сфере и математике** («спутник», «космос», «Гагарин», «Белка и Стрелка»).

Таким образом, указанные реакции позволяют определить собирательный образ России, сформировавшийся в сознании жителей города Луганска, создать своеобразный ассоциативный прототип образа России в языковом сознании молодых луганчан на современном этапе.

Можно сделать вывод о том, что концепт «Россия» обладает очень сложной многоплановой структурой. В нем можно выделить как конкретное, так и абстрактное, как рациональное, так и эмоциональное, как универсальное, так и этническое, как общенациональное, так и индивидуально-личностное. Этим и объясняется отсутствие единого определения. Исследование концептов позволяет провести не просто лингвистический, а филологический анализ, что, несомненно, ведет к более глубокому пониманию текстов и национальной культуры.

Концепт «Россия» – это базовый концепт Русского мира и современного общественного сознания молодых луганчан. Многие жители Луганска указывают на позитивные и тёплые ассоциаты, связанные с этим именем («помощь», «гумконвой», «добро», «гордость», «сестра», «будущее»). Образ страны – важная структурная часть субъективной картины мира, точно так же, как образ себя есть важная структурная часть самосознания человека. Без положительного образа России сформировать чувство патриотизма у молодых луганчан не представляется возможным.

Поскольку язык способен отражать глубинный уровень ценностного сознания, связанный с базовыми ценностями любой национальной культуры, то показательным является и характер оценки, заключенной в реакциях, содержащихся в ассоциативно-вербальных полях концепта «Россия».

Концепт «Россия», как и всякое ментальное образование, является потенциально динамичной структурой: в зависимости от внешних обстоятельств жизни человека, от объема его личного опыта концептуальные знания могут пополняться, прирастать значимыми дополнительными признаками, что приводит к обогащению, трансформации или к полной деформации концептуальной сути.

Следовательно, научное осмысление концепта невозможно только в «застывшей картинке», следует учитывать все влияющие на концептуальную сущность факторы в диахроническом аспекте.

Известно, что имя собственное существенно отличается от имен нарицательных по совокупности семантических характеристик. Специфика концепта «Россия» проявляется и на уровне структуры лексического значения, и на собственно содержательном уровне.

«Россия» – один из наиболее значимых и динамичных концептов, о чем свидетельствуют его многочисленные когнитивные признаки и высокая номинативная плотность.

Концепт «Россия» отражает не только повышенную социальную чувствительность к духовно-нравственному контексту исторического прошлого русского народа, но и настойчивую потребность в реабилитации ценностного подхода к прошлому и современному опыту русского народа.

В ходе работы было установлено, что концепт «Россия» – это опорный концепт современного общественного сознания жителей города Луганска, о чём свидетельствуют его интенсивная когнитивная и языковая разработка, а также высокая номинативная плотность и многочисленные метафорические модели, являющиеся показателем важности концепта.

Понятие «Русский мир» также включает в себя различные аспекты: общая и историческая память; язык; наука; литература; культура; традиции; православная вера; соотечественники за рубежом.

«Русский мир» – это не только русские, не только россияне, не только наши соотечественники, выходцы из России и их потомки, это еще и иностранные граждане, говорящие на русском языке, изучающие или преподающие его, все те, кто интересуется Россией, кого волнует её будущее.

Важным является вывод о том, что концепт **«Россия»** в понимании жителей города Луганска репрезентирует дискурс **«Интеграция в Россию»**.

Разработка когнитивных признаков концепта «Россия» и их языковая объективация позволяет сделать вывод о том, что анализ каждой из выделенных когнем может стать предметом отдельного лингвокультурологического исследования. Изучение других метафорических моделей представляется также перспективным.

Такие исследования позволят получить новые данные об особенностях современного общественного сознания и современной культуры. Выявленные когнитивные признаки данного концепта дают востребованные знания не только о его лингвистическом статусе, но и о характере духовно-нравственной самоидентификации молодых луганчан, осознания ими своей цивилизационной идентичности.

Литература

1. Абрамова Е.С. Номинативное поле концепта «Россия»/ Е.С. Абрамова //«Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина». – 2010. – № 3. – Т.1. Филология. – СПб., 2010. – 121 с.

2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений (Оценка, событие, факт) / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 338 с.

3. Аскольдов С.А. Концепт и слово/ С.А. Аскольдов // Русская словесность: Антология / под ред. В.П.Нерознака. – М.: Academia, 1997. – 279 с.

4. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С.Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.

5. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова. – М.: Русский язык, 1997. – 245 с.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М.: Academia, 1997. – 39 с.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: Уч.пос. / В.А. Маслова. – М.: Наука, 1997. – 162 с.
9. Полонский А.В. Современный медиадискурс: ключевые идеи слова / А.В. Полонский // Русский язык в современном медиапространстве: Сб. научных трудов / отв. ред. А.В. Полонский. – Белгород: Политерра, 2009. – 160 с.
10. Шведова Н.Ю. Русский язык: Избранные работы / Н.Ю. Шведова. – М., 2005. – 639 с.
11. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (На материале русского языка) / Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1977. – 335 с.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

**ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ
УЧЕБНОГО КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И
КУЛЬТУРА РЕЧИ»**

УДК 81-25:61-057.875

И. А. Черных

**УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ
РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ РЕЧИ**

Аннотация. В статье показана актуальность речевого развития в процессе подготовки будущих врачей. Дано определение понятия «речевая компетентность» и выделены ее составляющие, которые обеспечивают совершенствование умений и навыков использования языковых средств для построения и понимания речи в будущей профессиональной деятельности. Выделенные умения и навыки во всех видах речевой деятельности являются основой для формирования специфических умений и навыков, характерных для речевой компетентности будущих врачей. Это позволило продемонстрировать условия эффективного развития речевой компетентности у студентов-медиков. Учет методических условий развития речевой компетентности на занятиях по Культуре русской речи позволяет эффективно развивать речевые умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности врача.

Ключевые слова: речевая компетентность, речевые умения и навыки, студенты-медики, профессиональное обучение.

Abstract. The article shows the relevance of speech development in the training of future doctors. The definition of the concept of «speech competence» and highlighted its components, which provide the improvement of skills and abilities to use language tools for the construction and understanding of speech in future professional activities. The allocated skills and abilities in all types of speech activity are a basis for formation of the specific abilities and skills characteristic of speech competence of future doctors. This made it possible to demonstrate the conditions for the effective development of speech competence of medical students. Accounting methodological conditions for the development of speech competence in the classroom to the Culture of Russian speech allows you to effectively develop language skills needed in professional activities of a physician.

Keywords: speech competence, speech skills, medical students, professional training.

Современное общество ставит новые требования к человеку, в том числе и к его профессиональной подготовке. Специалист высокого класса не может ограничиваться только специальными знаниями, умениями и навыками. Он должен быть всесторонне развитым человеком, в том числе демонстрировать высокий уровень коммуникативных навыков. Актуальной является коммуникативная направленность профессионального образования.

Врач должен владеть высоким уровнем речевой культуры, уметь правильно строить и воспринимать высказывания в любых профессиональных ситуациях общения, использовать медицинскую терминологию, строить диалогическую и монологическую речь, владеть невербальными средствами общения, выступать перед аудиторией.

К сожалению, реальный уровень владения речевыми умениями и навыками студентами-медиками не соответствуют требованиям времени. Это подтверждает мысль о том, что необходимо искать новые подходы к процессу преподавания языковых дисциплин в медицинском вузе.

Одним из приоритетных заданий преподавания дисциплины «Культура русской речи» в современной высшей школе, в том числе и медицинской, является формирование навыков культуры профессионального общения, умений использовать разные языковые средства в соответствии со сферой и целью высказывания, а также соблюдать нормы литературного языка в профессиональном общении. Практическая направленность в обучении языку должна обеспечивать формирование речевой компетентности будущего специалиста.

На основе изучения различных подходов к определению понятия «речевая компетентность» это понятие трактуем как интегральное качество человека, проявляющееся в способности и готовности пользоваться языковыми средствами, закономерностями их функционирования для построения и понимания речевых высказываний [2; 6].

Ученые выделяют различные составляющие речевой компетентности. Е. Бастрикова, И. Зимняя, Д. Изаренков, и др. в структуре речевой компетентности выделяют сформированность четырех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения и письма, которые обеспечивают совершенствование умений и навыков

использования языковых средств для построения и понимания речи в будущей профессиональной деятельности [1; 3; 4].

Важным показателем речевого развития врача является его умение понимать речь в различных ситуациях общения с пациентом, родственниками пациентов, коллегами. Слышать и понимать услышанное – это необходимое условие точного диагностирования заболевания, эффективного его лечения, моральной поддержки. Сформированные умения слушать способствуют установлению контактов между людьми, в умении слушать проявляется воспитанность, толерантность собеседника.

В процессе развития речевой компетентности будущих врачей необходимо развивать умения максимально понимать речь собеседника в различных ситуациях общения; определять тему, цель диалогической или монологической речи собеседника; устанавливать и поддерживать контакт в процессе беседы.

Особой значимости для будущих врачей приобретают развитые умения чтения. С помощью чтения специалисты регулярно получают значительное количество информации для совершенствования профессиональных знаний путем продуктивного самостоятельного чтения научной и научно-публицистической литературы.

Профессиональная деятельность медицинских работников требует владения всеми видами чтения, умения легкого перехода от одного вида к другому в зависимости от изменения целевой установки, а также сформированности умений адекватно воспринимать прочитанный текст. Во время чтения врач развивает спонтанное мышление, совершенствует навыки создания устных и письменных высказываний, пополняет словарный запас, развивает логическое мышление и художественный вкус.

Совершенствование профессиональной речи требует развития умений и навыков оформления высказываний в

профессиональных ситуациях общения. В говорении, в речи, которые создаются в процессе непосредственного общения, проявляется личность автора, особенности его речевого поведения, специфика его характера, уровень интеллектуального развития, образования, культуры [5, с. 73].

В профессиональной деятельности врачи активно пользуются монологической и диалогической речью. От правильного построения беседы с пациентом зависит точное определение диагноза больного. Будущим врачам необходимо знать особенности диалога, виды монологов, их стилевые разновидности и способы изложения.

Для врачей важными являются умения и навыки проявления осведомленности в обсуждаемой теме; достижения коммуникативной цели; соблюдения темы беседы; аргументации высказанных тезисов; опровержения ошибочных мыслей собеседника; использования правил общения, речевого этикета, реплик для стимулирования и поддержания диалога; соблюдения норм литературного языка; не перебивать собеседника, выражать собственные мысли, доброжелательно его выслушать.

Монолог используется в различных сферах профессиональной деятельности медика. К функциональным разновидностям монолога в профессиональной деятельности врачей отнесем монолог-убеждение (убеждает в необходимости определенных средств лечения), монолог-оценивание (оценка состояния больного), монолог-побуждение (побуждение к выполнению определенных мероприятий), монолог-сообщение (сообщает о способах и мероприятиях лечения).

Создание коммуникативно правильных текстов всех видов монологической речи врача зависит от умений и навыков осмысливать тему высказывания, определять основную мысль текста, подчинять высказывание теме и основной мысли; планировать содержание высказывания; выбирать нужную композиционную форму; придавать

соответствующую стилистическую окраску; выбирать нужный тип речи; отбирать нужные речевые средства для оформления высказывания; совершенствовать собственный текст, пользоваться средствами выразительной речи (голосом, темпом, тоном речи, интонацией). Развитие перечисленных умений и навыков способствует эффективному совершенствованию речевой компетентности будущих врачей.

Речевая подготовка будущих специалистов предполагает развитие и усовершенствование их письменной речи. Студенты-медики в процессе обучения и профессиональной деятельности конспектируют лекции, литературу по специальности, пишут статьи, готовят тексты докладов, пишут истории болезни пациентов.

К умениям и навыкам грамотного оформления письменной речи медиков необходимо отнести соблюдение орфографических и пунктуационных норм.

Выделенные умения и навыки во всех видах речевой деятельности являются основой для формирования специфических умений и навыков, характерных для речевой компетентности будущих врачей. Их необходимо дополнить риторическими умениями и навыками, способствующими формированию индивидуального стиля речи, который проявляется в способности убеждать, в мастерстве полемики, в умении пользоваться средствами выразительной речи и невербальными средствами (мимикой, жестами, пантомимикой).

Выделенный комплекс речевых умений и навыков, который характеризует развитую речевую компетентность будущих врачей, позволяет продемонстрировать условия эффективного развития речевой компетентности у студентов-медиков.

Первое условие эффективного развития речевой компетентности будущих врачей – усиление

коммуникативной подготовки путем систематического привлечения студентов ко всем видам речевой деятельности.

Кроме активной реализации всех видов речевой деятельности необходима работа над пополнением словаря будущих врачей профессиональной лексикой, формирование чувства языка, совершенствование умений свободно ориентироваться в словарном запасе языка и использовать его в соответствии с ситуацией общения. Терминология и профессиональная лексика в речи медика обеспечивает профессиональное общение врачей, умение вести конструктивный диалог, строить развернутый монолог по проблемам специальности, правильно оформлять документацию.

Практика показывает, что студенты не всегда знают лексическое значение профессиональной лексики и терминов, делают ошибки в их произношении, нарушают нормы построения их грамматических конструкций, не всегда используют их в соответствии с контекстом и стилем речи. На занятиях по культуре русской речи целесообразно уделять внимание пополнению словарного запаса будущих врачей лексикой профессиональной направленности, усвоению правильного произношения, сочетаемости и контекстуального употребления медицинских терминов.

Кроме этого, необходимо воспитывать у студентов потребность контролировать свои знания и речь на основе использования словарей, которые являются источником и носителем необходимой информации. Только так можно сформировать умение пользоваться словарями, научиться ориентироваться в большом количестве справочной литературы и пополнять словарный запас.

Поэтому вторым важным условием развития речевой компетентности будущих врачей является пополнение словарного запаса студентов-медиков терминологической лексикой на основе профессионально ориентированных текстов и словарей по специальности.

Студенты-медики должны быть готовы к деловому общению, которое является средством организации профессиональной деятельности и необходимым условием успешного выполнения профессиональных обязанностей. Будущий врач должен владеть средствами убеждения, полемического мастерства, уметь правильно пользоваться средствами выразительной речи (голосом, темпом, тембром, тоном) и невербальными средствами (мимикой, жестами, пантомимикой). Все эти умения формируются в процессе изучения риторики. На основе риторики формируются необходимые для врача качества речевой деятельности, которые обеспечивают взаимопонимание доктора с коллегами или пациентами, а также повышают эффективность лечения.

Риторика позволяет увидеть новые возможности языка, его выразительные средства, способствует формированию и выражению мысли, помогает языку быть средством формирования и совершенствования личности. Риторика развивает в человеке целую систему личностных качеств, которые формируют культуру мышления (самостоятельность, самокритичность, оперативность, открытость мышления, эрудицию); культуру речи (правильность, выразительность, ясность, точность, лаконичность, целесообразность, образность); культуру поведения (уважительность, тактичность, корректность); культуру общения (уважение к собеседнику, умение слушать и слышать, управление собой и поведением аудитории, ответственность за сказанное).

На основе этого можем выделить третье условие эффективного развития речевой компетентности будущих врачей – риторизация процесса обучения, а также система работы над усовершенствованием культуры профессиональной речи будущих врачей.

Предложенные условия развития речевой компетентности будущих врачей позволяют построить целенаправленную методическую работу на занятиях по

Культуре русской речи в медицинских высших учебных заведениях.

Выделенные условия позволяют разработать технологию развития речевой компетентности будущих врачей. Составляющими данной технологии станут углубление знаний основ риторики и основ речевой коммуникации, совершенствование речевых и правописных умений и навыков, умений свободно ориентироваться в словарном запасе языка и пользоваться справочной литературой, взаимосвязанная реализация всех видов речевой деятельности в разных ситуациях общения. Перечисленные составляющие могут быть реализованы в системе упражнений и заданий. Приведем некоторые из них.

Задание 1. *Выберите понравившееся вам высказывание. Аргументируйте своё согласие или несогласие с ним.*

1) Слово – дело великое. Великое потому, что словом можно соединить людей, словом можно и разъединить их, словом можно служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти. Берегись от такого слова, которое разъединяет людей (Л. Н. Толстой).

2) Учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно – прислушиваясь, запоминая, замечая и изучая (Д. С. Лихачёв).

3) Если больному после разговора с врачом не стало легче, то это не врач (В. М. Бехтерев).

4) Слово есть поступок (Л. Н. Толстой).

5) Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения (А. Сент-Экзюпери).

6) Язык – орудие мышления. Обращаться с языком кое-как – значит и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно. (Л. Н. Толстой).

Задание 2. *Используя орфоэтический словарь, определите, что объединяет данные медицинские термины в группы. Правильно прочитайте их.*

1) Адреналин, анемия, дезинфекция, депрессия, компресс, лазер, парез, стенокардия, термометр, терапевт.

2) Адениит, аденовирусы, аденома, альтерация, амнезия, анамнез, анестезия, анестезиолог, антисептик, артерия, асептика, астенический, атеросклероз, аутентичный, генетика, гиперкинез, диатез, диспансер, интерферон, кинетика, латентный, лимфаденит, пандемия, протеин, сальмонеллы, сепсис, тестостерон, эпителий, эстеziология.

3) Бактерия, дерматоз, стресс, тетрациклин, остеолог, остеомиелит.

Задание 3. *Определите значения медицинских терминов, выделив международные словообразовательные элементы.*

Антибиотик, антисептик, аптека, аритмичный, барокамера, гидрофилия, гидроцефалия, гипертония, гипертрофия, гипотония, гиподинамия, диатез, диафрагма, кардиограмма, клептомания, макромолекула, микроцефалия, моносахариды, неоплазма, перикардит, полиартрит, полиневрит, полиомиелит, псевдоартроз, санация, физиология, физиотерапия, хронический, эктодерма.

Задание 4. *Опишите характер заболевания научным языком, если пациент говорит с вами просторечным языком. В случае затруднения обращайтесь к словосочетаниям второй группы.*

Пациент говорит, что у него: 1) В правый бок ударяет. 2) Как кашлянешь, так в мозги и ударит. 3) Шибает шибко в голову. 4) Стало кидать в ознобу. 5) Горло перехватило. 6) На ребёночка кашель напал. 7) Уши стреляют. 8) Кашель начисто забил. 9) В животе как кирпич. 10) Во рту как мыло. 11) Во рту как польнь. 12) Во рту кислятина. 13) Нёбо всё металлическое. 14) В животе, как ножи вставлены. 15) От ушей отвалило. 16) Постоянно мочусь. 17) Хворь напала. 18) Болезнь немного отпустила.

Научные синонимы:

Боль справа в области поясницы (спины). Боль в области головы при напряжении (при кашле). Внезапная сильная боль в области головы. Наблюдается озноб. Появились боли в горле. У ребёнка появился кашель. Стреляющая боль в области ушей. Частый надсадный кашель. Тяжесть в области живота. Во рту ощущение мыла. Во рту ощущение горечи. Во рту ощущение кислоты. Во рту ощущение металла. Режущая (или колющая) боль в области живота. Исчезла боль в области ушей. Наблюдается дизурия. Заболела. Наступило улучшение.

Выделенные условия и предложенная технология содействует эффективной организации обучения, помогает преподавателю определить и реализовать содержание развития речевой компетентности будущих врачей.

Такой подход к преподаванию дисциплины «Культура русской речи» позволяет усовершенствовать приобретенные в школе речевые умения и навыки, научить студентов правильно строить и воспринимать высказывания в профессиональных ситуациях общения, скоординировать речевые умения и навыки для дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. филол. фак. – Казань: Казан. Гос. ун-т, 2004. – С. 43-48.

2. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спец. практикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

3. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // Иностран. яз. вшк. – 1973. – № 4. – С. 66-72.

4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Рус.яз. за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.

5. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи: учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 440 с.

6. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-49.

7. Орлова Е. В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов / Е. В. Орлова. – Ростов н /Д : Феникс, 2011. – 462 с.

УДК 81: 378.091.313

И.Н. Шурдукова

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НА
ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК И
КУЛЬТУРА РЕЧИ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ:
«ОРТОЛОГИЯ (НОРМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО
ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА)»**

Аннотация. Важным этапом в профессиональной подготовке студентов при изучении курса «Русский язык и культура речи» является самостоятельная работа. Авторами статьи предлагаются ее различные формы: ответы на вопросы, разнообразные упражнения, задания творческого характера.

Ключевые слова: самостоятельная работа, нормы русского литературного языка, ортология, лингвистические словари.

Abstract. The independent work is an important part of professional training of students in the course of «Russian language and culture of speech». The authors of the article offer different forms of students' independent work such as answers to questions, various exercises and creative tasks.

Keywords: *independent work, norms of Russian literary language, orthology, linguistic dictionaries.*

Немаловажное место в процессе контроля и закрепления знаний студентов отводится самостоятельной работе. Самостоятельная работа – это применение теории на практике, умение анализировать, обобщать материал, выделять главное, делать выводы, рассуждать. Во время самостоятельной работы у преподавателя появляется возможность проверить знания и навыки студентов, оценить их. Кроме того, самостоятельная работа служит эффективным средством обобщения материала, то есть закрепления и усовершенствования изученного.

Целью статьи является повышение качества усвоенного программного материала, углубление наиболее важных вопросов по теме «Ортология (нормы современного русского литературного языка)».

Образование и функционирование языковых единиц в литературном языке всегда регламентировалось нормой, которая на протяжении 50-80-х гг. воспринималась носителями русского языка как доминирующая категория. Именно норма определяла культуру речи до 90-х годов XX века. С ориентацией на норму составляются учебные пособия, литературной нормой руководствуются редакторы и корректоры, неоправданные отступления от нормы воспринимаются как речевые ошибки. Нормами русского литературного языка занимались Ф.Ф. Фортунатов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.А. Шахматов, В.И. Чернышев, Д.Н. Ушаков и многие другие ученые, которые неоднократно выступали за реформу русской орфографии [3, с. 14-16].

В курсе «Русский язык и культура речи» для студентов-нефилологов актуальным является изучение орфоэпических норм. Орфоэпические (произносительные) нормы (от греч. *orthos* – прямой, правильный и *epos* – речь) – сложные,

проблемные, основополагающие факторы формирования современного общества [4, с. 173-176].

Изучение орфоэпических норм начинается с получения знаний в области орфоэпии, прежде всего с норм произношения гласных и согласных звуков. Студентам предлагаются практические задания, которые способствуют закреплению полученных умений и навыков. Упражнения, направленные на выявление, правку, комментирование орфоэпических ошибок, выбор правильных вариантов ударения и произношения. В процессе работы целесообразно рассматривать материал, который актуален как в литературной, так и в разговорной речи: нормы произношения гласных [о] и [а] (оазис, молодой и др.), [о] и [э] на месте Е и Ё (опека, маневры и др.); согласных – [чн] и [чш] на месте ЧН (подсвечник, конечно, Кузьмична и др.).

Итак, студентам предлагаем следующие упражнения:

1. Прочитайте слова. Разделите их на три группы: твердое произношение согласных перед звуком [э], мягкое произношение согласных перед звуком [э], вариантное произношение. Проверьте произношение слов с помощью орфоэпического словаря.

Шинель, бутерброд, пресса, свитер, термин, бизнес, Одесса, темп, тезис, патент, компьютер, капелла, юриспруденция, тенор, сервис, крем, термос, фонема, фонетический, антитеза, декан, бенефис, претензия, террор, фанера, адекватный, кларнет, анестезия, сейф, партер, декада, тембр, депо, идентичный, депонировать, тент, терапия, фланель, кодекс, форель.

2. Прочитайте вслух слова. Обратите внимание на произношение сочетания – чн - как [чн] или [шн]. С приведенными словосочетаниями составьте предложения.

Булочная, горчичник, сливочный, лавочник, молочница, конечно, прачечная, скучно, спичечный, полуночник, подсвечник, яичница, шуточный, горничная, гречневый, коричневый, копеечный, двоечник, девичник, нарочно,

взяточница, пустячный, очечник, порядочный, убыточный, Ильинична, Кузьминична, Никитична.

3. Отметьте слова, в которых на месте пропуска произносится Е:

Бл...клый, оп...ка, ист...кший (год), жити..., аф...ра, плат...жеспособный, ос...длый, св...кла.

В рамках изучения орфоэпических норм наиболее трудными и сложными являются акцентологические нормы (**акцентология** – наука об ударении), так как нет правил, которые могли бы помочь безошибочно определить произношение слов. При выполнении упражнений и заданий, связанных с акцентологией, следует рассмотреть особенности русского ударения, обратить внимание студентов на его разноместность (возможность падать на любой слог в слове) и морфемную подвижность (перемещение ударения с одной морфемы на другую в разных формах одного и того же слова).

Студентам предлагается ряд упражнений, связанных с акцентологическими нормами.

1. Расставьте ударение в следующих словах. Пользуйтесь словарем Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. Словарь ударений русского языка. – М., 2000.

Торты, диспансер, договор, газопровод, инструмент, каталог, бармен, километр, славянин, анатом, кладовая, кремень, эксперт, кухонный, красивее, отнял, звонят, шасси, квартал, нефтепровод, камбала, некролог, феномен, украинский, оптовый, пульты, жалюзи, трубопровод, христианин, щавель, лифты, блага, туфля, флюорография, каталог, досуг, создал, осведомить.

2. Укажите слова, в которых правильно поставлено ударение.

НефтепрОд, уведоМить, искрА, фенОмен, ободрИть, некрОлОг, красИвейший, звонИт, тортЫ, (она) нАчала, асбЕст, безУмолчный, бередИть, грЕнки, двоежЕнец,

избалОванный, искрА, кожУх, некролОг, новорождЕнный, облЕгчить, обобщИть, одноимЕнный, на похОронах.

3. Образуйте от данных существительных форму множественного числа. Поставьте ударение.

Инспектор, отпуск, полено, порт, профессор, шофер, сторож, торт, паспорт, бухгалтер, директор, инженер, договор, дно.

4. Поставьте ударение в следующих наречиях. Составьте предложения с подчеркнутыми словами.

Досыта, насмерть, завидно, мастерски, добела, донельзя, мельком, наискось, задолго, наотмашь, исподволь, донага, издавна, отчасти.

5. Расставьте ударение в следующих глагольных формах. Определите закономерности постановки ударения в формах прошедшего времени.

Плыл – плыла – плыло – плыли, понял – поняла – поняло – поняли, нажил – нажило – нажили, пролил – пролила – пролило – пролили, принял – приняла – приняло – приняли.

Мы считаем, что необходимо ознакомить студентов с различными вариантами ударений в словах (баловать-баловать, мышление-мышление и др.). С точки зрения русского литературного языка некоторые ненормативные варианты ударения (профессионализмы, разговорно-бытовая речь) могут употребляться как в литературном языке, так и в нелитературных его разновидностях в зависимости от ситуации.

6. Поставьте ударение в данных словах в соответствии с литературной нормой. Укажите возможные варианты.

В отраслях, возбуждено дело, диспансер, догмат, договор, заговор, задолго, звонит, издавна, исчерпать, каталог, каучук, квартал, кедровый, маркетинг, металлургия, назло, намерение, недвижимостъ, обеспечение, облегчить, отзыв, откупорить, отчасти, свекла, созвонимся, сосредоточение, столяр, уведомить, углубить, феномен, ходатайство, христианин.

На занятиях по орфоэпии проводится работа с орфоэпическими словарями и справочниками, что является основополагающей при изучении данной темы. Для практической работы рекомендуем использовать справочные материалы, такие как: «Русское словесное ударение: словарь» М.В. Зарва (2001) [1], «Орфоэпический словарь русского языка» Н.И. Новинской (2009) [2]. Это позволяет студенческой аудитории пополнить не только лексический, но и расширить орфоэпический словарный запас.

Отдельно выделяем задания, связанные с употреблением омографов (лексическое значение слов зависит от ударения).

Выполняем следующие упражнения.

1. Прокомментируйте приведенные ниже омографы. Составьте с каждым из них словосочетания.

Атлас, глазки, рожки, выкупать, ирис, характерный, полки, мука, хаос, вычитать, орган, парить, безобразный, пахнуть, кружки, видение, острота, ледник, лавровый, трусить, клубы.

Выделяем такой вид работы студентов, как выступление с устными сообщениями и рефератами по темам: «Варианты литературной языковой нормы»; «Особенности произношения заимствованных слов»; «Основные тенденции развития орфоэпических норм русского языка конца XX – начала XXI в.»; «Речевая культура молодежи – акцентологический аспект»; «Виды и причины языковых ошибок и коммуникативных неудач».

Также важнейшим условием языковых норм является не только правильный подбор слов, но и лексическая сочетаемость их, которая определяется значением, своей эмоционально-экспрессивной окраской и принадлежит к определенному стилю речи. Следовательно, в предложениях используем слова, учитывая их семантику и стилистическую особенность.

При изучении темы «Лексические нормы литературного языка» в качестве самостоятельной работы студентам предлагаем упражнения, в которых нарушена лексическая сочетаемость слов.

1. Я прошу вас рассказать о новых процессах, что происходят в сельском хозяйстве, и осветить, какие возможности заложены в его перестройке.

2. Есть годы, часы, минуты, о которых тяжело рассказать, о них тяжело писать. Слушать их тоже нелегко.

3. Лектории выполняют большую роль.

4. За стеклянными витражами магазина были видны первые посетители.

5. На стадионе жители приморского города стали свидетелями большого театрализованного представления.

Редактируя предложения, мы видим, что 1) в данном контексте слово «осветить» является неуместным; 2) невозможно «слушать годы, часы, минуты (слова обладают разными грамматическими свойствами); 3) лектории не выполняют, а играют роль; 4) лишним является слово «стеклянными», и целесообразно употребить вместо «посетители» – «покупатели»; 5) «зрители» и «свидетели» – это совершенно разные понятия, поэтому следовало бы написать «зрители увидели большое театрализованное представление [6, с. 180].

Итак, в упражнении не учтена лексическая сочетаемость. Слова обладают разными грамматическими свойствами, противоречат друг другу по смыслу, не сочетаются по эмоциональной окраске и по традиции в результате контаминации.

Огромные трудности у студентов вызывают слова, связанные с нечетким разграничением смыслового оттенка и грамматической особенности, то есть паронимы. Например, «упростить и опростить» – словам присуще общее значение – сделать что-то более простым. Глагол «опростить» имеет еще и дополнительный оттенок – «сделать более простым, чем

следует». «Усложнить и осложнить» – у слов общее значение – «сделать слишком сложным», но во втором слове прослеживается еще и дополнительный оттенок – «сделать более трудным». «Посмотреть и осмотреть» – значение данных слов – «осмотреть с целью ознакомления достопримечательные места», но второй глагол подчеркивает еще и цель ознакомления. Несмотря на общее значение слов, каждое из них все же имеет свой смысловой оттенок. Различаем паронимы имен существительных и имен прилагательных. Ярким примером послужат такие слова: «поступок и проступок», в первом случае данное существительное указывает на действие, которое совершено кем-то, во втором – это действие провинившегося человека; «истина и истинность» – то есть «действительное положение дел и соответствие истине»; «далекий и дальний» – в данных словах совпадает значение, но наблюдаются различные смысловые оттенки. Первое имя прилагательное указывает на то, что находится на большом расстоянии или имеет большое протяжение, а второе – на более удаленный предмет по сравнению с предыдущим [6, с. 180-183].

Приведенные примеры паронимов иллюстрируют затруднения, с которыми сталкиваемся, выбирая определенное слово.

Для обобщения и систематизации данной темы в качестве самостоятельной работы предлагаем упражнение, в котором необходимо выбрать правильный вариант и объяснить его значение.

1. Самые (высокие – высотные) дома находятся в новых кварталах города. 2. Вкусный и (сытый – сытный) обед прибавил нам сил. 3. Любой (поступок – проступок) заслуживает осуждения. 4. С (особенным – особым) удовлетворением учитель отметил успехи любимого ученика. 5. Всё вокруг привлекательно: и (близкие – ближние) озёра, и дальние холмы. 6. Мы с братом живём в одном доме,

но на (различных – разных) этажах.7. На вопросы мальчик отвечал с каким-то (виноватым – виновным) видом.8. Было жарко, и пешеходы шли по (теневой – тенистой) стороне улицы.9. В квартире нужно было (провести – произвести) ремонт.10. Мы живём в (геройскую – героическую) эпоху покорения человеком космоса.

Таким образом, мы видим, что паронимы не взаимозаменяемы в речевой коммуникации, так как это приводит к искажению смысла [5, с. 17].

Неотъемлемой частью культуры речи есть грамматические нормы. Они являются залогом не только правильного употребления форм слов разных частей речи, но и построения предложений. В рамках данных норм мы можем выделить словообразовательные, морфологические и синтаксические. Основные трудности в процессе изучения грамматических норм вызывает определение рода несклоняемых имен существительных иноязычного происхождения. Следовательно, неодушевленные предметы относятся к среднему роду (депо, кашне, пюре). К мужскому – те, которые определяем по родовому понятию, например, бри («сыр»), кофе (напиток), пенальти (влияние синонимического сочетания русского языка «штрафной удар»), сирокко («ветер»), сулугуни («сыр»). К женскому роду – авеню («улица» синоним русского языка), кольраби – («капуста»), бере (родовое понятие «груша»). В процессе изучения грамматических норм обращаем внимание и на особенности склонения слов и словосочетаний. Так, ярким примером послужит словосочетание «седьмое апреля», что образовано с помощью числительного «семь», то есть седьмое число месяца апреля. В нем склоняется только первое слово – «к седьмому апреля», иначе мы бы имели «семь апрелей».

Нарушение грамматических норм связано и с употреблением предлогов, так как не учитываются смысловые и стилистические оттенки в синонимических

конструкциях со словами «из-за», «благодаря». Предлог «благодаря» образован от глагола «благодарить», следовательно, указывает на положительный результат (благодаря помощи однокурсников, благодаря правильному лечению). В предложении – «не пришел на занятия благодаря болезни» целесообразно употребить предлог «из-за».

Для закрепления данной темы предлагаем ряд упражнений.

1. Указать род имен существительных и подобрать к ним определения.

Рояль, тюль, картофель, бра, пальто, толь, кофе, молодежь, кафе, рельс, туфля, метро, депо, леди, такси, Тбилиси, меню, какао, жюри, шимпанзе, табель, Сочи, фойе, пианино, шампунь, арго, атташе, хинди, урду, интервью.

2. Составить с данными словами словосочетания, в которых был бы четко обозначен род.

Платье-костюм, машина-автомат, плац-палатка, вагон-лавка, роман-газета, кран-балка, ТАСС, МИД, штаб-квартира, кресло-кровать.

3. Образовать с данными предлогами словосочетания и составить с ними предложения.

Согласно (приказ, распоряжение, предписание, заявление, устав, закон, договор, соглашение, план).

Вопреки (сомнение, предсказание, обещание, совет).

4. Выбрать правильную форму сказуемого и объяснить свой выбор.

1. У них (было - были) два сына. 2. (Установлено – установлены) три новых рекорда по тяжелой атлетике. 3. Двадцать один ученик нашего класса (сдал - сдали) все экзамены на «хорошо» и «отлично». 4. В ту зиму много детей (больны были – больно было) гриппом [5, с. 108].

Таким образом, мы видим, что существуют не только проблемы с усвоением литературных норм, но и проблемы в методике преподавания данной темы по курсу «Русский язык и культура речи». Поэтому основной задачей преподавателя-

филолога на современном этапе является не только структурирование и подбор качественного учебного материала, но и использование разнообразных методов и способов их подачи.

Различные виды форм самостоятельной работы являются неотъемлемой частью практических занятий по «Русскому языку и культуре речи», они направлены на формирование коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенции.

Литература

1. Зарва М.В. Русское словесное ударение: словарь: около 50000 слов / М.В. Зарва. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 600 с.
2. Новинская Н.И. Орфоэпический словарь русского языка / Н.И. Новинская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 330с.
3. Петрова А.Г. Норма русского литературного языка и живая речь носителей русского языка на рубеже веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.Г. Петрова. – М., 2004. – 21 с.
4. Пупышева И.Н. Пределы и возможности языковой нормы: историко-культурный аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики / И.Н. Пупышева. – Тамбов: Грамота, 2013 (30). – Ч.2. – С.173-176.
5. Розенталь Д.Э. Говорите и пишете по-русски правильно / Д.Э. Розенталь. – М.: Айрис-пресс, 2014. – 256 с.
6. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Д.Э. Розенталь. – М.: АЙРИС-пресс, 2015. – 368 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** Основу статьи составляет теоретический анализ понятия «языковая компетентность», определяются содержание и структурные компоненты этого понятия. Раскрываются механизмы формирования языковой компетентности.*

***Ключевые слова:** компетентность; языковая компетентность; деятельность; знание; навык.*

***Abstract.** The article is based on a theoretical analysis of the concept of «language competence», the content and structural components of this concept are determined. Mechanisms of formation of language competence are revealed.*

***Keywords:** competence; language competence; activity; knowledge; skill.*

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризует новые подходы к определению целей обучения и выбору конкретных технологий и методик. В качестве специальных целей преподавания русского языка выделяются языковая, коммуникативная, лингвистическая и культуроведческая компетенции.

Введение этих понятий в лингводидактику не случайно. Это находится в русле компетентностного подхода, признанного сегодня одним из оснований модернизации образования.

Понятие «компетенции» в методике преподавания русского языка связано с поисками более точного, строгого определения целей обучения с выявлением уровней владения языком.

Компетенция – способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений. Под компетенцией в современной методике

понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку и обеспечивают овладение им, служат развитию личности обучающегося.

В теории и практике преподавания русского языка выделяются следующие компетенции: языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая.

Языковая компетенция – это путь к возможности качественно и продуктивно употреблять слова в различных сферах деятельности в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка.

Лингвистическая компетенция представляет собой результат осмысления речевого акта обучающимися. Она включает в себя знание основ науки о русском языке, предполагает усвоение комплекса лингвистических понятий, усвоение тех сведений о роли языка в жизни общества и человека, благодаря которым воспитывается устойчивый и постоянный интерес к предмету, чувство уважения и любви к русскому языку. Наконец, лингвистическая компетенция включает в себя и элементы истории науки о русском языке, о ее выдающихся представителях.

Коммуникативная компетенция – это способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных речеведческих понятий: стили и типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста. Однако охарактеризованные знания и умения еще не обеспечивают общения, адекватного коммуникативной ситуации.

Современный период развития методики преподавания языков характеризует обостренный интерес к кумулятивной функции языка, к обучению языку как средству приобщения к мировой и национальной культуре. Изучение языка должно

развивать культуроведческую компетенцию, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, постижение национальной культуры своего народа, познание ее самобытности, формирование одной из важнейших ценностных ориентаций – осознание значимости родного языка в жизни народа, развитие духовно - нравственного мира обучающегося, его национального самосознания.

Формирование языковой компетенции – важнейший аспект обучения родному языку, поскольку языковая компетенция – это способность обучающихся употреблять слова, их формы, синтаксические конструкции в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете, – владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности. Последнее время формированию языковой компетенции придается особое значение, так как в ней совершенно справедливо видят залог успешного формирования социально активной личности.

Языковая компетенция рассматривается по определению Е.Д. Божович как психологическая система, включающая два основных компонента: данные речевого опыта, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности; знания о языке, усвоенные в ходе специально организованного обучения.

В формировании языковой компетенции особое значение приобретает организация комплексной работы с текстом.

Цель работы предполагает необходимость решения следующих задач:

1. Обеспечить качество усвоения знаний по предмету.
2. Внедрить на уроках русского языка формы и методы работы с текстом, способствующие формированию языковой компетенции.
3. Разработать способы практической деятельности обучающихся, направленной на развитие навыков анализа,

синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц.

4. Использовать приемы комплексной работы с текстом для занятий с одарёнными обучающимися.

5. Отобрать тематический текстовый материал, направленный на развитие нравственных качеств обучающихся.

Комплексная работа с текстом в структуре современного урока становится необходимым условием для эффективного формирования знаний, умений и навыков.

Наиболее результативными являются следующие формы и методы организации работы с текстом: комплексный анализ текста; работа с текстом при подготовке к написанию сочинения-рассуждения; анализ текста при работе над типами речи; сопоставительный анализ текстов; письмо по памяти; лингвистический эксперимент; работа с «деформированным» текстом; составление текста по опорным словам.

Комплексный анализ текста – это вид работы, при котором осуществляется функциональный и системный подход к изучению языка, а также ярко выявляются межпредметные связи. Работа с текстом развивает у обучающихся языковое чутье, способствует устранению грамматических, стилистических и речевых ошибок, значительно углубляет стилистико-семантическое восприятие произведений художественной литературы и формирует нравственные качества обучающихся.

Можно выделить основные организационные формы комплексного анализа текста:

– коллективная работа группы (под руководством преподавателя обучающиеся прослеживают развитие мысли в тексте);

– один из этапов подготовки к изложению или устному пересказу текста – комплексный анализ его в форме коллективной работы группы;

- одна из форм самостоятельной работы обучающихся;
- одна из форм проверки знаний, умений и навыков обучающихся на экзаменах.

В систему вопросов для анализа текста включаются вопросы по орфографии и пунктуации. Обучающиеся, исследуя предложенный текст и пытаясь охарактеризовать его как единое целое, работая то с отдельными словами, то с предложениями, тренируют зрительную память, а значит, развивают орфографическую зоркость.

Главный результат работы, которую выполняет обучающийся в процессе анализа текста, – это умения самостоятельно понять замысел текста, объяснить те приемы и средства, которыми автор достигает реализации своего замысла, объяснить влияния грамматических и стилистических средств выразительности для создания художественного образа, сочинить собственные тексты, адекватные заданной речевой ситуации. В процессе комплексного анализа текста проводятся следующие виды языкового разбора: фонетический, лексический, морфемный, словообразовательный и этимологический, морфологический и синтаксический, стилистический.

Анализ текста при работе над типами речи. Обучающиеся знакомятся с автором и названием произведения, откуда взят отрывок, отмечают, какому событию он посвящён. После выразительного чтения отрывка преподавателем определяется принадлежность текста к определённому типу речи и приводятся доказательства.

При описании изображаются люди, предметы, животные, природа, различные действия и т.д. Описание статично. При повествовании обычно сообщается о действиях и событиях, сменяющих друг друга во времени. Повествование динамично. При рассуждении устанавливается взаимосвязь событий и явлений, раскрываются их причины. В схеме рассуждения выделяются три части: тезис (то, что надо сказать); доказательства (аргументы); вывод (общий итог).

Сопоставительный анализ текстов. Разнообразие уроков-практикумов становятся уроки сопоставительного анализа художественных текстов схожей тематики. Такая работа помогает обучающимся выявить особенности создания образов, выразительные возможности художественных средств, повышает интерес к слову.

Обучающимся предлагается провести сопоставительный анализ текстов по следующим направлениям:

– смысловой анализ текстов (определение темы, идеи текста);

– стилистический анализ текста (обоснование принадлежности текста к тому или иному стилю, выделение характерных выразительных средств языка и стилистических приемов);

– типологический анализ текста (выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов);

– языковой анализ текста (фонетический, словообразовательный, лексический, морфологический, синтаксический анализ слов, словосочетаний и предложений; анализ трудных случаев грамматики и правописания).

Подобная работа прививает обучающимся навыки исследовательской деятельности, рассчитана на подготовку к сочинениям повышенного уровня.

Письмо по памяти. Одним из упражнений, направленных на формирование орфографической зоркости, а также способствующих развитию речи, является письмо по памяти (воспроизведение заранее выученного текстанебольшогообъёма). Письмо по памяти развивает эстетическое отношение к русскому языку, формирует у обучающихся языковую компетенцию, умения применять правила в процессе упражнений для закрепления изученного материала.

Словарная работа. Использование разнообразного материала помогает и в проведении словарной работы на уроках русского языка.

Лингвистический эксперимент. Продуктивным приёмом работы с текстом является лингвистический эксперимент, который может проводиться в ходе анализа языка художественного произведения. Цель учебного эксперимента – обоснование отбора изобразительно-выразительных средств в данном тексте и установление внутренней взаимосвязи между языковыми средствами. Лингвистический эксперимент может проводиться двумя путями - от целого текста к его компонентам или от единиц языка к тексту: устранение данного языкового явления из текста; подстановка или замена языкового элемента синонимичным; распространение текста другими языковыми элементами; свёртывание текста; перестановка слов и других языковых единиц.

Работа с «деформированным» текстом. Центральное место отводится работе над орфографической зоркостью с «деформированным» текстом, овладению совокупностью речевых умений, обеспечивающих восприятие и воспроизведение текста и создание собственных высказываний.

Составление текста по опорным словам. Сочинения проводятся главным образом с целью обогащения словаря обучающихся, для них опорными словами являются слова, словосочетания, иногда целые фразы, вопросы. Их надо объяснить не только с точки зрения значения, но и орфографии, морфологии, стилистики.

Правильно организованная работа по комплексному анализу текста способствует более глубокому проникновению в содержание текста, а также развивает лингвистические, коммуникативные, творческие способности обучающихся.

Таким образом, использование комплексной работы с текстами на уроках русского языка развивает аналитические способности, логическое мышление, кругозор, повышает интерес к предмету. В процессе работы с художественным текстом на уроках русского языка происходит совершенствование чувства языка, приобщение обучающихся к культуре.

Литература

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М.:МПСИ, 2002. – 288с.

2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова // Русская словесность. 2003. № 1.

3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. –Либроком, 2010.

4. Комплексная работа с текстом как путь подготовки к итоговой аттестации в IX классе // Т.М. Пахнова. – М.: Айрис-пресс, 2006.

5. Пахнова Т.М. Русский язык. Комплексная работа с текстом: дидактические материалы / Т.М.Пахнова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 240с.

УДК 811.161.1'271-028.12

А.И. Мельничук

КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»:ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль курса «Русский язык и культураречи» в подготовке профессионального специалиста. Определяются цели и задачи изучения данной дисциплины. Предлагаются рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: нормы современного русского литературного языка, отступления от нормы, языковые средства, коммуникативно-речевые умения, речевая культура.

Abstract. This article examines the role of the course «Russian language and speech culture» in the preparation of the specialists. The goals and objectives of studying this discipline are defined. The recommendations for teachers are offered.

Key words: norms of modern Russian literary language, deviation from the norm, language tools, communicative-speech abilities, speech culture.

В связи с интеграцией в образовательное пространство Российской Федерации в учебные планы вузов ЛНР с 2016 года в качестве обязательного включен курс «Русский язык и культура речи». Данная дисциплина занимает особое место в подготовке профессионального специалиста.

В среднем ежегодно на первом курсе всех направлений подготовки и специальностей в ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» обучается около трех тысяч студентов, которые изучают дисциплину «Русский язык и культура речи» как обязательную дисциплину. Учебные пособия подобного профиля, не предназначенные студентам-филологам, в библиотечных и кафедральных фондах Луганского государственного педагогического университета отсутствуют.

Учебное пособие «Русский язык и культура речи» направлено на коррекцию и предупреждение типичных ошибок, снижающих эффективность коммуникации в учебно-социальной, бытовой, деловой и научной сферах деятельности будущих специалистов. Пособие содержит материалы по трем учебным модулям курса: «Нормы современного русского литературного языка»; «Культура научной речи»; «Культура официально-деловой речи».

Пособие адресовано студентам I курса всех специальностей и форм обучения Луганского государственного педагогического университета, а также студентам-первокурсникам других вузов ЛНР, в которых дисциплина «Русский язык и культура речи» также изучается

как обязательный учебный предмет. Данное пособие представляет интерес для всех, кто стремится повысить культуру письменной и устной речи и научиться основам современного официально-делового стиля.

Языковая подготовка стала неотъемлемой частью вузовских образовательных программ, поскольку в новых для республики условиях выпуск конкурентоспособных специалистов, умеющих грамотно писать, ясно выражать свои мысли, быть коммуникабельными, становится как никогда социально значимым.

Это обусловлено тем, что владение русским литературным языком и культурой речи является необходимой составляющей профессиональной компетенции любого специалиста. Речь современного человека должна быть безукоризненной как в языковом, так и в произносительном плане в различных сферах функционирования русского языка, в том числе и в сфере профессиональной деятельности.

Овладение новыми навыками и умениями в этой области и усовершенствование уже имеющихся, по мнению профессора В.Д. Черняк, необходимо для понимания основных свойств языка как источника общения и передачи информации, а также развития творческой личности, умеющей грамотно и целесообразно использовать ресурсы родного языка [4, с. 9].

Безусловно, успешное общение – искусство, которым нужно овладеть. Поэтому высокая культура речи является главной характеристикой, свидетельствующей об общей и профессиональной эрудиции индивида, его коммуникативной компетенции и успешной социализации.

Как справедливо отмечает Р.К. Боженкова, цель курса – формирование и воспитание современной языковой личности, владеющей системой норм современного русского литературного языка, повышение уровня коммуникативной компетенции как составной части интеллектуально-

профессионального развития студентов, совершенствование их языковых способностей, позволяющих использовать все богатства русских языковых средств в различных ситуациях общения [1, с. 6].

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих *задач*:

1) сформировать представление об основном категориальном аппарате курса; дать понятие о нормах современного литературного языка;

2) развить умение целесообразного выбора языковых средств, соответствующих определенному функциональному стилю;

3) выработать умения и навыки рационального речевого поведения;

4) способствовать повышению речевой культуры и грамотности студентов.

Учитывая, что русский язык в школьном курсе изучался в условиях билингвизма, чрезвычайно важно уделить внимание нормам орфографии и пунктуации. Особого внимания на практических занятиях требуют, на наш взгляд, также задания по акцентологическим, орфоэпическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим и стилистическим нормам, направленные на выработку навыков нормативного использования единиц разных языковых уровней. Многие из них строятся на критическом анализе текстов, содержащих нарушения таких коммуникативных качеств речи, как правильность, точность, логичность и т.д.

Как справедливо отмечает И.Б. Голуб, оценка подобных недочетов и правка текста призваны содействовать повышению уровня лингвистической компетенции студентов. Представленный к анализу речевой материал должен помочь воспитанию языкового вкуса, привитию бережного отношения к русскому слову [3, с.12].

Следует учесть и мнение Т.П. Скориковой о необходимости использования заданий, не только связанных с нормами современного русского литературного языка, но и предназначенных для выполнения ряда задач прикладного характера, как-то: выработать умение оценивать языковые варианты и выбирать из них тот, который диктуется условиями коммуникативного контекста; научить определять речевые ошибки и обосновывать произведенные в тексте исправления [5, с. 7].

Развитию навыков научного мышления послужит умение продуцировать вторичный научный текст (тезисы, рефераты, аннотации, рецензии); составление деловых бумаг пригодится в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, *актуальность* и *значимость* курса «Русский язык и культура речи» обусловлены его направленностью на расширение общегуманитарного кругозора будущих специалистов, выработку навыков хорошей речи (прежде всего в сфере делового и научного общения). Значение данной дисциплины для последующей профессиональной деятельности выпускника вуза определяется ролью языка в обществе, в производственной и культурной деятельности человека.

Литература

1. Боженкова Р.К. Русский язык и культура речи: учебник /Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова, В.М. Шаклеин. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 608 с.

2. Ващенко Е.Д. Русский язык и культура речи: учебное пособие для студ. /Е.Д. Ващенко. – Ростов- на-Дону: Феникс, 2008. – 349 с.

3. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи : учебное пособие/И.Б. Голуб. – М.: Логос, 2010. – 432 с.

4. Дунев А.И., Дымарский М.Я., Кожевников А.Ю. Русский язык и культура речи: учебник для вузов /под общ. ред. В.Д. Черняк. – М.: Высшая школа, 2008. – 509 с.

5. Скорикова Т.П. Практикум по русскому языку и культуре речи : учеб. пособие /Т.П. Скорикова. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. – 100 с.

УДК 811.161.1 + 371.32 + 371.315

Н.В. Бельчикова

ЭССЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Автор публикации демонстрирует опыт работы по развитию критического мышления на занятиях по русскому языку посредством эссе. В данной статье обосновывается значимость выбранной формы работы и подчеркивается, что эссе является эффективным средством для развития творческого, оригинального мышления и письменного изложения мыслей.

Ключевые слова: эссе, средство, критическое мышление, мысль, мышление, обучающийся.

Abstract. The author of the publication demonstrates the experience of developing critical thinking in Russian language lessons through essays. This article substantiates the significance of the chosen form of work and emphasizes that the essay is an effective tool for the development of creative, original thinking and written presentation of thoughts.

Keywords: essay, tool, critical thinking, thought, thinking, learner.

В современной практике обучения все более популярным становится эссе. Из опыта замечено, что написанию эссе нужно учить студентов целенаправленно. Написание эссе требует погружения, обоснования субъективной позиции, эмоционально окрашенного мнения. Студенты к такому виду задания относятся скептически, они начинают работу с поиска информации по теме в Интернете, однако в процессе использования данной педагогической технологии начинают понимать, что «эссе – это живой диалог и, прежде всего, с самим собой» [6].

Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь обучающемуся в развитии его индивидуальности, указать подходящий вектор, где необходимо – скорректировать. Эссе в данном случае – отличная форма выражения индивидуальности и творческих способностей, поскольку предполагает высокий уровень самостоятельности и привлечения знаний и умений из различных областей знаний, умений, жизненного опыта и т.п.

Клишированные фразы эссе изначально наталкивают на проявление собственного «Я»: «Я считаю...», «Мое мнение таково...», «По моему мнению...» и т.п. Эссе в широком смысле – способ заявить миру о своей точке зрения, поспорить с ним или согласиться. В общепринятом смысле эссе как форма работы – это *сочинение-рассуждение небольшого объема со свободной композицией, выражающее индивидуальные впечатления, соображения по конкретному вопросу, проблеме и заведомо не претендующее на полноту и исчерпывающую трактовку предмета [6].*

Цель эссе – развитие творческого, оригинального мышления и письменного изложения мыслей. Польза эссе в том, что студент-автор учится четко, логично, связно и грамотно формулировать свои суждения, отбирать и обрабатывать нужную информацию (аргументировать свои мысли), подтверждать свои суждения примерами, овладевать научным стилем речи.

Специфика эссе может быть различной – изложение собственного мнения по актуальному вопросу, анализ и характеристика проблемной ситуации, эссе на тему, связанную с профессиональным самосознанием будущего специалиста и т.п. Каждый из типов эссе имеет свою цель:

1. *Описательное эссе* – указывает направление или инструктирует в том, как закончить задачу или как выполнить то или иное действие. Примеры тем: «Как стать хорошим специалистом?», «Что нужно делать, чтобы стать успешным?», «Как найти друзей?» и т.п.

2. *Причинно-следственное* – сфокусировано на условиях или ситуации, пытается ответить на вопросы «Почему?» (причина), или «Каков результат?» (эффект). Примеры тем: «Почему происходят глобальные катаклизмы?», «Почему я должен стать профессионалом?».

3. *Определяющее* – определяет тему конкретно или абстрактно (устойчивое толкование или расширенное определение какого-либо факта, понятия, явления и т.п.). Примеры тем: «Что такое мотивация?», «Здоровый образ жизни», «То, что прекрасно».

4. *Сравнивающее* – фиксация различий и/или сходств между людьми, местами, вещами, идеями, фактами и т.д. Примеры тем: «Цель и результат», «Роль войн в истории человечества».

5. *Аргументирующее* – фиксация обоснованного мнения относительно предмета, изложение своей точки зрения с привлечением различных фактов и аргументов (подтверждающих свою позицию). Примеры тем: «Нужна ли индивидуальность?», «Должны ли студенты совмещать работу и обучение?».

6. *Литературный анализ* – сосредоточение размышлений вокруг впечатлений от книги, истории, поэмы или пьесы, факта и т.п. Примеры тем: «В чем проблема Раскольникова? (по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», «Современно ли творчество Л.Н. Толстого в XXI в.?» (по изученным произведениям писателя) [6].

Следует отметить, что четкой границы в классификации типов эссе нет, в процессе работы над темой они переплетаются; описательное эссе будет включать элементы причинно-следственного, аргументирующего – сравнивающего, и наоборот. Но какая бы тема ни была избрана, структура написания эссе одинакова для любой из них:

1. Определение темы.

2. Определение актуальности проблемного вопроса / задачи / высказывания.

3. Осмысление проблемы в контексте (с какими проблемами связана тема, какие примеры, подтверждающие ее актуальность, можно привести).

4. Формулирование своего отношения к высказыванию.

5. Использование определений, терминов, обобщение, теоретическая обоснованность понятий и теорий.

6. Использование фактов, примеров из общественной жизни, обосновывающих вашу позицию.

7. Вывод.

Эссе на занятиях по русскому языку позволяет решить несколько задач: это повышение уровня грамотности обучающихся, развитие умения логично и стилистически правильно излагать свои мысли, подтверждать свое мнение качественными аргументами.

В качестве примера практической реализации способа эссе как средства развития критического мышления приведем конкурс «Цена Победы», приуроченный к 75-летию Великой Победы. Он был нацелен на реализацию принципов духовного, эстетического и патриотического воспитания, формирования творческой личности студента. Заявленная тема – «Какую цену пришлось заплатить за мир нашим дедам и прадедам» – относится к аргументирующему типу эссе. Данная проблема не оставила равнодушными студентов. В процессе ее раскрытия обучающиеся знакомились с историей Великой отечественной войны, с историей родного края в этот нелегкий период, обращались к своей семье, чтобы узнать, был ли и в их семье свой герой, внесший вклад в Победу. Вот выдержки из некоторых работ:

«Победа... Казалось бы – какое радостное слово! Ведь не зря мы празднуем в честь нее праздник 9 Мая. Но мало кто из нас задумывался о цене этой самой Победы. Так что же на обратной стороне медали? Миллионы смертей,

множество разбитых судеб, мечтаний и желаний, несколько лет разрухи, океаны слез. Многие потеряли своих мужей, сыновей и возлюбленных... Однако, несмотря на ту боль, которую причиняет война, она также и сплачивает людей в борьбе с общим врагом. Так и русский народ, не поник головой и мужественно перенес все невзгоды, как единое целое. Каждый знал, зачем он идет на войну: ради семьи, ради дома, ради Родины. Именно лучшие качества русского народа, его сплоченность и сила воли помогли одержать ту самую победу – Победу, о которой так долго хотел услышать народ, собираясь на центральных площадях» (Сердюк О., студент группы ПС-19).

«Смысл подвига всего советского народа состоял в непреложном желании защитить свой образ жизни, свою свободу и достоинство. Они спасали и себя, и всё человечество, проходя через тяжелейшие испытания. Весь Советский Союз встал на пути немецких войск, как огромная непреодолимая стена. В этой войне деды и прадеды отстояли наше будущее. И современному поколению надо понимать, что такое война и какое это благо – мир» (Савостьянова А., студентка группы Г 21-18).

«Нужно ли говорить о страхе и ужасах той войны? Мой ответ – необходимо! Для этого мы живем и помним Подвиг наших дедов, прадедов, бабушек и прабабушек. Я безмерно поражаюсь количеству равнодушных, бесстрашных, жертвовавших собой солдат. Кто-то считает, что дата Великой Победы уходит в прошлое, но я считаю, что ее нельзя забывать! Сегодня нам – живущим, нужно говорить об этом больше, намного больше, ведь так мало осталось людей-ветеранов, которые могут рассказать нам правду о событиях тех дней. Я являюсь потомком тех отважных людей, которые отдали себя для мирного неба. Я считаю своим долгом помнить и передать своим детям эту Священную Память и помочь осознать им непомерную цену этой Победы» (Маврина В., студентка группы ПС 21-18).

По нашей оценке, эссе как никакой другой метод позволяет качественно оценить личностную позицию студента, увидеть глубину его мысли, логичность и последовательность. Размышления студента в процессе написания эссе инициируют переживание событий своей жизни. Запускаются механизмы анализа настоящего, проекции будущего. Важными являются и эмоции, которыми окрашено эссе студента.

Итак, эссе как средство развития критического мышления на занятиях по русскому языку позволяет оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно анализировать проблему, используя знания по одной или нескольким учебным дисциплинам, привлекая для иллюстрации и аргументации знания из разных областей науки и искусств, личного опыта; студент демонстрирует умение делать выводы и обобщать, видеть перспективы в процессе изложения мыслей по различным вопросам.

Таким образом, эссе имеет очень большое значение в формировании компетентного профессионала. Умение аргументировать свою позицию четко, логично, грамотно в устном и письменном виде необходимо каждому специалисту независимо от специфики его работы. Кроме того, перечисленные умения полезны не только в профессиональной сфере деятельности, но и в повседневной жизни, – следовательно, эссе помогает формировать и профессиональные и общекультурные компетенции.

Литература

1. Программа духовно-нравственного воспитания учащихся и студентов Луганской Народной Республики на 2016-2020 годы. – Электронный ресурс. Режим доступа: <https://sovminlnr.ru/akty-soveta-ministrov/postanovleniya>.

2. Соколова С.А. Применение эссе в целях развития общепрофессиональных компетенций студентов /

С.А. Соколова // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2015. – С. 220–225.

3. Любинский А. Эссе [Текст] / А.Любинский // На перекрестье. – СПб.: Алетейя, 2007. – С. 165-170.

4. Ниязбаева Н.Н. Рефлексивно-феноменологическая практика преподавания в вузе: работа с эссе, метафорами, афоризмами, пословицами [Текст] / Н.Н.Ниязбаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015.

5. Чупятова Л.С. Написание эссе как форма активизации самостоятельной работы студентов / Л.С. Чупятова // Проблемы высшего образования. – 2003. – Т.1, №1. – С. 102–103.

6. Тимохова М.К. Эссе как творческая форма контроля знаний обучающихся / М.К.Тимохова, Е.А.Громович // Электронный ресурс. Режим доступа. – <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/4435/1/Эссе.pdf>.

УДК 373.016:811.161.1'354

Н.В. Рахронова

ОВЛАДЕНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКИМИ НОРМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – повышению орфоэпической грамотности учащихся. В статье предложены упражнения, включающие в себя элемент занимательности, облегчающие запоминание наиболее сложных случаев произношения слов, воспитывающие внимательное и бережное отношение к своей речи и речи окружающих.

Ключевые слова: орфоэпические разминки, орфоэпический разбор, орфоэпические словари, орфоэпический минимум, мнемонические пары, конкурс дикторов.

Abstract. The article is devoted to the current problem – increasing the orthoepic literacy of students. The article proposes exercises that include an element of entertaining, making it easier to remember the most complex cases of pronunciation of words, instilling an attentive and careful attitude to their speech and the speech of others.

Key words: *orthoepic warm-up, orthoepic analysis, orthoepic dictionaries, orthoepic minimum, mnemonic pairs, announcer contest.*

Русский язык – ведущий предмет гуманитарного цикла в системе школьного образования, поскольку на нем осуществляется изучение всех учебных предметов. Русский язык имеет огромное значение в жизни нашего общества, в становлении и развитии личности ребенка, поэтому перед учителем-словесником сегодня стоит проблема создания условий для эффективного формирования орфографической, пунктуационной грамотности, навыков устной и письменной речи.

Русский язык является неотъемлемой и важнейшей частью национальной культуры, отражающей историю народа и его духовные искания. Необходимо помнить, что именно литературный язык – это высшая форма существования любого национального языка, обеспечивающая историческое и географическое единство нации. И осознание этого в современных условиях жизни очень важно, потому что одним из показателей уровня культуры человека является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Ведь умение говорить по-русски правильно необходимо всем, и особенно будущим деловым людям. Современные русисты, и в частности, специалисты по культуре речи, справедливо говорят о том, что русский язык, отражая наши национальные достоинства, не менее ярко показывает и все наши беды. А проблема правильности русской речи, соблюдения норм литературного языка широко обсуждается в газетах и журналах, на телевидении. Осуждается отклонение от норм в публичной речи политиков, дикторов радио и телевидения, снижение

общего уровня грамотности населения, и особенно молодежи. Вместе с тем, нет ни одной области человеческих знаний, человеческой деятельности, для которых безграмотная речь была бы благом.

Именно поэтому орфоэпия является разделом, обязательным для изучения в школьном курсе русского языка. Человек, допускающий орфоэпические ошибки, может вызвать непонимание окружающих или, что ещё хуже, негодование и раздражение. А правильное произношение говорит об уровне образованности говорящего.

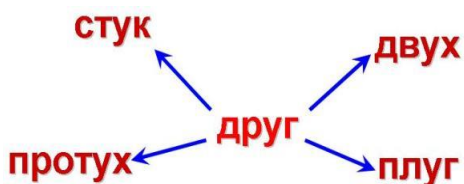
В школьном курсе русского языка в каждом разделе уделяется внимание изучению орфоэпических норм. Если говорить о фонетике, то её связь с орфоэпией нельзя переоценить. Ведь фонетика является тем фундаментом, на котором строится орфоэпия. На уроках по теме «Лексика» внимание учащихся акцентируется на роли места ударения в словах, школьники учатся работать со словарями. Словообразование, морфология также связаны с орфоэпией. Часть орфоэпических правил регулирует произношение отдельных грамматических форм. Синтаксис является основой для закрепления и развития орфоэпических умений и навыков, полученных в предыдущие годы обучения.

Так как предметом изучения орфоэпии служит звуковая сторона речи, значительное место должно отводиться упражнениям, требующим устной формы работы. Целью таких упражнений является развитие у школьников умений воспринимать фонетические особенности звучащего слова, акцентировать внимание учащихся на произношении и ударении. Кроме упражнений, которые даны в учебниках, на уроках можно использовать задания, включающие в себя элемент занимательности и облегчающие запоминание наиболее сложных случаев произношения слов. Элементы занимательности методически целесообразны, они положительно влияют на речевую культуру ученика.

Совершенствованию орфоэпических умений учащихся служит прием чтения и анализа стихотворных рифм.

Одним из таких заданий, вызывающих интерес и облегчающих процесс усвоения правильного произношения слов, являются звуковые ассоциации. К «коварному» слову надо

слово,



подобрать
созвучное
в котором

«проблемный» звук слышался бы отчетливо: 1. У Иры – крапИва. 2. Не Фекла, а ФЁкла – Не свекла, а свЁкла. 3. Почему же ты молчишь? Я спросила: «ПозвонИшь?» 4. Как же жарко! ПривезиНам для окон жалюзИ.

Развивать у школьников умение слышать звучащее слово, фиксировать внимание учащихся на фонетических особенностях слова помогут и задания на сопоставление.

Рис.1

Задание (рис.1). Какие слова рифмуются с данным, если соблюдать правила произношения? Произнесите эти слова правильно. Приведите примеры подобно рифмующихся слов.

С целью совершенствования орфоэпических умений в учебной работе можно использовать произведения устного народного творчества: пословицы, поговорки, сказки, загадки, что оживит урок и будет способствовать привитию любви к истокам национальной культуры.

Задание. Определите роль ударения в отгаданных словах.

1. Я травянистое растение
С цветком сиреневого цвета,
Но переставьте ударение,
И превращаюсь я в конфету. (Ирис)

2. Я – сборник карт;
От ударения зависят два моих значения:
Захочешь – превращусь в название
Блестящей, шелковистой ткани я. (Атлас)

Выполняя такие задания, школьники должны осознать, что от места ударения зависит ещё и лексическое значение слова.

Для того чтобы показать смысловозначительную функцию ударения, ученикам можно предложить поиграть в детективов.

Задание. Докажите, что здесь записано не 5, а 10 слов. Прочитайте их правильно и объясните, чем они отличаются: мука, замок, атлас, хлопок, пропасть.

Семиклассникам можно предложить стать редакторами газеты. Целью такого задания является выявление отклонений от норм литературного языка; выработка у школьников умения фиксировать и исправлять орфоэпические ошибки в чужой речи, то есть умения анализировать речь окружающих людей и давать ей аргументированную оценку, а также развивать творческие способности учащихся.

Задание может быть сформулировано таким образом: почему редактор поставил ударение? (Знак ударения в письменном тексте обычно не ставится. Почему же он поставлен в данных предложениях?).

1. Я приехал в Москву, плачу и плачу. (П. Вяземский)
2. Что это тут, духи или духи? (Л.Н. Толстой) 3. Дела в приказе Большого дворца было много, и дела путаные. (А.Н. Толстой) 4. И чувства и мысли так и остаются не столько несказанные, сколько несказанные. (А. Эфрон)

Задания с привлечением произведений известных поэтов и писателей помогают учащимся не только овладеть орфоэпическими нормами, но и понять текст, увидеть язык как развивающееся явление, сравнить нормы произношения, допустим, XIX века и современности.

Задание. Правы ли классики? Прочитайте отрывки из стихотворений русских поэтов XIX века. Не является ли ошибочным ударение в выделенных словах? Неужели Пушкин и Крылов ошибались? Можно ли исправить текст?

И долго с бурными волнами

Боролся опытный гребец (А. Пушкин).

Зубастой Щуке в мысль пришло

За кошачье приняться ремесло (И. Крылов).

На уроках развития речи учащимся можно предложить закончить текст и ответить на вопросы.

Задание. Почему же выключил радио известный ученый? Придумайте концовку текста.

Эту историю рассказал русский ученый-лингвист Р.А. Будагов: «*Как-то я слушал по радио передачу для детей «В мире животных». Научный сотрудник Московского зоопарка интересно и увлекательно рассказывал о том, как у медведицы в неволе родились медвежата и какие они забавные. И вдруг прозвучало: «Новорожденные чувствуют себя хорошо». Я выключил радио. И все из-за того, что...*»

Целесообразно также проводить орфоэпические разминки. Они помогают ученикам овладеть нормами ударения и произношения. Можно начинать урок с чтения небольших предложений, в которых встречается слово, требующее знания орфоэпических норм: *Мать решила больше не баловать ребёнка. Я часто балую малыша. Зачем балуешь внука? Дети любят баловаться.*

Или же предлагать учащимся мнемонические пары для заучивания: *договор – приговор – разговор; каталог – диалог – некролог; шофёр – монтёр; облепить – полечить; звонит –*

говорит; столяр – маляр; документ – инструмент – медикамент; портфель – щавель; средства для детства.

Повторять рифмовки хором можно во время физкультминутки, подбирая различные упражнения на расслабление: *Дремота и зевота уходят за ворота (потягивание). Если прикоснёшься к иве, станешь ты ещё красивей (наклоны).*

Систематическое проведение разминок развивает орфоэпический слух школьников, расширяет словарный запас, заставляет внимательнее и бережнее относиться к своей речи и речи окружающих.

Можно проводить конкурсы дикторов. Например, восьмиклассникам предложить набор слов, которые могут представлять трудности в произношении. Задача учащихся – за 3-5 минут составить связный текст и прочитать его, соблюдая орфоэпические нормы. Девятиклассникам можно предложить найти в газете статью, прочитать её вслух. Тематика статьи – события, происходящие в мире, в городе и т.д. Подобные задания позволяют отработать не только произношение, но и стимулируют интерес учащихся к тому, что происходит вокруг, расширяют кругозор, учат ораторскому искусству.

Эффективно осуществлять частичный орфоэпико-орфографический разбор в форме комментирования «Что произношу? Что пишу?» в такой неизменной формулировке, например: «Произношу Што, пишу что», «Произношу скуШный, пишу скучный», «Произношу сеВодня, пишу сегодня», «Произношу бульЁн, пишу бульон» и т. д.

А также выполнять полный орфоэпический разбор слова. Слова для орфоэпического разбора подбираются от класса к классу с учётом уровня произносительной культуры школьников и частотности ошибок.

Облегчить

1. Это слово произносят с ударением как на втором, так и на третьем слоге, а на месте буквы Г звучит то [к], то [х].

2. Правильным считается произношение с ударением на третьем слоге *облегчить* и буква Г произносится как [х].

Для каждого класса можно составить свой словарик орфоэпического минимума и работать над ним в течение учебного года. Например, изучая в 5 классе параграф «Двойная роль букв е, ё, ю, я» [8, с. 143], школьники в него запишут слова, данные в рамке и заучат их произношение.

Составленный орфоэпический минимум усваивается в течение длительного времени и складывается в определённую систему произносительных навыков. Эффективным приемом, позволяющим закрепить произносительные умения учеников, является чтение слов по таблице. Таблицы-словари вывешиваются в постоянно действующем орфоэпическом уголке «Произноси правильно». Чтение школьниками слов по таблице осуществляется в процессе выполнения заданий, связанных с изучаемой на уроке темой.

Научившись задумываться над произношением слов как лингвистическим явлением, тесно связанным со всеми другими сторонами языка, школьник не сможет оставаться безучастным к тем разнообразным фактам устной и письменной речи, которые требуют знаний из области орфоэпии и акцентологии. Каждый из нас должен помнить слова К.Г. Паустовского: «Будет величайшим преступлением перед культурой, перед своей Родиной, перед человечеством, если мы не будем беречь наш язык и позволим себе коверкать его».

Литература

1. Аванесов Р.И. Русская литературная и диалектная фонетика / Р.И. Аванесов. – М., 1974. – 287 с.

2. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение / Р.И. Аванесов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 1984. – 383 с.

3. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.

4. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р.И. Аванесова. – М.: Русский язык, 1989. – 688 с.

5. Постникова И.И. Фонетика – это интересно / Постникова И.И., Подгаецкая И.М. – М.: Просвещение, 1992. – 96 с.

6. Розенталь Д.Э. Современный русский язык / Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. – М.: Айрис-пресс, 1998. – 444 с.

7. Русский язык. 5 класс. Учеб. для образоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2/ [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский]. – М.: Просвещение, 2016. – С. 143.

8. Павлова Н.А. Повышение уровня орфоэпической грамотности обучающихся на уроках русского языка в 5-9 классах. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/31074913-Povyshenie-urovnya-orfoepicheskoy-gramotnosti-obuchayushchihsya-na-urokah-russkogo-yazyka-v-5-9-klassah-spisok-ipm-ipm-i-ipm-ii-ipm-iii-ipm-iv-ipm-v.html>

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Автор статьи описывает внедрение в лингвистический образовательный процесс элементов как традиционных, так и современных образовательных технологий, каждая из них способствует развитию личности на уроках русского языка и литературы.*

***Ключевые слова:** традиционные технологии, современные педагогические технологии, дифференцированное обучение, опорные схемы-конспекты (ОСК).*

***Abstract.** The author of the article describes the introduction of elements of both traditional and modern educational technologies into the linguistic educational process, each of them contributes to the development of personality in the lessons of the Russian language and literature.*

***Keywords:** «traditional technologies», «modern pedagogical technologies», «differentiated learning», «reference schemes-notes» (USC).*

В условиях обновления содержания образования определяются приоритетные цели и задачи, решение которых требует высокого уровня качества преподавания русского языка и литературы в школе. Согласно государственным стандартам, ведущая цель обучения русскому языку в школе на современном этапе – это формирование у учащихся языковой, культуроведческой и коммуникативной компетенции. Сегодня общество заинтересовано в выпускниках с развитыми познавательными потребностями, нацеленными на саморазвитие и самореализацию, умеющих оперировать полученными знаниями, ориентироваться в современном информационном пространстве, продуктивно работающих, готовых сотрудничать, адекватно оценивать

ситуацию, себя и свои достижения. Для подготовки таких учащихся педагогам необходимо сохранить из традиционных педагогических технологий лучшее и стараться использовать в обучении современные образовательные технологии. Поэтому сегодня необходимо внедрение в образовательный процесс таких методов и приёмов, которые помогут учащимся не только овладеть определёнными знаниями, умениями и навыками в той или иной сфере деятельности, но и развить их творческие способности. И в этом важная роль отводится урокам русского языка и литературы.

Как традиционные, так и новые образовательные технологии предполагают модели построения такого учебного процесса, где на первый план выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, нацеленная на решение как учебной, так и практически значимой задачи. Это не противоречит творческим процессам личностного совершенствования, так как каждая из педагогических технологий имеет собственную зону, в пределах которой происходит развитие личности.

В настоящее время одной из главных проблем современной школы является потеря интереса учащихся к чтению. И как следствие этого – снижение грамотности, неумение выражать свои мысли. Учащиеся, загруженные уже с младших классов, лишь частично воспринимают предлагаемую им информацию, чтение подменяют просмотром телевизора и компьютера. Эта проблема не может не волновать учителя, и он стремится всеми доступными средствами пробудить у учащихся интеллектуальное удовольствие к урокам литературы и языка.

Проблема формирования языковой личности в современном обществе очень актуальна. К сожалению, современные выпускники часто не знают литературного языка, стилистически некомпетентны, порой не способны к этической и эстетической оценке письменной и устной речи.

Цели и задачи статьи соответствуют социальному заказу общества, обеспокоенного снижением культуры речи в бытовом общении, публичных выступлениях. До недавнего времени критерием успешного обучения русскому языку в школе было усвоение учащимися норм правописания. Теперь на очереди другие вопросы: как кратко и точно выражать свои мысли, как правильно понять собеседника, как успешно и эффективно организовать общение, как повысить степень вежливости речевых действий?

Поиск ответа на вопрос «как учить результативно?» привели учёных и педагогов-практиков к попытке «технологизировать» учебный процесс, т. е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс. Применение элементов традиционных и современных педагогических технологий есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Как показывает практика, наилучшие результаты можно достичь лишь при оптимальном сочетании выше названных технологий.

Сегодня стремительно нарастает объём изучаемого материала и его теоретический уровень. Метод заучивания, текстуального запоминания становится неприемлемым. Это ведёт к снижению успеваемости, порождает отрицательное отношение к учению. Выход есть. Опорные конспекты, опорные схемы (ОСК, мы с ребятами их называем «опоры») как одна из форм изложения сведений о русском языке и литературе способствуют развитию познавательных, социальных, творческих мотивов, облегчают понимание новой информации и закрепляют её в памяти учащихся. Для формирования необходимых компетенций обучающихся используются как отдельные педагогические ситуации, так и система уроков русского языка и литературы в 5-9 классах, а также повторения в старших классах. Теоретическая база

опыта основывается на положениях учёных-лингвистов, методистов, учителей-практиков: психолога Л. Выготского, педагогов Г. Селевко, В. Шаталова, методиста Ю. Меженко, который описал особенности методики работы в статье «Опорные конспекты на уроках русского языка» в научно-методическом журнале «Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР» ещё в 1988-1989 годах. Существует известная методика работы с опорными конспектами, созданная и апробированная, дополненная многими учителями и последователями. Но даже самая известная методика в конкретной практике каждого учителя превращается в процесс творчества.

План работы по опорным схемам-конспектам:

1. Материал изучается крупными блоками.
2. Учащимся и родителям в 5 классе предлагается памятка «Как работать с ОСК».
3. Особую роль играет многократность вариативного повтора.
4. Успешному освоению материала помогают «опоры», которые применяются в обучении постоянно, систематически. Иногда берём разработанные Ю.С. Меженко, иногда составляем вместе с ребятами, в 7-9 классах презентации делают сами учащиеся.
5. При составлении «опор» используются символы, рисунки, сдвоенная, строенная запись; особую роль играют цвет и шрифт (ребята также должны запомнить, почему в их опорных конспектах будут использоваться три цвета: зелёным окрашивается теоретический материал, красным – самое главное, контрольные моменты, синим – примеры).
6. При объяснении нового материала обязательное проговаривание в парах: ученики и слушают внимательно, потому что им нужно будет это повторить, и имеют возможность обратить внимание на то, что могло быть ими пропущено во время объяснения учителем. На первом этапе это и работа с учебником, и слово учителя, и эвристическая

беседа. Учитель делает записи на доске или при возможности использует ИКТ (компьютерную презентацию).

7. Лучшему усвоению материала способствует взаимообучение, так как учащиеся усваивают 90% от того, чему учат сами.

8. На занятиях используются дидактические игры, которые дают возможность не только усваивать материал, но и отдохнуть.

9. Особую роль в овладении грамотным письмом играет словарная работа.

10. На этапе закрепления, обобщения нового материала уместно вспомнить технологию дифференцированного обучения, когда дифференциация осуществляется не за счёт того, что одним учащимся даётся меньший объём материала, а другим больший, а за счёт того, что, предлагая одинаковый его объём, учитель ориентирует обучаемых на различные уровни требований к его усвоению, подбирая варианты разноуровневых карточек и заданий по теме урока.

11. Применение опорных схем по литературе в незначительной мере отличается от учебных конспектов и схем по русскому языку по своим целям, содержанию, оформлению.

12. Учащиеся иногда получают ОСК в готовом виде, но (по мере взросления) учатся составлять его постепенно, с учетом закономерностей и последовательности под руководством учителя. При этом используются традиционные методы объяснения материала: работа с учеником, слово учителя, беседа, наблюдение, словарная работа с новыми терминами. После составления конспекта для формирования у учащихся умения ориентироваться в нем, проверки правильности, точности и полноты записи в качестве образца делается первичное озвучивание конспекта учителем. На дом учащиеся получают задание еще раз прочитать теоретический материал темы и разобрать его по конспекту.

13. Следующий урок начинается с повторного озвучивания теоретического материала по опорной схеме, затем используются различные формы работы с учащимися по нахождению, восприятию, пониманию, воспроизведению отдельных блоков и конспекта в целом. Это беседы по вопросам, терминологический диктант, блиц-опрос, индивидуальные ответы у доски, парные взаимопросы, «полетное» повторение. Работа по опорному конспекту включена во все уроки по закреплению темы, ее обобщению и завершается уроками контроля и коррекции.

14. Постоянная работа по конспектам и схемам, составление их при непосредственном участии учащихся приводит к тому, что на определённом этапе даже «слабые» учащиеся могут учиться самостоятельно, пользуясь «опорой», логично, связно изложить лингвистический материал («срабатывает» эффект солёного огурца в бочке).

Диапазон возможностей традиционных и современных педагогических технологий широк и зависит от творчества и технической подготовленности учителя, но в любом случае можно сделать вывод, что применение их в процессе преподавания русского языка и литературы не только интенсифицирует процесс обучения, но и повышает мотивацию современного школьника к занятиям, стимулирует его познавательный интерес и повышает эффективность групповой и самостоятельной работы.

Литература

1. Атемаскина Ю.В., Богословец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ / Атемаскина Ю.В., Богословец Л.Г. – СПб: Изд-во «Детство-Пресс». – 2011. – 112 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 192 с.

3. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева и др.; под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ» ; Феникс , 2010. – 333 с.
4. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев.– М.: Сентябрь. – 1996. – 148 с.
5. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
6. Кукушкин В.С. Современные педагогические технологии: Пособие для учителя / В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003. – 224 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
8. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.
9. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: Учебное пособие / М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 128 с.
11. Фоменко В.Т. Нетрадиционные системы организации учебного процесса / В.Т. Фоменко. – Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994. – 167 с.

СОЧИНЕНИЕ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация.** Автор публикации представляет опыт работы по использованию написания сочинения на занятиях по русскому языку для раскрытия творческого, личностного и воспитательного потенциала, а также являясь провокатором дальнейшего роста современных обучающихся. В данной статье подчеркивается значимость данной формы работы, тем самым акцентируя, что сочинение является классическим, эффективным средством для развития воспитательного, творческого, нравственного подхода, пробуждения оригинального мышления современной молодежи.*

***Ключевые слова:** сочинение, фактор, творческий потенциал, воспитательный аспект, личностный рост, современная молодежь.*

***Abstract.** The author of the publication presents the experience of using writing an essay in the classroom in the Russian language to unleash the creative, personal and educational potential, as well as being a provocateur for the further growth of modern students. This article emphasizes the importance of this form of work, thereby emphasizing that the composition is a classic, effective means for the development of an educational, creative, moral approach, awakening the original thinking of modern youth.*

***Keywords:** composition, factor, creativity, educational aspect, personal growth, modern youth.*

Задача языкового образования в общей системе образования – это целый учебно-воспитательный комплекс, в котором на первом месте стоит не столько образование, как воспитание человека.

Методика развития речи школьников на основе анализа литературных текстов была разработана в исследованиях ученых-методистов и реализована в практике преподавания. Отечественные ученые-методисты Л.Г. Антонова, Л.И. Поливанов, М.М. Бахтин, Т.А. Лыдыженская, Н.А. Ипполитова, Н.С. Болотнова,

Л.И. Величко, В.Н. Мещеряков, Т.М. Воителева, З.И. Курцева, Т.М. Пахнова, Н.Л. Карнаух, Т.А. Калганова и др., преподаватели-практики утверждают о необходимости систематической работы с текстом при изучении дисциплин гуманитарной направленности [1, с. 30]. Так, Н.С. Болотнова пишет: «Вне успешного освоения текстовой деятельности невозможно эффективное общение личности в целом. Степень владения текстовой деятельностью (умение порождать тексты и понимать их) является одним из главных показателей общей культуры человека» [2, с. 29]. В процессе работы с текстом создается речевая среда, способствующая воспитанию, развитию каждого ученика как языковой личности [6, с. 164].

Таким образом, функции художественного слова – пробуждение лучших достоинств представителя молодого поколения, а также развитие образовательных навыков – мышления, способности выражать свои мысли, развивать, усовершенствовать, идти к истине.

Способно выполнить эту учебно-воспитательную функцию именно сочинение, потому что побуждает обучающихся к самостоятельности мысли, собственного критического мышления, стимулирует развитие умственных способностей и формирует у них необходимые умения и навыки.

Воспитательную роль выполняет сама специфика написания сочинения, а также тематика и возможность выразить свои мысли, возможно, накопившуюся боль молодежи, быть услышанным, хоть на бумаге, увидеть эти мысли, услышать других в аудитории при чтении сочинений вслух. Важную роль здесь играет сам преподаватель. Если строго каноническими мерками делить добро и зло, правду и неправду, то сочинение не будет написано, лишь только единицами. Современный мир пестр на различные мнения, суждения, переживания и имеющийся жизненный опыт. Это и касается молодежи. Уже позади образование, когда все

ученики / студенты были одинаковы, верили, думали и писали только так, как нужно. Сейчас молодое поколение развито всесторонне, имеет свою стойкую позицию, неважно насколько она правильна. Но убедить может чуткая беседа преподавателя, а главное – возможность сказать всю правду и не получить при этом порицание, а только возможность услышать других, легкое наставление преподавателя в нужное русло развитой темы, что не навязывает штамп на правильную мысль, а лишь дает возможность для развития. Развитие при этом может быть как творческое, личностное, так и воспитательное. Современное время требует новых подходов к общению с аудиторией.

Также необходимым аспектом работы преподавателя при написании сочинения является не просто оглашение темы, а предварительная беседа на предложенную тематику. Также важно принимать обе стороны медали. Опыт работы показывает, что на абсолютно любую тему найдется как минимум два мнения, а то и возможна большая вариация суждений. Когда обучающиеся высказывают свою мысль, а при этом преподаватель целенаправленно стремится расширить его позицию вопросами: «почему вы так думаете?», «каков можно подобрать при этом пример?», «а если посмотреть на эту ситуацию с другой стороны?». Каждый вопрос может породить следующие вопросы по предложенной тематике сочинения. Таким образом, удастся активизировать деятельность студентов, наладить контакт рабочего режима, сформировать несколько векторов представленной темы и направить на путь истинный, но прежде услышать их позицию. Даже самая простая тема способна взбудоражить, настроить на разговор и рабочий лад аудиторию. А важным является иногда даже не только то, что было сказано. Представители молодого поколения боятся напоказ поделиться своей правдой. Когда аудитория точно знает, что можно представить свою правду, то, как ни странно, работы написаны в правильном воспитательном

ключе. Возможны, безусловно, исключения. Но доработать этот момент можно при анализе написанных сочинений на следующем занятии. Когда преподаватель или анонимно, или называя беспристрастно имена, представляет различные видения на тему сочинения обучающимися группы, чтобы закрепить нравственный фундамент заложенной темы.

Таким образом, сочинение способно пополнять базу знаний, развивать интеллект, грамотно выразить свои мысли, аргументировать их. А без развития творческих способностей это сделать сложно. Поэтому преподаватель должен использовать формы и методы работы, которые поощрят к написанию собственных высказываний.

Сочинение помогает глубже осознать свои чувства и побуждения, приучает к последовательности, стройности мышления, самоутверждает, развивает интерес к языку и к литературному творчеству, истории своей Родины, если тема сочинения ей посвящена.

Более всего способствует решению воспитательных задач идейная направленность раскрытия выбранной темы. Особенно удачны в этом смысле темы о жизни, о понятии подвига, Родины, человечности, Человека, необходимости и важности знаний, жизненного пути. Сочинения на эти темы всегда проникнуты исповедальными мотивами, патриотизмом, глубоким уважением к людям, к героям. В них отражается социальная позиция, что и является воспитанием.

Сочинение учит понимать жизнь общества. Эту мысль подчеркивала Н.К. Крупская: «Нужно давать задания, которые заставляли бы детей всматриваться ближе в жизнь» [3, с. 68]. Сочинение помогает осознать нравственные требования современности.

Можно систематизировать указанные некоторые пути повышения воспитательной эффективности сочинений. Во-первых, залогом повышения воспитательной эффективности устных и письменных сочинений является, как уже было сказано, их самостоятельность. Во-вторых, связь сочинений с

жизнью. Огромной воспитательной силой обладают такие виды сочинений, которые представлены платформой собственного жизненного опыта и выводов. В-третьих, подбор тем сочинений, соответствующих воспитательным задачам. Это темы о благородных поступках, о нравственных проблемах, о Родине и т.д. В-четвертых, – повышение эмоционального уровня работы над сочинением. Образные, эмоциональные описания, заинтересованное, сочувственное изображение – прекрасное воспитательное средство.

Примеры фрагментов сочинений из опыта работы не оставляют сомнений в воспитательной значимости сочинения:

«Я понял, что оценка себя – это не только познание себя, но и отношение к себе, к своим качествам, состоянию, духовным и физическим возможностям. Правильная самооценка предполагает критичное отношение к себе. Я понял, что человек не желает работать со своими целями. Если есть цель, то человек знает, куда прилагать свои силы» – Руденко Александр, студент группы ТЭ-19.

«В наше время человечность дана не всем, но человеческие люди прекрасны. Для чего рождается человек? Пустой человек никому не нужен». – Трофименко Павел, студент группы ТЭ-19.

«Что такое совесть? Некоторым непонятно что означает это слово. Совесть – это то, что заставляет задуматься, засомневаться, огорчиться. Именно совесть не дает совершать плохие поступки, она заставляет задуматься, осмыслить. Возможно, совесть – это то светлое и хорошее, что находится в глубине души каждого человека. Совесть – это нравственность, мораль, справедливость, добро, порядочность, честность. Прислушиваясь к ней, человек будет идти по правильному пути. Совесть – это чувство моральной ответственности за своё поведение перед самим собой и окружающими людьми» – Машенко Диана, студентка группы ТЭ-19.

«Счастлив тот, кто дружит с книгой. По моему мнению, менее счастлив тот, кто не любит читать. Ведь чтение книг – это не простое получение какой-либо информации, это погружение в мир фантазий огромного количества самых разных и очень талантливых авторов. А может и не фантазий, а самых настоящих переживаний, реальных путешествий и многое другое...» – Медведев Артем, студент группы СМ-19.

«Человечество не стоит на месте, оно постоянно движется вперед. Наука и технологии с каждым днем прогрессируют, тем самым забирая все больше внимание человека, а искусство, красота, природа теряют свой смысл в свете по усовершенствованию мира. Жизнь утекает на важные дела, которые не составляют, к сожалению, важного и искомого. Нужно стремиться замечать красоту в мелочах, проводить больше времени с семьей. Нужно уметь вносить краски в свою жизнь, уметь радоваться, пытаться изменить ее в лучшую сторону» – Панченко Алина, студентка группы Х-19.

Сочинение – это комплексный действенный и необходимый метод в методике преподавания русского языка, который способен показать уровень грамотности, раскрыть творческий потенциал, реализовать личностный рост современной молодежи, являясь классическим инструментом воспитательного процесса в общей системе образования.

Литература

1. Антонова Л.Г. Письменный текст и коммуникативный аспект подготовки / Л.Г. Антонова // Русский язык в школе. – 2009. – №3. – С. 29-31.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие / Н.С. Болотнова. – М. : Флинта Н аука, 2009. – 520 с.
3. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка / Л.И. Величко. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.

4. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие / Т.М. Воителева. – М. : Дрофа, 2006. – 319 с.

5. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов педагогических вузов / Н.А. Ипполитова. – М. : Флинта Наука, 1998. – 176 с.

6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : КомКнига, 2006. – 264 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

УДК: 377.031

М.П. Сорока

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу использования мультимедийных технологий при изучении русского языка и литературы в учреждениях среднего профессионального образования. Представлен опыт работы по данной теме.*

***Ключевые слова:** мультимедийные технологии; медиаурок; презентация; проектная деятельность.*

***Abstract.** The article is devoted to the use of multimedia technologies in the study of the Russian language and literature in institutions of secondary vocational education. Experience on this topic is presented.*

***Keywords:** multimedia technologies; media lesson; presentation; project activities.*

XXI век – время перехода к высокотехнологическому информационному обществу, в котором качество человеческого потенциала, уровень образованности и культуры всего населения приобретают решающее значение. Переход от индустриального к информационно –

технологическому обществу предопределяет необходимость перестройки всей системы образования, изменяет образовательные потребности в подготовке и развитии современного специалиста, мобильность которого зависит от владения информацией и способности к обмену ею, самостоятельного приобретения необходимых для профессиональной деятельности компетенций.

Перед педагогами ставится новая задача: подготовить молодое поколение к жизни в современных информационных условиях. Практически все обучающиеся много времени проводят у компьютера, имеют доступ в Интернет, хорошо ориентируются в информационно-коммуникативных технологиях, новейших гаджетах, но этот интерес зачастую однокбок: носит исключительно развлекательный характер. Иногда свободный доступ обучающихся к информации через сеть Интернет даже мешает качественному обучению. Например, зачем выполнять самому домашние задания, если все ответы можно найти в Интернете. Задача современного педагога – показать ребятам, как интересно в ИКТ-среде не только развлекаться, но и получать знания, научить их находить необходимую информацию, сохранять, обрабатывать и использовать ее для решения определённых задач. По нашему мнению, это и есть задача современного образования.

Используя на уроке только доску, мел и учебник, вы вряд ли заинтересуете современного обучающегося, ему будет просто скучно учиться. Одним из способов развития познавательной деятельности обучающихся является использование на занятиях мультимедийных технологий, которые дадут возможность повысить активность и заинтересовать детей процессом обучения.

Что же такое мультимедиа? Мультимедиа (от лат. *multum* – много и англ. *media* – средства) – система современных технических средств, позволяющая работать с текстовой информацией, графическими изображениями,

звук (речь, музыка, эффекты), анимационной компьютерной графикой (рисованные фильмы, трехмерная графика) в едином комплексе. Главные задачи медиаобразования ученые понимают так: подготовить обучающихся к жизни в информационном обществе, сформировать у них умения пользоваться информацией в различных видах, владеть способами общения с помощью информационных технологий и средств.

Что мы называем медиауроком? Это урок с использованием мультимедийных средств и построенный на основе мультимедийной технологии. Медиаурок – это урок, на котором применяется компьютерная техника и программные средства, урок с компьютерной поддержкой. Мультимедийный урок тот же самый, только технически более оснащенный. Современный мультимедийный урок строится по той же структуре, что и традиционный: актуализация знаний, объяснение нового, закрепление, контроль. Используются те же методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и другие.

В соответствии с осуществляемыми функциями современных технических средств выделяют следующие способы использования их в процессе обучения: 1. Источник учебной информации. 2. Средство выбора информации и ее качественной обработки. 3. Средство представления (презентации) учебного материала. 4. Средство осуществления контроля над выполнением образовательной задачи.

В Луганском колледже информационных технологий и предпринимательства мультимедийным технологиям всегда уделялось особое внимание, ведь мы готовим обучающихся по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» и специальности «Компьютерные системы и комплексы».

На наш взгляд, использование мультимедийных технологий на уроках русского языка и литературы

позволяет:развить у обучающихся творческие способности, навыки исследовательской деятельности, умение принимать оптимальные решения;расширить возможности предъявления учебной информации;сформировать умение работать с информацией, развивать коммуникативные способности;усилить мотивацию обучения;активно вовлекать обучающихся в учебный процесс;дать обучающимся максимально возможный для них объем учебного материала;разнообразить формы подачи информации;расширить наборы применяемых учебных задач;качественно изменить контроль за деятельностью обучающихся;приобщить обучающихся к достижениям информационного общества и адекватному поведению в нем;индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения.

Таким образом, компьютер и интерактивная доска на уроках русского языка становятся привычными средствами обучения, использование которых делает занятие динамичным, ярким и более результативным. По данным ученых более 60% информации поступает к нам через зрение и слух. Эти каналы передачи и приема информации самые мощные и эффективные. Чем разнообразнее будет представление информации, тем эффективнее будет процесс ее усвоения.

Наиболее часто используем в своей работе мультимедийные презентации, созданные с помощью программы PowerPoint. Это позволяет эффективно использовать время на занятии, качественно реализовывать принципы наглядности и доступности, создавать проблемные ситуации, что активизирует познавательную деятельность обучающихся. Презентации можно создать самим, а можно использовать опыт коллег. На общеобразовательных сайтах можно найти массу готовых презентации к урокам, достаточно внести в них необходимые изменения в зависимости от темы, цели и задач урока. Конечно же, самыми интересными и эффективными являются уроки,

разработанные с учётом особенностей конкретного коллектива обучающихся.

Презентацию применяю на уроках разных типов и форм. Наиболее распространенными уроками с использованием мультимедиа являются уроки изучения биографии писателя. С помощью презентаций мы можем насытить их иллюстративным материалом, создать атмосферу эпохи, в которой жил писатель, более эмоционально, структурировано подать материал. В результате собралась целая коллекция презентаций по изучению жизни и творчества писателей почти ко всему курсу литературы.

Учитывая то, что в нашем колледже есть профессия «Мастер по обработке цифровой информации», к созданию презентаций привлекаем обучающихся. Это развивает умения находить, анализировать, отбирать и систематизировать информацию, а также одновременно повышает уровень компьютерной грамотности. На уроках русского языка презентацию используем как электронное сопровождение занятия. На слайдах можно отразить основные понятия, схемы, алгоритм применения орфографического или пунктуационного правила. Презентация может использоваться на всех этапах урока или на каком-то отдельном этапе: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, проведение тестов, викторин, тренажеров с целью повторения, проверки или систематизации знаний, можно систематизировать знания обучающихся с помощью таблиц и схем, для закрепления.

Например, при повторении тем, касающихся правописания, на экране можно высветить слова с пропущенными буквами, а обучающимся предложить заполнить места пропусков, при нажатии на слово появляется пропущенная буква. Если же в кабинете есть интерактивная доска, то обучающиеся сами могут вписывать пропущенные буквы с помощью стилуса, редактировать предложенный текст. Интерактивные презентации также помогают на уроке

создать атмосферу игры. Например, при блиц-опросе, нажимая на цифру, мы переносимся на слайд с вопросом, потом нажимая на значок с ответом – переносимся на слайд с правильным ответом.

Работая на интерактивной доске, информацию можно легко изменить: убрать, добавить, переместить, выделить маркером, можно подать дозированно. В отличие от готовых таблиц, информацию на интерактивной доске можно открывать поэтапно, что позволяет удерживать внимание и интерес обучающихся на протяжении всего занятия.

Еще одна форма внедрения мультимедийных технологий в изучение литературы – это использование видеоматериалов. Сейчас в сети Интернет можно найти массу видеоматериала по жизни и творчеству писателей: документальные, обучающие фильмы, художественные фильмы по мотивам произведений. Эти материалы можно использовать на занятиях целиком, а можно брать фрагменты, самим создавать видео, привлекать к этой работе обучающихся. Так, например, при изучении биографии Лермонтова можно продемонстрировать обучающимся видеоролик о его жизни и творчестве, в ходе просмотра которого ребята должны ответить на вопросы. Очень интересным современным детям будет использование на уроках литературы телецикла «Мой Живой журнал», который построен в виде дневников великих писателей и ученых, стилизованных под современные Интернет-блоги, это позволит больше узнать о детстве и юности великих писателей. Иван Бунин, Антон Чехов, Николай Гоголь и другие станут ближе и понятнее новому поколению. Герои программы, жившие в прошлых столетиях, выступают в качестве современных блогеров. Чтобы разнообразить урок, говоря о биографии писателя, можно использовать виртуальные или видеоэкскурсии по музеям.

Все мы знаем, как наши обучающиеся не любят читать классическую литературу. Мы, педагоги-словесники, просто

обязаны исправить ситуацию. Использование на уроках фрагментов из художественных фильмов и пьес по мотивам изучаемых произведений поможет активизировать познавательный интерес обучающихся, подтолкнет их к прочтению книги. Так, посмотрев фрагменты из сериала «Мастер и Маргарита», ребята не только посмотрели весь сериал, но и прочли книгу, дабы было с чем сравнить.

Важная роль среди современных педагогических технологий принадлежит проектной деятельности. Уходят уже в прошлое рефераты и доклады, скачанные обучающимися из Интернета. Такие виды работ не развивают творческого потенциала ребят и мало что дают в образовательном смысле. Гораздо интереснее что-то создавать самим, так сказать, решать проблему в прикладном плане. Этим мы и занимаемся при работе над проектами на уроках русского языка.

Проектно-исследовательская деятельность является одним из лучших способов для совмещения современных информационных технологий, личностно-ориентированного обучения и самостоятельной работы обучающихся. Проекты на можно делать и во время уроков, и предлагать их в качестве домашнего задания, тогда на уроке должна быть проведена предварительная работа. Так, например, итогом изучения темы «Ударение» обучающиеся взяли интервью и провели опрос среди других групп, знают ли они как правильно ставить ударение в словах. Результатом проекта стал фильм «Говорите правильно!» и буклет на эту же тему. Они были представлены на внеурочном мероприятии «Лингвистический турнир». Таким образом, обучающиеся параллельно освоили жанр репортажа, представили себя в роли журналистов.

Есть также опыт создания совместных проектов по лирике поэтов серебряного века. Обучающиеся разбиваются на группы: художники, музыканты, чтецы – и готовят анализ стихотворений. Это интерпретация произведений, которая

создаётся не в виде сочинения, а в виде творческой работы. Художники в виде образов, изображая стихотворение построчно, создают анимационный ряд. Музыканты подбирают музыку, под которую может декламироваться данное стихотворение, и обосновывают свой выбор. Чтецы добиваются как можно более точного прочтения. Потом вся работа собирается воедино, и создаётся один проект – фильм.

Проекты могут создаваться и в помощь преподавателю, например, «Виды сложных предложений», в котором на презентации обобщён и систематизирован весь материал по сложносочиненным, сложноподчиненным и бессоюзным предложениям. Его можно применять на уроках закрепления и обобщения материала. Все упомянутые работы предполагают активное использование мультимедийных технологий.

В процессе обучения русскому языку и литературе преподаватель и обучающийся традиционно обращаются к различным источникам информации: энциклопедиям, словарям, справочникам, хрестоматиям и т.п. Основным ее источником перестает быть традиционная библиотека, ей на смену пришли электронные словари, энциклопедии, базы данных, представленные в большом объеме не только на электронных носителях, но и в Интернете. Это еще одна форма использования мультимедийных технологий в преподавании русского языка и литературы. Так, например, при изучении темы «Виды словарей» мы не только знакомимся с их видами, но и можем пробежать по страницам, используя либо презентацию, либо непосредственно сам словарь в электронной форме. Особенно удобно, когда нужных словарей нет под рукой.

Это только малая часть из опыта использования мультимедийных технологий. Можно еще говорить о тестовых компьютерных программах, о возможностях Интернет-ресурсов, графических программах и т.д. Но очевидно одно – будущее без компьютерных технологий

невозможно. Мы живем в информационном обществе, в котором тот, кто владеет информацией, владеет миром. Наши дети – это поколение визуалов, хотим мы того или нет, но они привыкли получать информацию с мониторов и дисплеев. Применение мультимедийных технологий существенно расширяет возможности современного урока.

Считаем, что ни в коем случае нельзя злоупотреблять компьютером на уроке, он не заменит нам книгу, живое слово, да и от стандартных методик тоже уходить полностью нельзя. Современный преподаватель, идущий в ногу со временем, должен владеть мультимедийными технологиями, постоянно следить за их развитием, но кроме этого нужно научиться правильно дозировать на уроке компьютер и живое слово. Урок может стать незабываем с использованием современных средств мультимедиа, а на сколько он будет эффективным – зависит от преподавателя.

Литература

1. Донцова О.В. Компьютерная поддержка уроков литературы / О.В. Донцова // Литература в школе. – 2005. – №6. – С. 11-14.
2. Моисеева М.В. Современное состояние и перспективы развития мультимедиа в образовании/ Моисеева М.В. // Школьные технологии. – 2011. – № 4 – С. 128.
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат. – М., 2008 – 368 с.
4. Педсовет. – Электронный ресурс. – Режим доступа: pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4561/itemid,1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье освещаются актуальные вопросы, связанные с организацией комплексной работы с текстом на уроках русского языка, позволяющие оптимизировать процесс подготовки обучающихся к ГИА, развивающие творческий потенциал обучающихся, направленные на формирование сильной языковой личности.

Ключевые слова: работа с тестом, комплексный анализ, сильная языковая личность, исследовательский метод, стилистический анализ текста.

Abstract. In article the topical issues connected with the organization of complex work with the text at Russian lessons, allowing to optimize process of training of students for a SFE, developing the creative potential of students, directed to formation of the strong language personality are taken up.

Keywords: work with test, complex analysis, strong language personality, research method, stylistic analysis of text.

Постановка проблемы: организация комплексной работы с текстом, направленная на формирование сильной языковой личности.

Цель статьи: осветить актуальные вопросы организации комплексной работы с текстом.

Современное общество предъявляет новые требования к выпускникам школ. Они должны уметь самостоятельно приобретать знания, применять их на практике для решения разнообразных проблем; работать с различного рода информацией; быть коммуникабельными и уметь адаптироваться в меняющихся условиях жизни.

Задача учителя заключается не только в том, чтобы подготовить выпускников к успешной сдаче ГИА, но и в том, чтобы помочь ученикам развить учебную мотивацию и

оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы.

Государственный образовательный стандарт основного общего и среднего общего образования Луганской Народной Республики ставит перед филологами важные задачи, связанные с формированием сильной языковой личности. Для решения поставленной задачи важными условиями являются обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие культуры владения русским литературным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами русского речевого этикета.

Анализ результатов ГИА по русскому языку выпускников и ГИА за курс основной школы свидетельствует о недостаточном уровне сформированности ряда речевых умений и навыков, лежащих в основе интеллектуальной компетенции обучающихся.

Работа над данной проблемой для творческого учителя начинается, как правило, с ознакомления с основными положениями ученых-лингвистов, методистов-исследователей, учителей-практиков: Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, А.Д. Дейкиной.

Стержневой методологической идеей является мысль о необходимости использования текста как основы создания на уроках русского языка развивающей речевой среды, обеспечивающей воспитание общечеловеческих ценностей, реализацию практической направленности обучения.

Это должна быть кропотливая, осознанная, системная работа, которая начинается уже в основной школе. Она осуществляется не только на уроках развития речи, но и на каждом уроке при изучении морфологии, лексики, синтаксиса и других разделов лингвистики, когда на уроке предлагается текст, а к нему система заданий, ориентированных как на тему данного урока, так и на глубокое понимание содержания текста, его структуры, языковых особенностей.

На уроках русского языка мы успешно используем тексты из Сборника диктантов и Сборника изложений под редакцией С.В.Вылиток. Важно отметить, что материал этих текстов может использоваться обучающимися, помимо их основного предназначения, в качестве аргументов при написании сочинений-рассуждений. Готовясь к ГИА, старшеклассники проводили комплексную работу с текстами сборников, затем мы решили объединить тексты в тематические группы: «Человек и природа», «Наши великие соотечественники», «Мир науки», «Литературные биографии», «Родной язык», «Воспитываем себя». Все это создает возможность соединить в единый комплекс образовательные, практические и воспитательные задачи, развивать творческий подход старшеклассников к процессу обучения. В сочинении по предложенному тексту проверяется не просто способность обучающихся находить разрозненные олицетворения и метафоры, а умение видеть, как совокупность всех изобразительно-выразительных средств языка (в том числе фонетических, морфологических, лексических, синтаксических, стилистических способностей) способствует выражению главной мысли (идеи) текста, характеризует замысел автора. Таким образом, проверяется умение понимать не значение отдельных слов и предложений в тексте, а смысл этого текста в целом. При этом ученик должен не только осознать, но и сформулировать в сочинении основные положения, прочувствовав (эссе) и оценив (рецензия) их.

В практике работы над исходным текстом используем план-памятку: 1. Прочитайте текст и составьте план к нему. 2. Сверьте пункты плана с текстовой информацией. 3. Кратко ответьте на поставленные вопросы: как можно озаглавить текст? какие проблемы затронуты в тексте? Какая основная идея писательского высказывания? Выразите свое отношение к проблеме, поднятой автором. 4. Какое утверждение верно (неверно). 5. Убедите оппонента, приведя аргументы из

личного опыта.6. Вспомните произведения русской классической литературы, в которых бы рассматривалась такая же проблема.

В личной педагогической деятельности приоритетными целями являются как интеллектуальное и речевое развитие обучающихся, так и формирование навыков общения, повышение качества знаний обучающихся на основе работы с текстом. Следовательно, стратегия деятельности учителя должна быть направлена на углубление знаний обучающихся о тексте как единице речи, совершенствование умений и навыков различных видов анализа текста, формирование навыков исследовательской работы, практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдением языковых норм и стилистических особенностей.

Так как комплексный анализ текста (особенно в старших классах) предполагает наличие опыта работы обучающихся, связанного со стилистическим анализом текста, остановлюсь на некоторых аспектах этой работы. Умение определять стиль текста – это первый уровень усвоения стилистики, начальный этап овладения понятием стиля.

Преподавание русского языка в школе решает две главные взаимосвязанные задачи. Одна из них состоит в том, чтобы воспитать подготовленных слушателей и читателей. Вторая – связывается с необходимостью научить школьников свободно пользоваться родным языком, воспитать подлинных носителей образцовой речи. Умело использовать средства языка можно только при условии знания его ресурсов. И здесь, конечно, не обойтись без знания стилистики.

В школьном курсе русского языка наряду с фонетикой, лексикой, грамматикой изучается также культура речи и стилистика. О стилистических достоинствах текста говорится при рассмотрении исходного материала для выполнения

письменных работ: изложений и сочинений по предложенному тексту. Опора на стилистику необходима и на занятиях по литературе и в процессе анализа художественного текста.

Как показывает практика работы в классах филологического профиля, схему стилистического анализа текста можно расширить, включив ряд пунктов, отражающих последовательное доказательство стилистической и жанровой природы текста:

1. Стиль, подстиль и жанр текста.
2. Сфера общения и ситуация, на которую текст ориентирован.
3. Основные функции текста (общение, сообщение, воздействие).
4. Характер адресата с учетом стилистических особенностей текста.
5. Тип мышления, отраженный в тексте (конкретный, обобщенно-абстрагированный, образный).
6. Форма речи (письменная, устная), тип речи (описание, повествование, рассуждение и их возможное сочетание), вид речи (монолог, диалог, полилог).
7. Стилиевые черты текста (с учетом его стилистической принадлежности).
8. Языковые приметы стиля, отраженные в тексте.
9. Образ автора и цель его текстовой деятельности.
10. Индивидуально-авторские стилистические особенности на уровне отбора языковых средств и их организации, включая стилистические приемы.

Таким образом, работа по стилистике на уроках русского языка должна быть направлена на достижение воспитательной, образовательной, информационной целей и на формирование компетенций обучающихся.

Развитию интеллектуальных способностей и формированию сильной языковой личности способствует

использование элементов современных образовательных технологий и методов.

В своей педагогической деятельности мы с успехом применяем исследовательский метод, который обеспечивает творческое применение знаний, позволяет приобретать опыт творческой деятельности, формирует интерес к исследовательской работе.

Следует отметить, что проведение исследовательской работы в области русской словесности, особенно в классах среднего звена обучения, в классах невысокого потенциала, – непростая задача. Личный опыт работы показывает, что тема исследования зачастую находится в заданиях творческого и поискового характера, помещенных в учебнике.

Микроисследования предполагают формирование у обучающихся исследовательских умений (на доступном для определенного возраста уровне): работать с научно-популярной литературой и справочниками; анализировать языковые единицы; формулировать выводы; составлять текст (сообщения, реферата, доклада), развернутый ответ на вопрос проблемного характера или необычно сформулированный вопрос, сочинение на лингвистическую тему, исследование вопроса в форме деловой или ролевой игры.

Таким образом, оставаясь по форме выполнения привычными, нестандартные задания этой группы расширяют возможности учителя в осуществлении дифференцированного подхода к обучающимся в процессе обучения русскому языку.

Мои ученики – активные члены школьного научного общества «Эврика». В зависимости от объекта исследования ученические работы по русской словесности, подготовленные и успешно защищенные обучающимися, можно разделить на следующие виды:

1. Работы, в которых проводится анализ текста художественного произведения с целью выявления его художественного своеобразия, особенностей авторского

стиля, мастерства писателя. Например: «Роль эпитафия в художественном произведении».

2. Работы, предполагающие интеграцию литературы и языка, позволяющие осваивать разные методологические подходы к анализу явлений искусства и жизни. Например: «Особенности лексического строя стихотворения М.Ю.Лермонтова «Бородино», «Жанры СМИ. Реклама», «Речь и имидж делового человека», «Названия вокруг нас».

3. Работы, связанные с историей языка. Например: «Потерянные буквы русского алфавита», «Происхождение слов Русь, Россия, русский».

Каким бы ни был объект исследования, главное состоит в том, чтобы поставленная проблема позволяла ученику самостоятельно или с помощью учителя определить путь исследования, выбрать методы, необходимые для работы с текстами разных стилей, применить имеющиеся умения анализировать текст. Приобретенный опыт за годы руководства ШНО «Эврика» и исследовательской деятельностью обучающихся в области русского языка и литературы с успехом используется моими коллегами.

Такие подходы в преподавании предмета трудно переоценить. Они позволяют обучающимся самостоятельно работать с текстом, способствуют обогащению читательского и языкового опыта, формированию оценочной позиции, развивают коммуникативные способности, формируют культуру учебного труда, определяют профессиональный выбор старшеклассников и их дальнейшую социализацию.

Литература

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.

2. Дейкина А.Д. Универсальные дидактические материалы по русскому языку (6-7 кл.) / Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. – СПб: Питер Пабблишинг, 1997. – 172 с.

3. Государственная итоговая аттестация по русскому языку XI класс: Сборник изложений /сост. Вылиток С.В. – Луганск, 2015.

4. Государственный образовательный стандарт основного общего и среднего общего образования Луганской Народной Республики. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>

5. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте [Текст] / И.И. Срезневский. – М. : КРАСАНД, 2010. – 120 с.

УДК 332.146.2

Н.А. Литвинова

ТЕХНОЛОГИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

***Аннотация.** В статье рассматривается перспективность использования технологии опережающего обучения на уроках русского языка. Обосновываются преимущества данной технологии для подготовки школьников к Государственной итоговой аттестации. Особое внимание уделено описанию схем подачи материала блоками ко всем основным темам с 5 по 9 классы, что соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта Луганской Народной Республики.*

***Ключевые слова:** опережающее обучение, блоковая подача материала, опорные конспекты, интеллект-карты, метод творческого проекта, метод «мозговой атаки».*

***Abstract.** The article examines the prospect of using the technology of advanced learning in Russian language lessons. The advantages of this technology to prepare schoolchildren for final certification are substantiated. Particular attention is paid to the description of schemes of submission of material blocks to all the main topics from 5 to 9 grades, which corresponds to the requirements of the STATE.*

Keywords: *outstripping learning, block presentation of learning material, basic synopsis, mind maps, creative project method, brainstorm method.*

Согласно Государственному образовательному стандарту ЛНР в процессе обучения современный школьник должен не только получить предметные знания, но и умение применять эти знания в практической деятельности. В условиях реализации требований Стандарта наиболее актуальным становится вопрос формирования обобщенных знаний, который очень тесно связан с последовательностью изучения материала. В сложившейся практике школьного преподавания, даже очень сходные темы, изучаются, как правило, раздельно. На это ориентированы школьные программы по всем учебным предметам. Между тем исследования показали, что способ одновременного и опережающего изучения некоторых взаимосвязанных тем дает значительные преимущества. Автором данной технологии является Софья Николаевна Лысенкова, российский педагог – новатор, учитель начальных классов московской средней школы № 587. Она предлагает, кроме прошлого и сегодняшнего материала, небольшими порциями давать труднейший материал, который будет изучаться через пятьдесят, сто или сто пятьдесят уроков. Опережающее обучение подразумевает развитие мышления учащихся, опережающее их возрастные возможности. Опережение по Лысенковой – это не гонка вперед любыми средствами. Это перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении учебным процессом.

Трудную тему Софья Николаевна предлагает начинать не в заданные программой часы, а немного раньше. Тема при этом раскрывается медленно, последовательно, со всеми необходимыми логическими переходами. В обсуждение вовлекаются сначала сильные, затем средние и лишь потом слабые ученики. Получается, что все дети учат друг друга.

Основная цель работы – доказать практическую значимость технологии, используемой в процессе обучения русскому языку в школе, показать ее связь с актуальными вопросами методики преподавания предмета в условиях реализации образовательных стандартов ЛНР. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: 1) раскрыть сущность технологии; 2) рассмотреть ее преимущества; 3) обосновать собственную точку зрения по применению технологии на уроках русского языка.

Опережающее обучение может быть эффективным только при соблюдении ряда методических условий. Например, изучение отдельных блоков взаимосвязанных орфографических тем и правил должно опираться на необходимый минимум опорных лингвистических знаний, которые получены учащимися в предыдущих классах.

В своей практике в системе опережающего обучения использую довольно широко блоковую подачу материала, которая при хорошей методической организации работы имеет ряд существенных преимуществ: 1) облегчает создание у учащихся системного представления об изучаемом материале, который воспринимается как единое целое; 2) позволяет экономить время для закрепления знаний и формирования умений и навыков, рациональных способов деятельности; 3) позволяет увеличить удельный вес самостоятельной работы учащихся; 4) способствует расширению тематического диапазона каждого занятия, т.к. учебный материал дается обобщенно (вместо дробления на мелкие части и последовательного изучения отдельных тем).

Существуют разные варианты подачи материала на уроке в виде блока. В одних случаях ознакомление с блоком происходит сразу же на одном уроке. Затем материал вновь рассматривается в целом, но более углубленно, и так до полного усвоения. Или может осуществляться не одновременно, а последовательно, по этапам, от одного частного блока к другому в течение нескольких часов. Все

зависит от объёма темы, задачи учителя, подготовленности класса, методики обучения. Данная методика способствует расширению изучаемых тем, так как учитель может при знакомстве с одной темой дать дополнительную информацию. При составлении блоковой записи учащиеся используют разные цвета пасты, кроме красного. Определяем свои сокращения. Информацию оформляем в виде схемы или таблицы. При работе по данной методике необходимо усвоить самое главное – это не механическое заполнение блока, а дедуктивное, то есть от частного к общему, что способствует развитию логического и творческого мышления.

Метод творческого проекта является неотъемлемой частью заполнения блока. Учащиеся индивидуально, в парах либо в группах создают свою схему лучшего усвоения материала. Схема должна быть ёмкой, наглядной, понятной для запоминания. Для более наглядного запоминания используем стихотворные строчки, создаем рисунки, схемы, обводим, чертим. Например, при изучении чередующихся гласных в корне слова на слова – исключения по правописанию О//А в корнях -раст- // -ращ- // -рос- ученик сочинил стихотворение: *Рос росток в городе Ростове. Ростовицк Ростислав его купил. Свою отрасль открыл.*

Ребята дополнительный материал по теме оформляют в отдельной «Тетрадке – подсказке». К ней ребята постоянно обращаются в течение обучения, так как это незаменимый базовый источник.

Изучение некоторых тем по русскому языку во многих классах предполагает знакомство с дополнительным материалом. Причем не просто знакомит, а вводит как обязательную информацию для заучивания и применения на практике. Так, например, в 5–6 классах изучаем тему «Чередование гласных в корнях слов». В учебниках под редакцией Ладыженской прописаны не все виды корней с чередующимися гласными, такие как – мак -, -мок -; -твар-, -

твор-; -зар-, -зор- ; -скач-, -скоч- и другие не прописаны, но я знакомлю учеников и с этими видами корней и включаю в практические задания подобные слова.

Тема «Гласные О, Ё после шипящих в корне слова» в 5 классе. Тема дополняется словами, которые не встречаются пока в 5 классе, но в некоторых практических работах слова (*шоры, трущоба, жор, шовинизм, шотландец* и др.) прописаны. Этот материал, конечно, усложняется в последующих классах, а в 10 классе дается в полном объеме, но уже в 5 классе дети знакомы с более сложными вариантами написания о–ё в корне слова, ученики запоминают слова наизусть и справляются с орфограммой на практике.

Тема «Мягкий знак после шипящих» разбита на 8 правил, которые можно объединить в одно, где единым ориентиром для всех составляющих является определение части речи, а для имени существительного – рода и числа. Данную тему даю полностью в пятом классе. С детьми чертим табличку, в которой объединяем правило по всем частям речи с примерами Ь пишется, Ь не пишется.

При изучении правописания НЕ с различными частями речи логично объединить части речи группами, исходя из общих опознавательных признаков: первая группа – имя существительное, имя прилагательное, наречие; вторая группа – глагол и деепричастие; третья группа – причастие, отглагольные прилагательные.

При изучении сложных предложений в пятом классе, когда материал дается скорее просто ознакомительный – с делением сложных предложений на три типа: на бессоюзные сложные, сложносочиненные и сложноподчиненные, мы отрабатываем с учащимися на уроке и виды придаточных предложений, и схемы их составления. А выделяя бессоюзные сложные предложения, дети учатся определять отношения между простыми предложениями в составе бессоюзных сложных.

В теме «Правописание ы–и после приставок на согласную» в 6 классе, помимо небольшого теоретического материала, толком не прописанной в учебнике, я предлагаю детям весь объём правила по этой теме: все варианты написания «и» после приставки на согласную с указанием всех иноязычных приставок, указываются варианты слов, выучиваются все иноязычные приставки. Весь материал закрепляется на практике.

Еще один нюанс опережающего обучения: работа учеников на уроке должна быть сосредоточена на тексте. Государственный образовательный стандарт ЛНР прямо указывает: «В результате изучения всех без исключения предметов выпускники приобретут навыки работы с информацией. Они смогут осуществлять поиск информации, выделять и фиксировать нужную информацию, систематизировать, сопоставлять, анализировать и обобщать информацию, интерпретировать и преобразовывать её. Выпускники получают возможность научиться строить умозаключения и принимать решения на основе самостоятельно полученной информации, а также приобрести первичный опыт критического отношения к получаемой информации, сопоставляя её с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом» [3, с. 6].

В этом отношении практическую помощь оказывает пособие под редакцией А.Б. Малюшкина «Комплексный анализ текста. Рабочая тетрадь». Сначала идет коллективная работа, потом индивидуальная или групповая, связанная с полным анализом текста или частичным. Анализ текста включает разнообразные виды заданий как текстовые, так и творческие, связанные с написанием сочинения, расширенным устным высказыванием или письменным ответом по теме. Чем чаще ученики будут высказываться по лингвистической или нравственной теме, тем легче им будет выстраивать письменное изложение своих мыслей.

В 8 классе при изучении темы «Односоставные предложения» применяю метод «мозговой атаки», предлагаю алгоритм, а все последующие занятия идет отработка его применения при определении вида односоставного предложения. В качестве тренировочных заданий предлагаю тематические тесты, работу с текстами с лингвистическим анализом, мини-диктанты и мини-сочинения, игру на опережение и сочинения на заданные темы. Итогом такой работы является полноценный, достаточно расширенный ответ ученика с собственными примерами, доказывающий целесообразность и выразительность употребления односоставных предложений в речи, в тексте.

Опережающее введение учебного материала обеспечивает перевод знаний в долговременную память. Данная методика позволяет сэкономить время на объяснении нового материала и уделить больше внимания практическому закреплению. Кроме того, перспективная подготовка позволяет избежать ошибок, поскольку невозможно подобрать текст, в котором были бы только изученные орфограммы.

Методика опережающего обучения позволяет осуществлять лично-ориентированный подход. Учащимся с развитым логическим мышлением предлагается рассказать о способе применения правила на основе алгоритма, схемы. А учащиеся с наглядно-образным типом мышления рассказывают о способе применения правила, опираясь на иллюстрацию, отражающую в образах порядок применения правила. В 7–8 классе работа учащихся поднимается на новый уровень: конструирование алгоритма или схемы, использование слайдовых презентаций.

Технология полностью соответствует установкам Стандарта ЛНР, так как развивает у учащихся самостоятельность, целеустремленность и, самое главное, мотивацию к обучению. Результаты исследования могут

быть использованы учителями при подготовке уроков, для проведения дальнейших исследований.

Литература

1. Горвая Т.П. Метод интеллект-карт – эффективная подготовка к ЕГЭ. Методическое пособие [Электронный ресурс] // Профессиональное сообщество педагогов «Методисты». – Режим доступа:

http://methodisty.ru/m/files/view/metodicheskoe_posobie_2011_06_20.

2. Меженко Ю.С. Школьный курс русского языка в опорных конспектах: учебное пособие / Меженко Ю.С., Ситникова Т.Н. – Житомир, 2010. – 128 с.

3. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Луганской Народной Республики / Министерство образования и науки ЛНР. – М.: Просвещение, 2018. – 6 с.

УДК 332.146.2

В.В. Шубная

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная работа посвящена новым теоретическим и практическим решениям дидактических задач в школе. В статье дано развернутое описание наиболее эффективных технологий развивающего обучения для всех ступеней образования. Автор рассматривает методические материалы и рекомендации, способствующие развитию познавательной активности учащихся на уроках русского языка. Статья адресована учителям-предметникам средних и старших классов.

Ключевые слова: образовательные технологии, концентрированное обучение, метод «Летучка», «Фишбоун», метод «Ротаций», работа с текстом, всестороннее развитие школьника.

Abstract. *This work is devoted to new theoretical and practical solutions to didactic problems at school. A detailed description of the most effective technologies of developmental learning for all levels of education is given. The article contains methodological materials and recommendations that contribute to the development of cognitive activity of students in Russian language lessons. Article, addressing teachers to middle and high school subjects.*

Keywords: *educational technologies, concentrated training, method «Fly,» «Fishbone,» method «Rotations,» work with text, comprehensive development of a schoolboy.*

Стремительные изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество. Следовательно, образование – важная составляющая для человека, живущего в XXI веке, и в период модернизации структуры и содержания образования перед школой стоит задача всестороннего развития ученика.

Улучшение качества обучения школьников – это одна из самых актуальных проблем педагогики и методики на сегодняшний день, поэтому в этой статье предлагаю проанализировать современные образовательные технологии, которые можно использовать на уроках русского языка.

Сначала рассмотрим понятие «Технология»:

1) В энциклопедическом словаре технология – это «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» [4, с. 1338];

2) В толковом словаре В. Даля под технологией понимается «совокупность приемов, применяемых в каком – либо деле, мастерстве, искусстве» [2, с. 404];

3) В толковом словаре С.И.Ожегова технология рассматривается как совокупность производственных

процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства, ср.: «Технология – это одновременно система совокупности знаний, умений, навыков, методов, способов деятельности и алгоритм, научная разработка решения каких – либо проблем» [2, с.708].

Так к самым распространенным современным педагогическим технологиям на уроках русского языка относятся:

1. Предметно-ориентированные технологии – это технологии, обеспечивающие высокий уровень предметных знаний, умений и навыков. Предметно-ориентированные технологии: а) технология дифференцированного обучения; б) технология концентрированного обучения.

2. Технологии личностно-ориентированного обучения. В данных технологиях ребенок рассматривается как уникальная личность, которая стремится к максимальной реализации своих качеств, открыта для понимания смысла деятельности и восприятия нового опыта, способна осознавать жизненные явления и процессы и ответственно выбирать правильное решение в различных ситуациях.

К технологиям личностно – ориентированного обучения относятся: а) модульное обучение; б) метод проектов; в) разноуровневое обучение.

3. Технология эвристического обучения.

4. Диалоговые технологии.

5. Игровые технологии. Игра интересна тем, что создает эмоциональный подъем, а мотивы игровой деятельности ориентированы на процесс постижения смысла этой деятельности.

6. Информационно-коммуникационные технологии – позволяют любому учителю добиваться высоких результатов обучения, используя некий «пакет» дидактических и технических средств.

7. Здоровьесберегающие технологии.

Эффективность работы учителя русского языка – это не только привычные знания, умения и навыки, но и вклад предметника в развитие личностных качеств учащихся. Как учитель-словесник стараюсь все чаще использовать на своих уроках высокоэффективные современные образовательные технологии, которые позволяют обучающимся повысить эффективность освоения учебного материала, а мне уделить больше внимания вопросам индивидуального и личностного развития учащихся, направлять их творческое развитие. Ведь не зря говорил Д. Дидро: *«Человек, не знающий ничего, может научиться; дело только в том, чтобы зажечь в нём желание учиться».*

Правильно подобранная технология способствует, во-первых, повышению производительности труда, а во-вторых, чёткой организации мониторинга результатов обучения класса в целом и каждого ученика в частности, что позволяет обучать школьников в соответствии с их индивидуальными возможностями и психолого-педагогической характеристикой.

Опробовав на практике несколько педагогических технологий, я остановила свой выбор на таких методах как: метод «Летучка», метод «Фишбоун» (рыбий скелет), метод «Ротаций», метод «Лидер – ведомый», метод «Кейс-стади», метод «Ролевая игра».

Метод «Летучка»

Таким незамысловатым словом называется метод, в котором актуальные на данный момент времени вопросы касаются изучаемой темы или проблемы решаются посредством обмена информацией и мнениями, вследствие чего появляется возможность повысить навыки учащихся.

Преимущества рассматриваемого метода заключаются в его привязке к реальным ситуациям в процессе обучения, а также в предоставлении учащимся возможности использовать при принятии решений эмоционально-волевой и содержательно-проблемный подход.

Недостатки же состоят в том, что педагогу или лидеру дискуссии нужно уметь заострять внимание на важных деталях и делать грамотные обобщения, которые он будет предлагать учащимся. Помимо этого, велика вероятность возникновения отвлечённых дискуссий, в том числе и имеющих негативную эмоциональную окраску.

Использую данную технологию вначале урока на этапе проверки домашнего задания. Это помогает сэкономить время и дает возможность опросить значительное количество учащихся [1, с. 54].

Например, при изучении темы «Глагол» в 6 классе, детям предлагается выполнить следующее задания:

1) Продолжите предложение:

Допишите недостающие слова и аргументируйте свой ответ: *Глагол – это часть речи, которая обозначает...Глаголы отвечают на вопросы...Глаголы изменяются... В предложении глагол обычно бывает... Изменение глаголов по лицам и числам называется...*

2) Распределите существительные на три колонки (1-е, 2-е и 3-е склонение) и аргументируй свой выбор. Слова: *дуб, роза, солнце, дядя, рожь, ночь, поле, яблоко, шляпа, цветок, клен, машина.*

Следующий метод «**Фишбоун**» или как его еще называют «**Рыбий скелет**».Суть данного методического приема – установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора. Дополнительно метод позволяет развивать навыки работы с информацией и умение ставить и решать проблемы.

Преимущества метода в том, что учащиеся учатся работать в группе или парах; визуализируют причинно-следственные связи; ранжируют различные факторы по их значимости; развивают способность критически мыслить; обучаются давать оценку явлениям действительности.

В основе Фишбоуна – схематическая диаграмма в форме рыбьего скелета. Схема включает в себя основные четыре блока, представленные в виде головы, хвоста, верхних и нижних косточек. Связующим звеном выступает основная кость или хребет рыбы:

1) Голова – проблема, вопрос или тема, которая подлежат анализу.

2) Верхние косточки (расположенные справа при вертикальной форме схемы или под углом 45 градусов сверху при горизонтальной) – на них фиксируются основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме.

3) Нижние косточки (изображаются напротив) – факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме.

4) Хвост – ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения.

Применяю данную технологию на обобщающих уроках. Когда материал уже изучен и необходимо систематизировать знания учащихся [6]. Например, при систематизации знаний по теме «-Н- или -НН- в суффиксах имен прилагательных» в 6 классе, детям предлагается составить фишбоун.

Проблема: От чего зависит выбор написания одной и двух -Н- в суффиксах прилагательных?

Вывод: Количество букв -Н- зависит от суффикса, при помощи которого образовалось прилагательное.

Метод «Ротаций»

Метод ротаций состоит в закреплении за учащимися в процессе занятия или урока разных ролей, благодаря чему они могут получить разносторонний опыт.

Плюсы метода заключаются в том, что он благоприятно отражается на мотивации учащихся, способствует преодолению негативных эффектов рутинной деятельности и расширению кругозора и круга общения.

Из минусов можно назвать повышенное напряжение учащихся в тех случаях, когда к ним предъявляются новые и незнакомые требования.

Данный метод использую на уроках развития речи при работе с текстом.

Организация работы:

1) Класс делится на группы (по 3 человека).
2) Разрабатываются разнообразные вопросы (4-5 вопросов), чтобы помочь ученикам проанализировать предложенный текст.

3) Каждой группе дается открытый вопрос (одинаковый для всех). Каждый ученик в группе должен ответить на этот вопрос по очереди.

4) После короткого обсуждения участники присваивают себе номера от 0-2 и ученики с номером 1 переходят в следующую группу по часовой стрелке, ученики с номером 2 через две группы против часовой стрелки, ученики с номер 0 остаются на месте.

5) После смены троек задается новый вопрос и начинается обсуждение. [3, с. 35-36].

Вопросы: 1) Определите тему и основную мысль текста; 2) Определите тип речи; 3) Перечислите отличительные черты использованного стиля; 4) Вопросы по содержанию текста.

Современных образовательных технологий в изучении русского языка достаточно много. И все они способствуют всестороннему развитию каждого школьника. В статье было сказано только о тех, которые уже неоднократно применяла в своей практике и считаю наиболее эффективными для того, чтобы общение с учащимися на уроке было увлекательным, интересным, эмоциональным.

Но так же следует помнить, что при использовании современных образовательных технологий, должно присутствовать чувство меры. Не перегрузить, не нагромождать, не навредить, – этот постулат неоспорим.

Литература

1. Батурлакина Т.Ю. Методическое пособие по созданию современного урока по ФГОС: Для преподавателей гуманитарных дисциплин / Т.Ю. Батурлакина: Армавир. – 2013. – 60 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т.4. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1999. – 2729 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2006. – 944 с.
4. Пометун Е.И. Современный урок. Интерактивные технологии обучения: Научно-методическое пособие / Е.И. Пометун, Л.В. Пироженко; Под ред. Е.И. Пометун. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
5. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров. – М.: «Советская энциклопедия», 1981. – 1600 с.
6. Василишин Н. Приём «фишбоун» на уроках в школе. – Интернет ресурс. – Режим доступа: <https://paidagogos.com/priyom-fishboun-na-urokah-v-shkole.html>

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ЛНР И РФ

УДК 371.3:811.161.1

Дубова М.А.,
Тамазян В.А.

УРОК-КВЕСТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Авторы статьи акцентируют внимание на проблеме оптимизации процесса изучения русского языка в современной школе. Активно включая в учебный процесс педагогические технологии, в основе которых лежит активизация и интенсификация деятельности учащихся, авторы обосновывают целесообразность и эффективность обращения к игровым технологиям. В статье предложена методическая разработка урока русского языка на закрепление темы «Деепричастие» в формате квеста.

Ключевые слова: урок-квест, русский язык, педагогическая технология, игровая технология, деепричастие, оптимизация.

Abstract. The authors of the article focus on the problem of optimizing the process of learning the Russian language in a modern school. Actively including into the educational process pedagogical technologies, which are based on the intensification and intensification of students' activities, the authors substantiate the expediency and effectiveness of accessing gaming technologies.

The article proposes a methodical development of the Russian language lesson to consolidate the “Subparticle” theme in a quest format.

Key words: lesson quest, Russian language, pedagogical technology, participle, optimization.

Современный школьный урок русского языка невозможно представить без использования приёмов инновационных педагогических технологий, призванных повысить его эффективность. Целесообразность включения в учебный процесс приёмов той или иной технологии является залогом повышения качества знаний учащихся, оптимизации процесса обучения. Учителю все сложнее и сложнее становится выбрать методы и приемы, способные не только разнообразить учебный процесс, но и сделать его увлекательным, вызывающим у ребенка желание учиться. Удержать внимание современных детей, избалованных разнообразными гаджетами, позволяющими им черпать информацию в любом, удобном для них виде, очень непросто, поэтому учителя-профессионалы обращают пристальное внимание на педагогические технологии, в основе которых лежит активизация и интенсификация деятельности учащихся. И, в первую очередь, это игровые технологии. Как справедливо отмечает К.Г. Селевко, «в

структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается её добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации» [3, с. 37].

Игровая форма занятий, как известно, создаётся на уроках при помощи множества игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения и стимулирования учащихся к учебной деятельности. Из всего многообразия методов и приемов игровой технологии считаем целесообразным остановиться на уроке-квесте. В переводе с англ. «quest» – это поиск, направленный на решение учебных задач; это путешествие по станциям, призванное в занимательной форме обучить ребенка. Урок-квест, как и любой другой урок, имеет строгую структуру, направленную на достижение учебных результатов: личностных, метапредметных и предметных.

Квест требует от учителя особой подготовки, поскольку, организуя подобный урок, он выступает координатором всех действий, совершаемых учениками, которые самостоятельно собирают необходимую информацию, выдвигают гипотезы, решают учебные задачи и т.д.

Предлагаем разработку урока-квеста по русскому языку на закрепление темы «Деепричастие», подытоживающего знания учащихся о месте деепричастия в морфологической системе русского языка; о семантике, морфологических признаках и синтаксической функции деепричастий, а также о его синкретичной природе. В качестве языкового материала для работы на уроке возьмем цикл рассказов К. Паустовского «Мещерская сторона».

Основу урока-квеста, как уже отмечалось выше, составляет путешествие по станциям (или контрольным точкам), выполнение заданий на которых будут оценивать

члены жюри (можно попросить принять участие в таком уроке учащихся старших классов).

Для проведения урока-квеста предлагаем поделить класс на команды по 5-6 человек, причем урок должен быть выстроен таким образом, чтобы команды не встречались на одном контрольном пункте.

На первом этапе урока учащимся предлагается ответить на ряд вопросов (они носят обобщающий характер и проверяют, насколько усвоены основные теоретические понятия темы), после чего они получают возможность перейти ко второму этапу квеста.

Вопросы к первому этапу:

- 1) Дайте определение деепричастия.
- 2) Какие точки зрения на грамматическую природу деепричастий представлены в грамматике?
- 3) Признаки каких частей речи совмещает в себе деепричастие?
- 4) На какие вопросы отвечает деепричастие?
- 5) Перечислите морфологические признаки деепричастий.
- 6) От какой части речи чаще всего в предложении зависит деепричастие?
- 7) Какую синтаксическую функцию в предложении выполняет деепричастие?
- 8) С помощью каких суффиксов образуются деепричастия несовершенного вида?
- 9) С помощью каких суффиксов образуются деепричастия совершенного вида?
- 10) Дайте определение деепричастного оборота.
- 11) Как обособляются на письме деепричастия и деепричастные обороты?

Ответив на вопросы, предлагаемые на первом этапе квеста, учащиеся получают номера станций, где их будут ждать члены жюри.

Второй этап квеста предполагает выполнение письменных заданий по данной теме. Например, со следующей формулировкой: «Образуйте от данных глаголов деепричастия, укажите, от какой основы и при помощи какого суффикса они образуются».

Увидеть, разбросать, бросить, увести, процветать, идти, прийти, грустить, прочитать, пробежать, сидеть, выспаться, удивиться, удивляться, раскопать, копать, учиться, научиться, кинуть, увеличить, посетить, посещать, клеить, приклеить, приблизиться, приближаться.

Третий этап предполагает выполнение более сложного задания (учащимся было об этом сообщено заранее и рекомендована дополнительная литература). Здесь обучаемые отвечают на вопросы повышенной сложности: «Охарактеризуйте глаголы, от которых нельзя образовать деепричастия (по каким причинам это невозможно сделать). В каких случаях возможно образование параллельных форм, есть ли между ними какие-либо различия (ответ обоснуйте)?» В случае успешного преодоления предыдущего этапа учащиеся от членов жюри получают подсказку.

Четвертый этап проверяет, знают ли учащиеся принципы обособления деепричастий в предложении. В качестве задания предлагается текст, в котором необходимо за минимальное количество времени расставить запятые и графически объяснить причину обособления одиночных деепричастий и деепричастных оборотов.

Команда 1. *Но вскоре я перестал недоумевать услышав как колхозники копая картошку заспорили. Они ходили к нему тайком неся завернутые в чистую тряпицу свои холсты на оценку. Тогда они прижимают уши, закрывают глаза и начинают отчаянно кричать прося пощады.*

Команда 2. *Иногда Татьяна Петровна брала её, рассматривала и нахмутив тонкие брови задумывалась. Потом осторожно взяла одно из писем, распечатала и оглянувшись начала читать. Он выходил осторожно*

прикрыв дверь а Катерина Петровна начинала тихонько плакать.

Команда 3. *Она спрятала его в сумочку не читая. Он снял с одной из фигур мокрые тряпки, придирчиво осмотрел её со всех сторон, присел на корточки около керосинки грея руки. Настя стояла около кассы, губы у неё дрожали, она не могла говорить чувствуя что от первого же сказанного слова она расплачется навзрыд (По прозе К.Паустовского).*

На пятом этапе необходимо определить синтаксическую функцию деепричастия или деепричастного оборота.

Команда 1. *Неопытные пассажиры пугались, а опытные, скручивая «козьи ножки» и поплеывая, объясняли, что это самый удобный способ высаживаться из поезда поближе к своей деревне. Паровоз испуганно посвистывал, леса гудели и справа, и слева, бушующая, как озера. Поезд с трудом прорывался через его сырые потоки и безнадежно опаздывал, отдуваясь на пустых полустанках.*

Команда 2. *Скелет уходил вглубь трясины, не давая опоры для копачей. Я пытался следовать этим советам, но всегда или горелых ив оказывалось несколько, или не было никакого приметного холмища, и я, махнув рукой на рассказы туземцев, полагался только на собственное чувство направления. Глядя на дым, можно определенно сказать, будет ли завтра дождь.*

Команда 3. *Она бывает такой обильной, что даже блестит ночью, отражая свет звезд. Из последних сил, перелезая через завалы, изодранные и окровавленные, мы добрались до лесистого бугра и упали на теплую землю, в заросли ландышей. Гайдар мог принять этот дым за приближение пожара и, вместо того чтобы идти к нам, начал бы уходить от нас, спасаясь от огня (По прозе К. Паустовского).*

На шестом этапе учащимся необходимо объяснить правильное написание (слитное или раздельное) НЕ с деепричастием.

Команда 1. Скелет уходил вглубь трясины, (не)давая опоры для копачей. Листва берез висит (не)шелохнувшись.

Команда 2. Трудно, (не)видя, представить себе этот насыщенный, густой цвет. Она спрятала его в сумочку, (не)читая.

Команда 3. Дагни плакала, (не)скрываясь, слезами благодарности. Он не мог выпить стакан чая, (не)расплескав его по грязной суровой скатерти (По прозе К.Паустовского).

После выполнения всех заданий подводятся подсчеты баллов и определяется победитель.

Не вызывает сомнений тот факт, что предложенная форма работы привлечет внимание учащихся и активизирует их мыслительный процесс, поможет восстановить пробелы в изученном теоретическом материале. Дети с удовольствием работают в группах, приобретая навыки сотрудничества и умения работать в команде.

В качестве формы контроля предлагаем дать тестовое задание по теме, акцентируя внимание на грамматических особенностях деепричастий и способах их пунктуационного формления.

Пример тестового задания:

1. Укажите способ грамматического выражения обособленного обстоятельства в данном предложении (знаки препинания не расставлены).

Он [отец Зиненко] спорил из-за всякого пустяка не слушая возражений и хрипло крича (Купр.).

- а) одиночное деепричастие;
- б) два одиночных деепричастия;
- в) деепричастный оборот;
- г) деепричастный оборот + одиночное деепричастие;
- д) два деепричастных оборота.

2. Назовите опорное слово (слова), к которому относятся деепричастные обороты в данном предложении (знаки препинания не расставлены).

И оттолкнув его внезапно задрожавшую руку почти вырвавшись от него она [Нина] перебежала балкон и скрылась в дверях (Купр.).

- а) она;
- б) перебежала;
- в) скрылась;
- г) перебежала и скрылась;
- д) она перебежала.

3. *Какова структура обособленных обстоятельств в данном предложении (знаки препинания не расставлены)?*

Она [Нина] сидела на перилах обхвативши столб левой рукой и прижавшись к нему в бессознательно-грациозной позе (Купр.).

- а) два одиночных деепричастия;
- б) два деепричастных оборота;
- в) одиночное деепричастие + деепричастный оборот;
- г) две предложно-падежных формы имён существительных;
- д) деепричастный оборот + предложно-падежная форма имени существительного.

Безусловным преимуществом урока-квеста является активное использование инновационных технологий, в частности проблемного обучения и развития критического мышления. Эти уроки оптимизируют учебный процесс, повышая эффективность изучения лингвистических тем.

Литература

1. Валгина Н.С. Современный русский язык / Под ред. Н.С. Валгиной: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
2. Паустовский К.Г. Мещерская сторона: повести и рассказы / К. Паустовский; худож. Д. Поляков. – М.: Дет. лит., 2015. – 444 с.

З.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 371.315-057.875-054.6 – 82

Землякова С.Н.,
Зайцева С.Н.

ОШИБКИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПОЗИТИВНОЙ ДИНАМИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обращено внимание на необходимость исследования ошибок в условиях формирования учебного двуязычия. Ошибки дают ключ к пониманию механизма овладения русским языком как иностранным, поскольку обеспечивают убедительные данные о функционировании когнитивных систем, посредством которых перерабатывается воспринимаемый языковой материал.

Ключевые слова: интерференция, самоконтроль, лингвистические ошибки, нелингвистические ошибки.

Abstract The article draws attention to the need to study errors in the conditions of the formation of educational bilingualism. Errors provide the key to understanding the mechanism of mastering Russian as a foreign language, since they provide convincing data on the functioning of cognitive systems through which the perceived language material is processed.

Keywords: interference, self-control, linguistic errors, non-linguistic errors

Проблема ошибок, которые возникают при изучении русского языка, достаточно активно изучается педагогикой и психологией с середины XX века (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, И. А. Зимняя, А. И. Мучник и др.). В течение многих лет основной причиной появления ошибок у иностранных студентов считалась интерференция, поэтому в преподавании русского языка как иностранного чаще всего обращались к повторному заучиванию одного и того же материала, выполнению упражнений с применением одних и тех же методических приёмов обучения. Однако с помощью только таких способов обучения все-таки не удавалось добиться полной ликвидации ошибок, поэтому ошибки начали привлекать внимание исследователей не только как результат интерференции, но и как самостоятельное явление. В связи с этим проводились попытки определения дополнительных причин их возникновения, а также рассмотрения сущности психолого-педагогических процессов при овладении студентами-иностранцами русским языком.

Цель нашей публикации – попытка рассмотреть проблему возникновения ошибок как отражения прогресса в овладении русским языком как иностранным.

Большое количество работ по сопоставительному анализу двух языков (родного и изучаемого) сторонников коммуникативного обучения дают некоторые основы для методически грамотного преподавания русского языка как иностранного. Но было бы неоправданно строить весь процесс обучения только на основе сопоставления языковых фактов, поскольку интерференция пока не даёт ответов на ряд практических и теоретических вопросов: системны ли ошибки на различных этапах; каковы сходства и различия ошибок при усвоении ребёнком родного языка и овладении студентом иностранного языка; являются ли ошибки показателем прогресса обучающегося в процессе овладения им иностранным языком и т.п. [2, с.74].

В современной методической науке, которая

базируется на достижениях педагогической и психологической наук, исследуемый нами вопрос наиболее полно рассматривается с точки зрения формирования у обучающихся навыков самоконтроля при овладении говорением. Выделяют четыре различные стадии самоконтроля: 1) студент не слышит ошибок, самостоятельно их не исправляет; исправление ошибок с помощью преподавателя требует дополнительного объяснения материала; 2) не исправляя ошибки самостоятельно, студент исправляет их лишь после указания преподавателя на их общий характер («падеж», «вид» и т.п.); 3) студент самостоятельно реагирует на ошибки, но запаздывает в их исправлении; 4) студент самостоятельно исправляет ошибки в процессе порождения высказывания [3,с.51].

Чтобы разработать более точные критерии эффективного изучения русского языка как иностранного, эти стадии необходимо рассматривать на конкретном материале ошибок, учитывая появление последних как в группе, так и у отдельных учащихся. Сопоставление количества и частотности групповых и индивидуальных ошибок учащихся с изученным языковым материалом и определение, на какой стадии самоконтроля в процессе говорения находится каждый студент, возможно, поможет дать ответ на некоторые ещё не решенные в методике преподавания неродного языка вопросы. Насколько системны ошибки иностранных студентов на разных этапах овладения русским языком, а также могут ли возникающие, а затем исчезающие по мере углубления в материал ошибки быть показателем стратегии учащегося?

Ошибки, которые появляются на первой стадии самоконтроля, являются результатом отсутствия знаний, в то время как ошибки второй говорят об активном усвоении нового учебного материала, становлении речевых умений. Ошибки третьей стадии характерны для студентов с наличием необходимых, но не вполне автоматизированных

речевых умений. На четвёртой стадии, вероятно, имеет смысл говорить об оговорках или случайных ошибках, чаще всего зависящих от психологических причин (усталости, торопливости, эмоциональной настроенности и т.п.).

Предположения о системном характере ошибок в речи изучающих русский язык как иностранный уже встречались в психолого-педагогической литературе и, в основном, касались их сравнения с системными ошибками ребёнка, усваивающего родной язык. Данные предположения позволили говорить о существовании «переходных ученических систем», каждая из которых всё больше приближается к нормам изучаемого языка. В этом случае исчезновение определённых ошибок и замена их другими является свидетельством прогресса иностранного студента в овладении русским языком. Наиболее показательными в этом отношении считаются ошибки однородной группы студентов на начальном этапе обучения. Появление ошибок, постепенное их исчезновение, а затем порождение новых доказывает системность ошибок на разных этапах овладения языком. Это даёт возможность установить границы этих этапов и определить критерии качественного прогресса [4, с.90].

В настоящее время выделяются две группы ошибок в зависимости от их причинности: а) возникающие в результате взаимного влияния родного и изучаемого языка и выявляемые с помощью их лингвистические сравнения («лингвистические» ошибки); б) не зависящие от интерференции («нелингвистические» ошибки).

Внутри данных групп ошибок выделяются следующие подгруппы: фонетические, лексические, морфологические, синтаксические; случайные и неслучайные; сделанные до изучения какого-либо явления; во время его изучения; после того, как явление изучено и закреплено; коллективные и индивидуальные; внутриязыковые и межъязыковые; продуктивные и рецептивные; коммуникативные и

некоммуникативные; открытые и закрытые. Названные подгруппы в различной степени дополняют друг друга. Однако они не могут считаться единой классификацией ошибок, так как характеризуются различными подходами к поставленной проблеме.

В практике преподавания русского языка как иностранного принято разделение ошибок по уровням языка на фонетические (искажение общего фонетического рисунка слова или интонационной конструкции); лексические (полное искажение или незнание слова); морфологические (искажение морфологической структуры слова); синтаксические (отклонения в употреблении формы слова в словосочетаниях и нарушении конструкции предложения).

Разделение ошибок на случайные и неслучайные позволило подойти к проблеме дифференциации более глубоко и выделить две новые подгруппы: по степени владения материалом (ошибки, появляющиеся до изучения определенного языкового явления; во время его изучения и закрепления; после того, как явление изучено и закреплено); и по степени значимости ошибок, зависящих от нарушения или ненарушения коммуникации, а также частотности их появления в речи каждого отдельного студента и группы обучающихся в целом.

Различная частотность появления ошибок у отдельных студентов в отдельной группе обучающихся позволяет разделить их на коллективные и индивидуальные. Эта дифференциация носит условный характер в связи с тем, что даже в группе обучающихся одного возраста, обладающих одинаковым уровнем владения родным языком, а также степенью изученности иностранного, частотность появления однотипных ошибок варьируется в зависимости от множества факторов: степени подготовленности группы к занятию; атмосферы, созданной в аудитории; способности к речевой деятельности каждого студента в данный момент и т.д. Выделенные в процессе практических занятий «типичные»

ошибки чаще всего являются результатом интерференции и определены как межъязыковые. Индивидуальные ошибки, не прогнозируемые в результате сопоставления родного и иностранного языков, определяются как внутриязыковые.

Примером коллективных межъязыковых ошибок являются ошибки в восприятии и реализации русского гласного [ы]. Носители английского языка, как правило, отождествляют русский гласный [ы], не существующий в английском языке, с гласным [i], что характерно также для большинства англоговорящих билингвов. Эта произносительная ошибка присутствует и в письменной речи студентов. Некоторые арабговорящие студенты на месте русского гласного [ы] произносят лабиализованный гласный переднего ряда. Также в произношении студентов, родным языком которых является арабский, наблюдается смешение русского гласного [o] с гласным [u], что вызвано влиянием фонологической системы родного языка. Возможно, что [u]-образное начало русского гласного [o] оказывается основным признаком для арабского фонематического слуха, по которому происходит смешение его с гласным [u] [6, с. 161-162].

По видам речевой деятельности ошибки разделяются на продуктивные и рецептивные, не являющиеся зеркальным отражением друг друга. Эти ошибки могут быть коммуникативными (полностью нарушающими процесс коммуникации) и приводящими к непониманию собеседника и некоммуникативными, когда процесс коммуникации не нарушается (при условии наличия у собеседника языковой догадки), хотя говорящий нарушает те или иные языковые нормы. Некоммуникативные ошибки часто возникают на этапе активного овладения синтаксической и лексической сочетаемостью слов. Вследствие интерференции русской лексической единице могут неправомерно приписываться синтаксическая и/или лексическая сочетаемость, свойственная другим русским словам, которые соотносятся

по значению с данным словом и/или с иностранным эквивалентом данного русского слова. Например, *есть с маленьким аппетитом (ср. есть с большим аппетитом); *я студентка русского языка;* я выбрал стать врачом;* сделать преступление и т.д. [7, с.126].*У меня есть легкий семестр (в английском языке глагол-связка «быть» обязателен даже в настоящем времени); *В Египте это всегда теплая погода; Вчера это была теплая погода (ср.: Itwaswarmweatheryesterday); *Езжайте прямо за пять минут (в английском языке в данной модели обязателен предлог «for»).*Я нервничаю, потому (вместо «потому что») у меня есть много работы[1].

Некоторые ошибки могут иметь объективный, лингвистический характер и зависеть не от мыслительных процессов самих обучаемых или сложности презентуемых языковых явлений, а от неудовлетворительной подачи материала преподавателем. Например, ошибки, сделанные во время объяснения нового материала. Сюда же можно отнести и те ошибки, которые зависят от психического состояния студента и определяются такими факторами, как торопливость, боязнь ошибиться, волнение и т.д.

Выделяется группа наиболее сложных и малоисследованных ошибок, которые не зависят от интерференции родного и изучаемого языков. Причины их возникновения кроются в особенностях восприятия обучаемым нового языкового материала, овладения им, способности к продуцированию.

В современной методике обучения русскому языку как иностранному основой единой классификации ошибок определяются четыре их вида, выделенные по принципу причинности: а) психолингвистические ошибки, зависящие от мыслительных процессов каждого отдельного студента; б) лингвистические ошибки, обусловленные взаимным влиянием родного и иностранного языков; в) методические ошибки; г) психологические ошибки, зависящие от характера

и психического состояния обучаемых [5, с.70].

Таким образом, возникающие, а затем по мере углубления в материал исчезающие ошибки являются показателем стратегии студента. Признание системности ошибок на разных этапах овладения языком позволяет установить более точно границы этих этапов, что даёт возможность иностранным студентам достичь более высоких результатов в практическом владении языком во всех видах речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Типы ошибок в речи инофона. / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатъева // Режим доступа: <http://www.testrf.ru/biblioteca/31-2011-4/108-2011-09-21-09-23-50>.

2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке/И. А. Зимняя. –2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

3. Зимняя И.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурина //Иностр. яз.вшк. Золотые страницы – 2012. – № 8; Вып. 6. – С. 47–53.

4. Мучник А.И. Типовые явления речевого переноса / А. И. Мучник // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. –МГУ, 1972. – С. 82–92.

5. Нечаева Е.В. К постановке проблемы ошибок в методике преподавания русского языка как иностранного / Е. В. Нечаева // Русский язык за рубежом. – 1983.– №6.– С.67–70.

6. Русский язык для студентов-иностранцев / Сб. метод.статей №18. М. : Русский язык, 1979.–264с.

7. Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев / Под ред. В. В. Морковкина. – М.: Русский язык,1984.–168 С.

УДК 81'373.21

Ю.П. Брайловская

СЕМАНТИКА ИМЕН НАРИЦАТЕЛЬНЫХ КАК АКТИВНЫЙ ИСТОЧНИК ОБРАЗОВАНИЯ ГИДРОНИМОВ

Аннотация. Предлагаемая работа посвящена описанию гидронимов Луганщины, возникших в результате переосмысления значения имен нарицательных.

Ключевые слова: гидроним, семантика, метонимия, универбализация, универбация, субстантивация, апеллятив.

Abstract. The proposed work is devoted to the description of the hydronyms of the Luhansk region that arose as a result of rethinking the meaning of common names.

Keywords: hydronym, semantics, metonymy, universalization, universalization, substantivation, appeal.

Постановка проблемы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью определения особенностей топонимического пространства Луганщины как целостной системы, отражающей пути формирования восприятия географического ландшафта жителями Донбасса.

Анализ последних исследований и публикаций. На территории Луганска и Луганской области исследованиями гидронимов занимались в процессе изучения топонимов такие ученые, как В.И. Высоцкий «Исторические аспекты

топонимов Луганщины», В.А. Шевцова «Топонимия Луганщины» и др.

Цель статьи. Проанализировать особенности семантики имен нарицательных как активного источника образования гидронимов Луганщины.

Изложение основного материала исследования. В лексике современного русского языка значительное место занимают гидронимы (от греч. hydros – вода) – названия объектов гидрографии: морей, рек, озер, колодцев, водохранилищ, каналов и т.п.). Производящими для данных наименований выступают имена нарицательные. Гидронимика связана с историей родного края. С когнитивной точки зрения формирование гидронимных наименований отражает культурное освоение водных объектов. Также гидронимика является лингвистическим отражением менталитета автохтонного населения исследуемого региона и несет в себе информацию о мировоззрении, эволюции и языке этноса [1]. Поэтому региональный подход в изучении топонимического материала является важной частью нашего исследования, актуальность которого обусловлена отсутствием работ, посвященных фронтальному изучению и анализу гидронимов Луганщины. Формирование гидронимных наименований – процесс, который происходит в двух направлениях: естественное осмысление, или простое переосмысление наименования; искусственное осмысление, т.е. придумывание для водного объекта специального наименования.

А.И. Бровец, В.И. Теркулов при описании диффузного региолекта указывают на необходимость разграничения двух типов эквивалентной деривации потому, каким образом осуществляется процесс создания новых номинативных единиц: семантической деривации и универбализации [3, с. 40]. Естественная номинация гидронимов, как показало наше исследование, возможна по двум путям: семантическая деривация (специализация слова на названии водного

объекта: *плотина, водокачка*) и субстантивация, являющаяся разновидностью универбализации (пруд, находящийся около школы >*школьный пруд*>*Школьный*).

Семантическая деривация формируется на основе лексикализации, когда новые номинативные единицы образуются в результате семантических сдвигов, замены актуализированных сем слова семами, являющимися онтологическими конструктами концепта, связанного с обозначенным глоссой референтом [3, с. 40].

В пределах семантической и универбализационной деривации выделяются модели онимизации, лексико-семантическая классификация которых может быть представлена следующим образом:

1) гидронимы, отражающие физико-географические свойства объекта, т.е. названия, характеризующие его размер, форму, расположение на местности: (пруды *Широкий, Центральный*);

2) гидронимы, отражающие особенности окружающей среды, т.е. названия, указывающие на животный и растительный мир; (пруды *Утиный* (Антр.), *Березовый* (Антр.));

3) гидронимы, связанные с жизнедеятельностью населения; В данную группу включаем и названия, в состав которых вошли этнонимы и антропонимы [2] (пруд *Свяченный* (Антр.), река *Любимовка* (РВ)).

Использование инструментария лексико-семантического анализа позволяет установить языковую принадлежность гидронимической единицы, степень ее грамматической приспособленности к гидронимической системе региона.

Нами были использованы собственно лексико-семантический анализ и формантный, способствующий выявлению осмысления названий.

Нами были обнаружены следующие пути формирования наименований в системе гидронимов Луганщины:

Естественное осмысление названий:

1) метонимия:

– физико-географические свойства: *Плотина* (Алч.); *Водокачка* (Алч.); *Водопад* (Антр.); *Родник* (Лут.); *Вербочки* (Лут.).

Особенности окружающей среды (животный и растительный мир): *Курятник* (Св.); *Малек* (Лут.).

Гидронимы, связанные с жизнедеятельностью населения: *Комунна* (Пер.).

2) универбализация:

физико-географические свойства: *Верхнелиманский* (Антр.); *Горпляж* (Антр.) – местные жители называют водный объект городским пляжем; *Птахопойка* (Лут.).

Особенности окружающей среды (животный и растительный мир): *Зеленодольское* (Антр.) – от зеленый дол.

3) универбация:

– *физико-географические свойства:*

пруды: *Краснянка* (Антр.) – красное дно из глины, поэтому цвет воды имеет красноватый оттенок;

– гидронимы, связанные с жизнедеятельностью населения:

пруды: *Водокачка* (Кр. Л.) – от словосочетания: качают воду;

4) субстантивация:

– гидронимы, связанные с жизнедеятельностью населения:

– физико-географические свойства:

реки: *Сухая:* летом пересыхает (Лут.) – образовано путем субстантивации; *Меловая* – апеллятивного происхождения от названия белой глины (мел), образовано от названия белой глины; способ образования – субстантивация;

пруды: *Школьный* (Антр.) – находится возле школы; *Молодежный* (Ст.) – вечером возле пруда собирается молодежь; *Почтовый* (Антр.) – размещен недалеко от

почты; *Больничный* (Антр.) – неподалеку находится больница; *Глиняный* (Антр.) – на дне находится глина; *Крюковский* – на краю улицы, которая имеет название Крюк (Ант.); *Шахтерский* (Антр.) – рядом находятся шахты; *Карьеровский* (Антр.) – неподалеку находится карьер; *Широкий* (Антр.) – имеет большую площадь; *Центральный* (Антр.) – находится в центре населенного пункта; *Полевой* (Антр.) – находится в поле; *Сельский* (Антр.) – находится в сельском поселении; *Колхозный* (Антр.) – неподалеку находятся сельскохозяйственные угодья; *Ферма* (Антр.) – неподалеку находится частная ферма; *Городской* (Кр.) – находится в городе.

Особенности окружающей среды (животный и растительный мир): *Березовая* – (неподалеку от реки находится березовый бор); *Боровая* – флоронемичного происхождения, образовано от слова бор, способ образования (Сев.); *Ольховка* (Луг.): свое наименование река получила от названия дерева – Ольхи, вид данного дерева растет по ее берегам; *Лозовая*, *Лозовенькая* – название получено от народного названия кустовых пород вербы, которая растет по ее берегам, а в прошлом было много лозы в ее долине (СТ); *Ореховский* (Лут.) (по берегам растут орехи); *Виноградный* (Лут.) – рядом находятся виноградники;

озера: *Большое* (Кр.) – от размера водного объекта.

пруды: *Кролячий* (Антр.) – раньше рядом находились фермерские хозяйства, где занимались разведением кролей; *Садовский* (Св.) – возле ставка растет красивый сад; *Березовский* (РВ) рядом берёзовая роща;

озера: *Малиновое* (Ст.) – по берегам растут кусты малины.

Гидронимы, связанные с жизнедеятельностью населения:

пруды: *Хрестовой* (на праздник Крещения, когда святили воду в реке Камышиной, крест из льда вырубали в пруду, который впоследствии получил свое название);

Охотничий (Пер.) – местные жители охотятся на уток; *Свяченый* (Антр.) (на праздники церковнослужители освящают воду).

Искусственное осмысление:

Универбация:

– особенности окружающей среды (животный и растительный мир фактурная: Камышеваха (от камышовый пруд) (Лут.).

Физико-географические свойства:

– *Каменка* (каменная река) (Лут.).

– Гидронимы, связанные с жизнедеятельностью населения:

Реки: *Любимовка* (РВ) – от любимая дочь.

Таким образом, нами установлена классификация гидрообъектов по особенностям их номинации. Гидронимия Луганской области тесно связана с историей края, отображает его природно-географические особенности.

Литература

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская – 1978. – 200 с.

2. Сорокина С.Н. Угорские гидронимы Среднего Приобья (Семантика и структура): Монография. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартгуманит. ун-та, 2009. – 175 с.

3. Теркулов В.И. Донецкий региолект: монография / В.И. Теркулов, Н.П. Курмакаева – Донецк: Издательство ООО «НПП» Фолиант, 2018. – 265 с.

Условные обозначения

Алч. – г. Алчевск

Антр. – Антрацитовский район

КД – Краснодонский район

Кр. Л. – Краснолучский район

Луг. – г. Луганск

Лут. – Лутугинский район

Св. – Свердловский район

СЛ – Станично-Луганский район
СЛ – Славяносербский район

УДК 373.016:811.161.1

О.В. Волкова

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД ВОБУЧЕНИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обращено внимание на пути формирования коммуникативной и лингвистической компетенции обучающихся посредством текстоцентрического подхода в преподавании русского языка в школе.

Ключевые слова: информация, коммуникативные и лингвистические компетенции, речевое взаимодействие, текст, текстоцентризм.

Abstract. The article draws attention to the ways of developing the communicative and linguistic competence of students through a text-centric approach in teaching Russian language at school.

Keywords: information, communicative and linguistic competences, speech interaction, text, textocentrism.

В настоящее время в системе образования Луганской Народной Республики произошли существенные изменения, о чём свидетельствует в частности Государственный образовательный стандарт основного общего и среднего общего образования Луганской Народной Республики. Одной из важных задач школы становится развитие ученика как личности, свободно владеющей русским языком как

средством общения, личности, осознающей эстетическую ценность этого языка и стремящейся к речевому самосовершенствованию. Задача учителя-филолога – подготовка обучающихся к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, формирование умения ориентироваться в различных источниках информации, систематизировать полученную информацию, критически её оценивать и интерпретировать. Приобщить учащихся к духовному богатству и красоте родного языка, воспитать внимательное, вдумчивое, бережное отношение к слову, чувство ответственности по отношению к нему; способствовать повышению интереса к изучению системы родного языка; содействовать формированию школьника как личности – эти задачи стоят перед каждым преподавателем русского языка. Возможность решения таких сложных вопросов дает современная концепция филологического образования, которая рассматривает филологию как совокупность гуманитарных дисциплин, изучающих духовную культуру человека через языковой и стилистический анализ письменных памятников, а в качестве основной категории филологии рассматривает текст.

Современная жизнь требует от ученика свободного владения языком, умения общаться с различными людьми в различных ситуациях, не испытывая при этом чувства дискомфорта. Однако учитель ежедневно сталкивается с проблемой непонимания детьми самых простых текстов: задач, заданий к упражнениям, вопросов учебника. Не вдумываясь в смысл прочитанного, иногда просто не читая текст, дети выискивают наиболее понятные, знакомые, то есть «удобные» слова и придают им наиболее понятные и привычные черты. Подобная работа не требует целенаправленных усилий для восприятия и обработки информации. Педагогической аудитории также хорошо известна взаимосвязь понимания школьниками текста со

стрессом, который они при этом испытывают. Стрессовые факторы ставят запрет на какое-либо слово или букву, без которых ребёнок не может понять текст. Всё чаще мы сталкиваемся со случаями, когда текст воспринимается ребёнком не как смысловая единица, а как изобразительное полотно. Происходит механический тренинг по складыванию букв в слоги, словосочетаний в предложения. Дети читают текст, но его содержание не доходит до их сознания, они не понимают сути, нюансов, не могут ответить на вопросы. Немаловажным фактором, отрицательно влияющим на процесс целостного восприятия текста, является наличие «пустых клеток» в лексической микросистеме, усвоенной детьми определенного возраста.

Понимание текста – есть функция мышления. Специфика понимания текста проявляется именно в разрешении как даже весьма своеобразных задач или проблемных ситуаций, содержащихся в нем, в нахождении ответов на вопросы, которые текст вызывает у читателя.

Особенность любого текста заключается в том, что он включает в себя четыре стороны:

- предметную действительность;
- понимание этой действительности автором, находящее свое выражение в мере правильности отражения ее в тексте, то, что принято называть конкретно-фактическим содержанием текста;

- логическую структуру текста, представляющую собой средство выражения авторского понимания действительности, отношения к ней;

- речевые средства, приемы выражения мысли.

Уметь читать текст – это значит уметь действовать по отношению к каждому из его параметров. Для глубокого понимания текста необходимо перейти от речевой структуры текста к структуре мысли автора. Любой текст состоит из элементов, функцией которых есть отображение элементов знания. Если в тексте выделить элементы, установить их

функции, установить связи между ними, мы получим структуру мысли, отталкиваясь от которой можно получить содержание знания и перейти к предмету.

Понять текст – значит обследовать его с помощью своеобразных эталонов и построить его модель. Каждый текст построен по принципу: о чем-то сообщается (субъект), что-то сообщается (предикат). Текст – это цепочка субъектов и предикатов.

Подавляющее большинство текстов могут быть сведены к трем видам (и их сочетаниям): объяснительные, описательные и повествовательные. Каждому из этих видов присуща своя специфическая структура, и знание этой структуры, а также ее выявление в конкретном тексте заметно улучшат понимание материала и его запоминание.

Именно анализ логической структуры лежит в основе самостоятельной работы с учебными текстами. Но умение анализировать логическую структуру текста при самостоятельной работе с ним не складывается само собой. Читатель должен научиться видеть логику повествования, чтобы не заблудиться в лабиринте мыслей. Установить мысленный контакт с автором, уяснить его способ мышления – важнейшая предпосылка для повышения эффективности чтения. Надо выделять фактографическую часть и детально разбираться в логике доказательств и умозаключений.

Современная организация учебного процесса предусматривает такое структурирование учебного материала, которое дает возможность перехода от репродуктивного к преимущественно продуктивному обучению, без чего не может быть развития интеллектуальных навыков. В «Методических рекомендациях по преподаванию учебных предметов в 2018-2019 учебном году в образовательных организациях ЛНР» одним из подходов к обучению русскому языку назван текстоцентрический подход, ориентированный на изучение

всех языковых явлений на основе текста. В основе принципа текстоцентризма – единство языковой, речевой и правописной компетенции. Однако пока еще преподавание русского языка в школе ориентировано в основном на формирование грамматико-правописных знаний, умений и навыков, в то время как должна усиливаться речевая направленность обучения. В процессе работы с текстом формируется языковая и коммуникативная компетенция учеников, развивается дар слова, рождается «языковая индивидуальность ученика». Именно текст выступает в качестве высшей единицы обучения. Таким образом, текстоцентрический принцип неразрывно связан с коммуникативно-деятельностным подходом в обучении. Языковая компетенция может быть сформирована на единицах языка (в качестве высшей единицы выступает предложение), а коммуникативная компетенция может быть сформирована лишь на уровне текста. Таким образом, утверждение в методике преподавания русского языка текстоцентрического принципа обусловлено функциями текста в школьном процессе и в учебнике, его ролью и статусом (текст является единицей обучения, единицей контроля).

Одной из причин того, что учащиеся теряют интерес к русскому языку, является неумение учителя ярко и убедительно показать учащимся богатство русского языка, его способность выражать самые различные мысли и чувства, все тоны и оттенки. Перед учителем школы стоит задача научить детей задумываться над значением слова, употреблять его в точном соответствии с его семантическим наполнением, грамотно толковать значение слов в различных жизненных ситуациях: при определении понятий, явлений, фактов в процессе изучения дисциплин школьной программы, при восприятии новых слов, актуализирующихся в тех или иных сферах общения, при разъяснении

незнакомых слов, при взаимодействии со старшими, друзьями, сверстниками.

Одним из путей, позволяющих воспитывать у учащихся любовь к слову и любовь к языку как к предмету, является текстоцентрический подход на уроках русского языка при изучении различных тем, основе которого должны быть преемственность и системность. Планируя учебный материал по годам обучения, учитель должен уделять внимание выявлению системы языковых средств всех уровней, с помощью которых передается идейно-тематическое и эстетическое содержание текста (5-6 классы); использованию языковых средств в тексте разных стилей, составлению учащимися собственных текстов с учетом законов текстообразования (7 класс); практическому использованию языковых средств в текстах не только разных стилей, но и жанров (8 класс); рассмотрению текстов на межпредметной основе (9-11 класс).

Текст всегда рассчитан на понимание, а значит, на извлечение информации, содержащейся в нем. Успешность понимания зависит не только от знаний человека, но и от мотивов, побуждающих к познавательной деятельности. Основными мотивами являются потребности людей, их интересы, любознательность, жажда к знаниям, потребность понять, осознание необходимости основательно усвоить знания из разных дисциплин, чувство ответственности и т.п.

С точки зрения автора, текстовая информация (главная или передающая детали) всегда существенна, и автор рассчитывает на определённый эффект и её воздействие на адресата: читатель или слушатель, по мнению автора, хочет что-то узнать и узнает это, испытывает какие-то чувства. Часто именно процесс извлечения информации из текста вызывает затруднение. Например, читатели могут по-разному понимать концептуальную и подтекстовую информацию. Это может быть связано с тем, что читатели не имеют опыта и знаний, которые есть у автора. Опасность искажённого понимания

текста возникает тогда, когда в нём широкий подтекст, для понимания которого необходимо либо в отдельных случаях уметь вскрыть аллгорию, либо владеть широкими знаниями. Уровень понимания текста – это уровень проникновения в глубины авторского замысла. Различают четыре уровня понимания текста: *уровень фрагментарного понимания*, когда распознаются в тексте отдельные слова и выражения; *уровень общего понимания* текста, когда читатель (слушатель) понял общий смысл, но не осознал детали; *уровень детального понимания*, когда уяснение общего смысла сопровождается пониманием деталей; *уровень критического понимания*, при котором уясняется не только содержание текста в деталях, но и подтекст, цели, мотивы создания, речевое оформление, так как важно понимать не только лексическое значение слова, но и его стилистическую окраску, происхождение, отнесённость к сфере употребления. Конечно, учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся овладели навыками глубинного четвёртого уровня. Поставленная задача актуальна и в свете требований, предъявляемых на Государственной итоговой аттестации по русскому языку в XI классах, которая проводится в форме письменного сочинения-рассуждения по предложенному тексту.

Текстоцентрический подход обусловлен функциями текста в учебнике. Текст – центральный компонент структуры языкового учебника, именно через текст реализуются все цели в их комплексе: коммуникативная, образовательная, воспитательная. Весь материал урока организуется вокруг текста, работает на него. В тексте отражаются факты и особенности национальной культуры. Особенно ярко это проявляется в художественных текстах.

Важную роль играет учет типа выбранного учителем текста. По типу текста можно выделить следующие:

– *собственно-информационный* (научный и официально-деловой текст); *оценочно-информационный* (публицистический, художественный, разговорный текст);

– *образно-оценочно-информационный текст*
(художественный, публицистический).

Текст, с которым предстоит работать ученикам, должен быть интересным, соответствовать возрастным особенностям учащихся, способствовать духовному развитию ученика, быть актуальным для решения учебной задачи.

Сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие.

Использование в моей учительской практике текстоцентризма – один из способов формирования коммуникативной компетентности обучающихся. Необходимо отметить, что проблемы восприятия и порождения речи особенно важны при работе с поэтическим текстом, поскольку, по мысли исследователей в области лингвистики и психолингвистики, поэтическая речь – это особая форма коммуникации, уникальная функционально-эстетическая система, структурированная по законам языка и моделирующая картину мира с позиции конкретного культурного сознания. Вступая в диалог с поэтическим текстом, обучающийся ищет «ключи» к его смыслу, которые позволяют открывать в произведении все новые и новые аспекты содержания. Подобный путь выстраивания диалога с художественным текстом позволяет воспринимающему выявить тот смысл, который кроется за речевым сообщением.

В школьной практике преподавания русского языка уделяется недостаточно внимания работе с поэтическим текстом. Зачастую он выполняет роль дидактического материала для иллюстрирования системных характеристик языковых единиц или для проверки орфографических умений и навыков учащихся. В результате отмечается низкий уровень развития речевых и образно-эмоциональных способностей, которые составляют основу речемыслительной деятельности.

Остановлюсь на упражнениях, помогающих учителю формировать навыки работы с поэтическим текстом,

способствующие речевому взаимодействию и взаимопониманию на основе информационной переработки текста.

Задание 1. Прочитайте стихотворение С.А. Есенина «Край любимый! Сердцу снятся» и выполните задания.

1. Какое настроение передано в стихотворении?
2. Какие картины рисуются перед читателем? Опишите их своими словами.
3. К кому обращается лирический герой?
4. Что снится лирическому герою?
5. Используя словари, определите значения слов «лонный, перемётка, риза, приемлю».
6. Как вы понимаете индивидуально-авторское слово «стозвонных»? Из каких корней оно состоит? Почему автор его использовал?
7. Найдите в тексте метафоры. Какими авторскими ассоциациями они вызваны? Опишите по-есенински ивы, болото и небо.
8. В чём скрыты затаённые мысли лирического героя?
9. В каких строках наиболее остро чувствуется состояние лирического героя?
10. Знакомы ли вам картины, описываемые автором?

Задание 2. Прочитайте стихотворение Ф.И.Тютчева «Как неожиданно и ярко» и выполните задания.

1. О каком природном явлении говорит автор? Найдите в тексте перифраз, обозначающий это природное явление.
2. Почему торжество природы автор называет минутным?
3. Перечислите действия радуги. Как автор показывает интенсивность свечения и скоротечность существования радуги?
4. Как описание воздушной стихии сочетается у Тютчева с описанием чувств человека?

5. Определите с помощью словаря значение слова «нега».

6. Почему автор призывает читателя ловить мгновенье?

7. На какие философские размышления подвигло автора видение радуги?

8. Какие слова в тексте относятся к книжным? Почему автор использует именно их? Попробуйте заменить их нейтральными в стилистическом отношении синонимами. Что изменилось в тексте?

Подобная работа помогает убедиться в том, что всё в тексте: и грамматические конструкции (модели предложений той или иной структуры), и лексический материал, и знаки препинания – автор выбирает не случайно. Важно понимать не только лексическое значение слова, но и его стилистическую окраску, происхождение, отнесённость к сфере употребления. Постепенно приобретая опыт, знания, абстрагируясь от конкретных значений слов и их сочетаний, обучающийся получает возможность увидеть картины, которые вообразил автор, толковать смысл так, как хотел автор.

Одним из направлений преподавания русского языка в школе является ориентированность на текст. В процессе работы с текстом формируется языковая и коммуникативная компетенция учеников, развивается дар слова, рождается «языковая индивидуальность ученика».

Систематическая работа с текстом стимулирует речевую деятельность учащихся, развивает их творческий потенциал, пробуждает к поиску своих собственных языковых форм, приемов выражения мыслей и чувств, то есть, в конечном итоге, является одним из эффективных средств формирования лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся.

Литература

1. Ахола С. Актуальные вопросы языкового тестирования / С.Ахола, А.А.Башарин, Н.И. Башманова; под ред. И.Ю.Павловской. – Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. – 684 с.

2. Власенков А.И. Русский язык и литература. Русский язык. 10-11 классы: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень / А.И.Власенков, Л.М.Рыбченкова. – М.: Просвещение, 2016. – 287 с.

3. Давоян О.Н. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 83-85.

4. Игейсинова Г.М. Некоторые аспекты психологии восприятия текстов / Игейсинова Г.М., Кошенкова Н.В. // Молодой учёный, № 4 (84)/2015. – С.772-775.

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81'373.231

Ю. Н. Новикова

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МУЖСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЁН В РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Аннотация. Статья продолжает ряд публикаций автора по изучению функционирования антропонимов в составе фразеологических единиц русского языка. Определён состав мужских личных имён и варианты их употребления во фразеологизмах. Проанализированы наиболее распространённые полные формы мужских личных имён и образованные от них разговорные народные формы, которые имеют эмоционально-оценочную окраску.

Ключевые слова: мужское личное имя, оним, разговорная форма имени, фразеологическая единица.

Abstract. The article continues a series of publications by the author on the study of the functioning of anthroponyms as part of phraseological units of the Russian language. The composition of male personal names and the variants of their use in idioms are determined. The most common complete forms of male personal names and colloquial popular forms derived from them, which have an emotional and evaluative coloring, are analyzed.

Keywords: male personal name, onim, colloquial form of the name, phraseological unit.

Личные имена, как и другие онимы, быстро реагируют на изменения в жизни общества. По тем именам, которые вошли в состав фразеологизмов, можно судить о предпочтениях людей в выборе имён в период возникновения фразеологических единиц, о моде на имена в определённый исторический период. Наибольшую способность стать компонентом фразеологических единиц имеют распространённые имена, прежде всего те, которые ранее активно использовались в среде крестьян: *Иван, Фома, Еремей, Савва, Макар, Демид* и др.

Весомый вклад в разработку проблем фразеологии современного русского языка Н. М. Шанского, В. Д. Бондалетова, В. В. Виноградова, В. А. Масловой, В. Н. Телии, В. Д. Ужченко. Изучению личных имён посвящены работы А. И. Суперанской, Л. М. Щетинина, Н. А. Петровского, Л. В. Успенского и других.

Цель данной работы – определить состав мужских личных имён и варианты их употребления во фразеологических единицах.

Отличительной чертой личного имени является то, что оно не имеет нарицательного значения [1, с. 7]. По определению А. В. Суперанской, имя – «особое слово, которому незримыми законами предписывается не иметь нарицательного значения и, тем самым, не участвовать в смысловом содержании предложения. В состав предложения имена входят как закрытые знаки, как индивидуальные

названия конкретных людей, обозначающие своим звучанием, а не смыслом составляющих их слов»

Во фразеологизмах личные имена функционируют именно с этой целью – обозначать своим звучанием, а не смыслом. Чаще всего употребляются имена, которые легко рифмуются: *Доброму Савве добрая и слава; Худ Роман, когда пуст карман; Наш Пахом всюду знаком* т. д.

Употребление личных имён во фразеологизмах указывает на способность имени собственного обобщать. В. Д. Ужченко так объясняет целесообразность употребления имён во фразеологизмах: слово «человек» выражает понятие абстрактно, поэтому фразеологические единицы обходятся без него. Если данное слово заменяется именем собственным, то выражение становится наглядным и динамичным.

Некоторые имена вследствие своего распространения и принадлежности к определённой группе стали символами, вокруг которых образовались разноплановые устойчивые выражения: *Люби Ивана, а береги кармана; По Ивашке и рубашка; Нашему Ванюхе на печке ухаб*. Среди антропонимов во фразеологизмах преобладают мужские личные имена.

Предметом нашего исследования стали 152 фразеологизма, в которых 77 мужских личных имён в разных формах встречаются 192 раза.

Во фразеологических единицах мужские личные имена использованы в полной форме (39 имён). От 37 имён образованы разговорные формы или народные варианты. Зафиксированы следующие полные формы мужских имён:

Фома: **Фома** неверующий. **Фома** не купит ума, своего продаст. Взял **Фома** Лукерью – суд Божий пришел. Добро к **Фоме** пришло, да промеж рук ушло. Говорят про **Фому**, а он про Ерёму. Один про **Фому**, другой про Ерёму.

Иван: **Иван** в дудку играет, а семья с голоду умирает. Крестил поп **Иваном**, да прозвали люди болваном. Люби **Ивана**, а береги кармана.

Савва: Доброму *Савве* добрая и слава. Каков *Савва*, такова ему и слава. На Ивана слава, а виноват-то *Савва*. По *Савве* и слава. Худая слава, что без кафтана *Савва*.

Макар: В доме у *Макара* кошка, комар да мошка. Вчера *Макар* гряды копал, а нынче *Макар* в воеводы попал. Загонят туда, куда и *Макар* телят не гонял.

Тарас: Наш *Тарас* не хуже вас. Не всяк *Тарас* подпевать горазд.

Роман: *Роман* – кожаный карман. *Роман* все кладёт в свой карман.

Пахом: Каков *Пахом*, такова и шапка на нём. Наш *Пахом* всюду знаком.

Еремей: Всяк *Еремей* про себя разумеи: когда сеять, когда жать, когда в скирды метать. Ищи, Фома, чтоб полна была сума; ищи, *Еремей*, чтоб не растрясти своей!

Демид: Два *Демид*, а оба не видят. Наш *Демид* не туда глядит.

Филипп: Послали *Филиппа* по липы, а он ольху волочит.

Мартын: Каков *Мартын*, таков у него и алтын.

Андрей: Наш *Андрей* никому не злодей. *Андрей*-ротозей.

Наум: Наш *Наум* себе на ум: слушать – слушает, а знай, щи хлебает.

Фаддей: Наш *Фаддей* – ни на себя, ни на людей.

Кузьма: Не грози, *Кузьма*, не дрожит корчма.

Яков: Рад *Яков*, что пирог с маком. Фоку да *Якова* и сорока знает.

Семён (стар. Симеон) [2, с. 252], Патока с инбирем, вареная с инбирем, варил дядя *Симеон*; тётушка Арина кушала, хвалила; дядя Елизар пальчики облизал.

Денис: Ты, Исай, навверх ступай; ты, *Денис*, иди на низ; а ты, Гаврило, подержись за молотило!

Арсений: *Арсенья* ждать до воскресенья.

Илья: В людях *Илья*, а дома свинья.

Вавила: **Вавила** красное рыло.

Григорий: Горе-горе, что муж **Григорий**: хоть бы болван, да Иван.

Максим: Грелся **Максим** возле осин.

Дмитрий, Борис: **Дмитрий** да **Борис** за огород подрались.

Степан: Ему про Ивана, а он про **Степана**.

Ефрем: **Ефрем** любит хрен, а Федька – редьку.

Фока: Знают **Фоку** и сзади и сбоку.

Назар: Люди с базара, а **Назар** на базар.

Егор: Наговорил **Егор** с гору, да всё не в пору.

Потап: Не всё **Потану** на лапу.

Гордей: Не гордись, **Гордей**, ты не лучше людей.

Богдан: Ни в городе **Богдан**, ни в селе Селифан.

Захар: По бедному **Захару** всяка щепка бьёт.

Матвей: У всякого **Матвея** своя затея.

Павел: У всякого **Павла** своя правда.

Влас: У нашего **Власа** ни костей, ни мяса.

Харитон: **Харитон** с Москвы прибежал с вестьми.

Миرون: Один у **Мирона** сын, да и тот Миرونыч.

Во фразеологизмах, как и в других жанрах устного народного творчества, чаще всего употребляются имена, любимые в народе.

Как показывает исследованный материал, наиболее активными во фразеологических единицах являются следующие полные мужские личные имена: **Фома** (встречается 25 раз), **Иван** – 12, **Савва** – 7, **Макар** – 7. Они были популярными в XIX – начале XX века, особенно в сельской местности.

Имя **Фома** часто выступает объектом иронии. Сейчас оно относится к редким, возможно, из-за ассоциации с апостолом Фомой, прозванного «неверующим». Во многих фразеологических единицах имя **Фома** фигурирует совместно с именем **Еремей**. Эти фразеологизмы являются переосмыслениями фольклорной «Повести о Фоме и Ерёме».

Исследователи отмечают, что именем *Иван* называли людей всех сословий: и царей, и крестьян и солдат. В народном сознании оно выступает прежде всего символом добра, справедливости, смекалки и изобретательности. В то же время воплощает негативные черты, которые осуждают в народе: жестокость, глупость, лень и др.

От полных форм личных имён часто образуются разговорные формы, которые имеют эмоционально-оценочную окраску (49 народных форм от 37 полных мужских имён):

Ерёма < Еремей: Ему про *Ерёму*, а он про Фому. *Ерёма* в воду, Фома ко дну: оба упрямы, со дна не бывали. *Ерёма*, сиди дома – погода худа.

Ивашка, Ванюха, Ванька < Иван: Когда у *Ивашки* белая рубашка, тогда у *Ивашки* и праздник. *Ванька*, встань-ка; Сёмка, пойдем-ка; да ступай и ты, Исай! Нашему *Ванюхе* на печке ухаб.

Емеля < Емельян: Едет *Емеля*, а ждать его неделю. *Емеля* дурачок.

Сенюшка, Сенешка, Сенька, Сёмка < Семён: Как у *Сенюшки* две денежки – так Семён да Семён, а у *Сенешки* ни денежки – ни во что – Семён.

Мишка, Мина, Миша < Михаил: Наш *Мишка* не берёт лишка. Нашего *Мины* не проймёшь и в три дубины. Ни *Миша*, ни Гриша.

Федорка, Федюшка, Федька < Фёдор: У всякого *Федорки* свои отговорки. *Федюшке* дали денежку, а он и алтын просит. Ефрем любит хрен, а *Федька* – редьку.

Федот < Федотий: Голодному *Федоту* любые щи в охоту.

Гришка, Гриша < Григорий: У всякого *Гришки* свои делишки.

Никитка, Микишка <
Никита:Каждый *Никитка*хлопочето своих пожитках.
Ленивому *Микишке* всё не до книжки.

Фомушка, Фомка < Фома: У **Фомушки** денежки – **Фомушка Фома**; у **Фомушки** ни денежки – **Фомка Фома**.

Алёха < Алексей: **Алёха** не подвоха; сдуру прям.

Ермошка < Ермолай: Богат **Ермошка**: есть козёл да кошка.

Кузенька < Кузьма: Горькому **Кузеньке** горькая и долюшка.

Дёма < Демид: Каков **Дёма**, таково у него и дома.

Егорка < Егор: На всякого **Егорку** есть поговорка.

Никола < Николай: **Никола** святоша: всё наизусть.

Афоня < Афанасий: Наш **Афоня** в одном балахоне и в пир, и в мир, и в подоконье.

Павлушка < Павел: **Павлушка** – медный лоб.

Кирюшка < Кирилл: Радуйся, **Кирюшка**, будет у бабушки пирушка.

Андрюшка < Андрей: У нашего **Андрюшки** нет ни полушки.

Фадя < Фаддей, Кондрат < Кондратий: **Фадя**-то дядя, а **Кондрат** мне брат.

Варлам < Варлаам: **Варлам** ломит пополам, а Денис со всяким делись.

Исай < Исаия, Гаврило < Гавриил: Ты, **Исай**, наверх ступай; ты, Денис, иди на низ; а ты, **Гаврило**, поддержишь за молотило!

Мосей < Моисей: Дед **Мосей** любит рыбку без костей.

Фотей < Фотий: Заморозило у проруби **Фотей**, а он кричит: потею!

Сазон < Созонт «Созонт* рус. [из греч. Sozon: sozo спасать, прич. sozon, sozontos спасающий, спаситель]; рус. разг. Созон; орф. вар. Сазон, Сазонтий» [3, с. 203]: И по роже видать, что **Сазоном** звать.

Клим < Климент «рус. [из лат. Clemens милостивый, снисходительный, греч. klementos]; болг. Климент; гласный е в зап. и в вост. формах имён объясняются различным звучанием греч. буквы «эта» в хронологически разные эпохи,

когда заимствовались это имя в разные языки; рус. орф. в-т Клемент, разг. Клим, Климентий» [3, с. 134]: Мажет *Клим* телегу, едет в Крым по репу.

Ипат < Ипатий, Федос < Феодосий: *Ипат* наделал лопат, а *Федос* продавать понёс.

Филат < Феофилакт: Наш *Филат* не бывает виноват.

Обросим < Амвросий: Нашего *Обросима* невесть куда забросило.

Селифан < Селиван: Ни в городе Богдан, ни в селе *Селифан*.

Фофан < Феофан: Ни от камени мёду, ни от *Фофану* приплоду.

Пантелей < Пантелеймон: Такой-сякой *Пантелей*, а вместе веселей.

Федул < Феодул: *Федул* губы надул.

Во фразеологических единицах зафиксированы уменьшительно-ласкательные и грубые варианты антропонимов. Такие формы личных имён придают фразеологизмам особенной экспрессивности и эмоциональности. Варианты имён помогают выразить разные чувства к другому человеку – симпатию или антипатию. Как отмечает А. Ю. Карпенко, полнота чувств требует полноты формы, многогранности способов выражения.

Наиболее популярные имена образуют наибольшее количество вариантов и наиболее колоритные синонимические ряды: *Фомушка, Фомка* <Фома; *Никитка, Мишишка* <Никита; *Гришка, Гриша* <Григорий; *Федорка, Федюшка, Федька* <Фёдор; *Мишка, Мина, Миша* <Михаил; *Сенюшка, Сенешка, Сенька, Сёмка* <Семён; *Ивашка, Ванюха, Ванька* <Иван.

Онимы включают разнообразные суффиксы субъективной оценки: -к-, -ушк-, -юшк-, -ешк-, -ошк-, -юх-, -еньк- и др.

Большинство именных вариантов образуется при помощи таких способов словообразования: суффиксальный, усечение (апокопа, афереза).

Личные имена, образованные суффиксальным способом, возникли путём присоединения суффиксов к полной основе (Фом-а + ушк-а > *Фомушка*; Никит-а + к-а > *Никитка*) или к уменьшительной форме – деминутиву.

Усечено-суффиксальный способ представляет собой присоединение суффиксов субъективной оценки к усеченной основе имени, которая самостоятельно не функционирует: Гриш-а + к-а > *Гришка*; Миш-а + к-а > *Мишка*.

Усечение представлено апокопой и аферезой. *Апокопа* – усечение финальной части имени. Варианты, образованные апокопой, функционально схожи с усечено-суффиксальными вариантами на -а/-я, они являются разговорными вариантами личных имён. Такой способ образования уменьшительной формы имени называют бессуффиксным. Конечный согласный в первом слове имени смягчается добавлением окончания -я, а последующая часть имени усекается: Афанасий > *Афон-я*, Емельян > *Емел-я*, Фаддей > *Фад-я*.

Афереза – усечение начальных безударных слогов имени. Варианты, образованные аферезой, начинаются с ударного слога, так как все слоги до ударного усекаются: Иван > *Ваня*.

Морфологическим способом усечения образованы имена: *Пантелей* < Пантелеймон, *Ипат* < Ипатий, *Исай* < Исаия и др.

Для интенсификации значения во фразеологизмах используется лексический повтор: У *Фомушки денежки* – ***Фомушка Фома***; у *Фомушки ни денежки* – ***Фомка Фома***; Как у *Сенюшки две денежки* – так *Семён да Семён*, а у *Сенешки ни денежки* – *ни во что* – *Семён*; ***Ерёма, Ерёма***, *сидел бы ты дома да точил веретена*.

Следует отметить, что 11 имён употребляются во фразеологизмах и в полной форме, и в народной: *Андрей*,

Григорий, Демид, Егор, Еремей, Иван, Кузьма, Павел, Семён, Фаддей, Фома.

Наиболее распространёнными во фразеологических единицах являются такие народные формы имён: *Ерёма* (< Еремей) – встречается 12 раз, *Ивашка* (< Иван) – 6, *Емеля* (< Емельян) – 3, *Сенька* (< Семён) – 3.

Народная форма *Ерёма* производна от полного имени *Еремей*, что в переводе с древнееврейского обозначает «Бог возвысит» [2, с. 133]. Имя адаптировалось к особенностям фонетики древнерусского языка.

Личные мужские имена могут употребляться и как сокращённые названия церковных праздников: Коли рожь убрана к *Ильину*, кончай посев к *Фролу*; а поспеет позже, кончай к *Семёну*.

Таким образом, во фразеологических единицах личные имена поддаются качественным изменениям, которые от имён собственных приближают их к нарицательным. В составе фразеологизмов личные имена перестают быть индивидуальными идентифицирующими знаками. Во фразеологических единицах чаще всего личные имена используются для создания рифмы, созвучия.

Фразеологизация личных имён обусловлена их широкой популярностью, частотностью употребления и социальной значимостью.

Наиболее популярными во фразеологических единицах являются следующие полные мужские личные имена: *Фома, Иван, Савва, Макар*; народные формы мужских имён: *Ерёма, Ивашка, Емеля, Сенька*.

Исконно русские имена в основах фразеологических единиц свидетельствуют о глубинных традициях русской культуры.

Литература

1. Новикова Ю.Н. Антропонимия Донетчины : Монография / Ю.Н. Новикова. – Макеевка : ПЦ ДонНАСА, 2017. – 80 с.

2. Петровский Н.А.Словарь русских личных имён : Более 3000 единиц / Н.А. Петровский. – 6-е изд., стереотип. – М. : Русские словари, Астрель, 2000. – 480 с.

3. Суперанская А.В.Современный словарь личных имён : Сравнение. Происхождение. Написание / А.В. Суперанская. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 384 с.

УДК 81`276.3 – 053.6

М.С.Петренко

ПРИЧИНЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КУЛЬТУРУ РЕЧИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье раскрываются основные причины возникновения и существования Интернет-сленга, определены его функции. Отмечено негативное влияние сленга на речь подростков. А также даны рекомендации по сохранению чистоты русского языка.

Ключевые слова: Интернет, сленг, пользователь, общение, сеть, язык, культура речи, молодежь, школьники, функции, качество, лексика, процесс, технический прогресс.

Abstract. This article discloses the main reasons for the emergence and existence of Internet slang, and defines its functions. The negative influence of slang on the speech of adolescents was noted. And also made recommendations to preserve the purity of the Russian language.

Key words: internet, slang, user, communication, network, language, speech culture, youth, schoolchildren, functions, quality, vocabulary, process, technological progress.

Сегодня интернет для человека – это и источник информации, и средство общения. Не надо включать телевизор. Не надо куда-то ехать, с кем-то встречаться. Достаточно иметь подключение к интернет-сети, а так же – компьютер, или, хотя бы, – мобильный телефон. И весь мир у

тебя «под микроскопом»: тут же узнаешь, что и где произошло, о самых важных событиях дня, о новейших достижениях человечества и т.д. Интернет-общение стало вытеснять реальные встречи людей, экономя при этом время и деньги. Расстояния в десятки тысяч километров – уже не преграда для диалога. При всем этом, страдает культура слова: пользователям социальных сетей проще выразить свои мысли в переписке с собеседником, используя интернет-сленг, всевозможные символы. Вживую провести диалог, красиво и грамотно все высказать – им уже тяжело, испытывают затруднения. Как следствие, люди теряют коммуникабельность.

Люди старшего поколения далеки от понимания современного сленга и не поддерживают его развития. Но интернет-сленг все же динамично развивается: появляются новые слова, забываются (стираются) старые. Стремительный процесс. Западная культура, западная мода были первопричинами зарождения интернет-сленга у нашей молодежи. Владение таким сленгом указывает на принадлежность к данной социальной среде.

Сегодня стала весьма популярной и активно используемой новая форма общения – письменная разговорная речь.

Причины существования интернет-сленга: 1. Для поддержания «общего языка» в компании. 2. Для упрощения речи (удобство, скорость). 3. Для проявления своей индивидуальности. 4. Как дань моде.

Интернет-сленг стремительно переходит из социальных сетей в общеупотребительную лексику. Уже почти никто не пишет бумажных писем, не покупает конверты, дабы отправить письмо адресату. На смену почтовой переписке пришла электронная, отличающаяся своей языковой спецификой.

Интернет сегодня – это гигантский ресурс информации. Его основные качества – это быстрота и

общедоступность. Особенность интернет-общения – это анонимность пользователя. Данное обстоятельство влечет за собой невежественную и бездумную переписку в сети, дает раскованность в выражениях, заявлениях и действиях, далеко не всегда правомерных. Все потому, что избаловать такого пользователя окружающими – крайне сложно. Соответственно, его, как личность, никто в глаза не осудит. Тем самым, снижается психологический и социальный риск при общении в интернете. Проявляется аффективная раскрепощенность, нецензурные выражения. Язык такого рода интернет-общения принято называть «Падонкафским». К «падонкам» относят всех пользователей, которые употребляют подобные выражения. Принцип: «я такой же, как вы». Это, так называемые, – «свои». «Чужие» – это пользователи, которые не искажают орфографию, не коверкают свою речь. Профессор М. Кронгауз указал на еще одно свойство «падонкафского языка», как сленга: его игровая природа. Все эти словечки и выражения произносятся авторами, как бы, несерьезно, в шуточной форме. «Употребление этих выражений по идее всегда должно вызывать смех, это что-то вроде постоянного подмигивания. Более того, у многих выражений есть своя история, рассказывающая о том, как они возникли».

Подростки всегда стремятся оградить себя от общепринятой культуры речи, отличаться чем-либо, выделиться. Свидетельство тому – активное использование школьниками и студентами популярного словаря «сетеза». Тем самым молодежь подчеркивает свою продвинутость, индивидуальность, суперсовременность. На правила общения в сети давят иностранные языки, особенно американский и английский. Как дань своеобразной моде, русский язык тоже попал под влияние английского языка. Молодежь считает, что уровень жизни в Америке и Великобритании

значительно выше, нежели в России, и наивно подражает языку, культуре, стилю жизни людей из этих стран.

Самый популярный вид общения у российских школьников и студентов сегодня – это интернет-сленг. Он отличается краткостью, высокой скоростью набора текста, сплошными сокращениями. Исследования показали, что зачастую сообщение состоит из 5-6 слов, а то и меньше. У современной молодежи популярно использование коммуникемы, т.е. умение подать информацию с максимумом содержания при минимальном оформлении.

Подросткам, молодежи нравится «сетезяз». Пишут, что слышат, не задумываясь над правильностью написания слов, построения предложений, применения знаков препинания. Более того, нарочно, для смеха, искажают слова. Понятно, что эти факторы ведут к неизбежному падению уровня грамотности у подрастающего поколения. Но невозможно в общении использовать только виртуальный язык. Фразой «ух!» не выразишь все свои эмоции восхищения и любви понравившейся девушке. А одно «фу» не передаст негодование, гнев к подонку, оскорбившему, к примеру, память героя-освободителя.

Можно сделать прогноз, что интернет-сленг в своем развитии далеко не уйдет. Что-то приживется в русском разговорном языке, что-то просуществует какой-то, надеюсь, не столь продолжительный период, а затем постепенно забудутся, исчезнут из общеупотребительной лексики навсегда.

На всем протяжении существования людей, общения между ними, человеческая речь, стиль общения, сленг – постоянно меняются. Запас слов людей систематически обновляется, пополняется. Этот процесс никогда не прекращается. Сильнейшие изменения русской речи, языка произошли за последние 15-20 лет.

Сложно не заметить, что разговорный язык и письменная речь современных людей подвергаются

«деформации» со стороны интернета: слова употребляются с нарушением правил русской грамматики, не соблюдаются нормы пунктуации. Повседневное общение заполнилось интернет-сленгами: специально придуманными словами для интернет-общения, особенными наборами не всегда понятных фраз, гибридными выражениями, словами, заимствованные из английского языка, жаргонизмами, Люди повторяют, не задумываясь, далеко не всегда удачные шутки и фразы, прочитанные в интернете. Культура речи неизменно падает.

Налицо неизбежное сближение интернет-языка и повседневной жизни, его пагубное влияние на чистоту русского языка. Интернет-фразы перестают быть просто сленгами, они «врастают» в русскую речь, в наш язык. Понятно, что такая тенденция приводит к неизбежному снижению уровня грамотности и речевой культуры подрастающего поколения. Филологи, и просто небезразличные люди к чистоте русского языка, бьют тревогу из-за таких негативных процессов.

На наш взгляд, необходимо семье (родителям, ближайшим родственникам) и школе (педагогам), чиновникам всех уровней приложить все силы, чтобы:

1. Не допустить трансформации интернет-языка в новую форму общения у подрастающего поколения.

2. Не снижать, а повышать требования к уровню грамотности при общении подростков в сети Интернет и повседневной жизни.

Для этого необходимо соблюдать высокий стиль письма и речи, правила грамматики, пунктуации и орфографии. Непонятные сокращения, искажения слов, отсутствие заглавных букв и знаков препинания – не должны быть нормой.

3. Искоренять проникновение интернет-сленга на телевидение и радиовещание, в печатные издания (газеты, журналы и пр.).

4. Донести до сознания подростков, что интернет-ресурсы – не законодатель словарной моды. Нет необходимости, нельзя бездумно, неосознанно повторять «модные» интернет-термины как «гуглить», «лайкать», «банить» и пр.

5. Научить молодежь и подростков грамотно сокращать сложные термины, в соответствии с правилами русского языка, а не придумывать и использовать в общении упрощенные понятия, как «КМК», вместо «как мне кажется», или «мамка» – вместо «материнская плата» и др.

6. Пресекать вращение в русскую речь англоязычных слов, в основном, из американского континента. К примеру, «юзеры» – вместо русского «пользователи»; «онлайн» – вместо «в реальном времени» и т.д.

7. Принять меры к исключению из лексикона молодежи гибридного языка.

Из-за желаний выделиться среди сверстников, подростки, под влиянием интернета, придумывают совершенно новые словосочетания, гибридные слова: английские фразы с русскими словами. Например: «Респект и уважуха». Такие гибриды быстро вращаются в разговорный язык, становятся популярными у молодежи.

8. Не играть «В ОШИБКИ»

Под влиянием интернета популярным у подрастающего поколения становится умышленное употребление словосочетаний с ошибками, как: «я все понял», «какдила». Употребление таких фраз не свидетельствует о безграмотности людей. Это, своего рода, игра. Допуская такие ошибки в простых словах, подростки «самовыражаются» и «самоутверждаются». При этом они бросают вызов устоявшимся нормам общения.

«Сетезяз» – это своеобразная, необычная модель языка, как стихия. Подростков такая стихия накрывает с головой, они всецело погружаются в мир интернета, живут «в обнимку» с гаджетами, бесконечное, зачастую «пустое»,

ненужное общение с другими пользователями, на своем, придуманном интернет-языке... Но через определенный период времени часть молодежи, как бы «прозревает», «выныривает» из этой пагубной стихии, понимает, что русский литературный язык, правильный, грамотный, красивый, – не заменить никаким интернет-сленгом! И это обстоятельство меня весьма радует.

Интернет-сленг объективно существует. Но не всегда можно согласиться с суждением некоторых авторов, которые утверждают, что он развивает, дополняет русский литературный язык.

Функции интернет-сленга:

1. Выступает инструментом неформального общения в молодежных кругах. Цель таких объединений – противопоставление себя старшему поколению, самоутверждение, протест против общепринятых ценностей, против формализма.

2. Юмористический характер интернет-сленга, игривые выражения и фразы, как бы «коллективная игра»: «Не понтуйтесь, жабы! Все болото наше!»

3. Отсутствие требований к грамотности в интернет-сленге: «как слышится, так и пишется!». При этом подростки хотят отметить свою продвинутость, «остроту» своего ума, нахождением «в теме». Данные тенденции негативно отражаются на умении грамотно излагать свои мысли, писать и разговаривать.

Так как современная молодежь любит активно общаться в интернете, то для нормального общения в сети каждому пользователю необходимо соблюдать сетевой этикет, т.е. правила хорошего тона, придуманные людьми, проводящими много времени в виртуальной сети. Никто не собирается кого-то поучать, навязывать какие-то требования, предписания. Это всего лишь пожелания, как приятно и интересно вести беседу в интернет-пространстве.

Сетевой этикет не отличается от обычного: уважай собеседника, как себя, руководствуйся в своем поведении и поступках здравым смыслом. Не приветствуется нецензурная брань, за употребление матерных слов модератор может жестко наказать нарушителя. Не допустимы в интернет-сети призывы к терроризму и межнациональной вражде, розни.

Нередко интернет-общение засоряет так называемый флуд. Это высказывания отдельных пользователей, которые хотят попросту привлечь к себе внимание других людей. Сказать им нечего, и тогда они просто пишут бессмысленные однострочные сообщения и комментарии, как «Верно!», «Согласен!», «Думаю точно так!» и т.д. Такие изречения можно безболезненно удалять, а еще лучше – не писать, дабы не засорять интернет-пространство ненужной информацией.

Интернет-сообщество обожает использовать в переписке так называемые «смайлики», т.е. символы для выражения своих эмоций (радости, грусти, восторга, умиления и т.д.) Однако некоторые пользователи вместо одного символа проставляют 10-20 смайлов, что делает затруднительным прочтение письма, сообщения.

Письменная речь собеседников виртуального пространства должна быть грамотной. Высокая скорость жизни накладывает свой отпечаток и на скорость печатанья в переписке пользователей. Но все же... Прежде, чем отправить сообщение, перечитайте его, исправьте ошибки (если они есть), случайные опечатки, не допускайте глупых сокращений: «вабще» вместо «вообще», «СПС» вместо «спасибо», «чё» вместо «что».

Из английского интернет-языка в наш «сетезяз» перекочевали устойчивые сокращения, буквосочетания как – LOL – в переводе на русский «Я громко смеюсь», – IMHO – в переводе на русский «по моему скромному мнению» и др.

Многие пользователи активно используют в своей переписке такие буквосочетания. Я считаю, что эти сокращения лучше не использовать вообще, а заменить

простыми русскими словами, по той простой причине, что значение таких английских «вбросов» просто могут не понять собеседники.

Если каждый пользователь будет соблюдать «сетевой этикет» – проблем и неудобств не возникнет. Основным принципом Интернет-сленга является упрощенное использование норм синтаксиса и пунктуации русского литературного языка. По правилам русского языка в конце предложения должна ставиться точка, подтверждая законченную мысль. Но только не в сетевой переписке. Подростки вообще игнорируют знаки препинания, или в конце предложения вместо одного знака ставят целый набор: «???????», «!!!!!!!!!!» и пр. Это свидетельствует об их излишне повышенной эмоциональности. Согласно нормам русской пунктуации, в одном предложении пунктограмм не должно быть больше, чем слов. Это требование в интернет-сленге не соблюдается: «С ДР!!!!!!!!!!»

Многоточие – особый знак препинания, состоит из трёх точек. Он обозначает незаконченную мысль, также служит для обозначения прерванности речи или говорит об отсутствии аргументов. Многоточие используется для обозначения пауз, когда события или действия резко изменяются: <<...>>. Многоточие может содержать много значений, но в Интернете школьники чаще всего при помощи многоточия выражают свои эмоции: недоумение, недосказанность.

В Интернет-сетях подростки не любят расставлять запятые. Часто это обстоятельство связано с неграмотностью. Они просто не знают правил русской пунктуации, не умеют определять границы простых предложений в составе сложного. Отсутствие в тексте знаков препинания, в т.ч. запятых, затрудняет правильно толковать написанное «Вечером приеду домой много дали заданий ты сможешь сделать».

В Интернет-переписке довольно непросто найти применение пользователями двоеточия, тире, точки с запятой. Молодежь, экономя время, часто не расставляет знаки в предложении, не отделяет каждую реплику в диалоге, не оформляет фразу с красной строки, не использует тире. Читать и воспринимать такой текст – затруднительно.

Изучая социальные, культурные, временные и многие другие параметры Интернет-сленга, их проникновение в литературный язык, убеждают нас в том, что по многим основаниям интернет-сленг выделяется из ряда профессиональных подязыков и других социолектов. Социально-коммуникативный статус интернет-сленга как подсистемы русского языка меняется. Выходя за пределы профессиональной коммуникационной среды, он превращается в групповой жаргон с растущим числом операторов, всех пользователей компьютеров.

Изобретение компьютера и внедрение информационных технологий ускоряет технический прогресс и усугубляет его травмирующее воздействие на разум человека. В условиях «неполной языковой компетенции» всей языковой группы компьютерный лингвист играет особую роль, поскольку его свойство (или, по крайней мере, его знание) связано в головах говорящих с возможностью преодоления этого недостатка. Лингвистическая осведомленность людей дает надежду (и страх) перемен этому подязычному и даже в некоторой степени мифу, придает ему особый статус. Электронные технологии способствуют созданию нового стилистического и языкового стандарта, внедряя компьютерный жаргон в области регуляторных элементов.

Литература

1. Аксак В.А. Общение в сети Интернет. Просто как дважды два... / В.А. Аксак // Серия: Просто как дважды два. – Изд-во: Эксмо, 2006. – 256 с.

2. Береговская Э.М. Молодежный сленг: Формирование и функционирование / Э.М.Береговская // Вопросыязыкознания. – М., 1996. –№3. – 241 с.
3. Буторина Е.А. Поговорить? Интернет как лингвистический феномен / Е.А. Буторина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/net/>
4. Виноградова Н.В. Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции / Н.В. Виноградова // Исследования по славянским языкам. – № 6. – 2011. – С. 203-216.
5. Копыл В.И. Общение в Интернете / В.И. Копыл. – Изд-во: АСТ, 2005. – 196 с.
6. Скворцов Л.И. Взаимодействие литературного языка и социальных диалектов (на материале русской лексики послеоктябрьского периода) / Л.И. Скворцов. – М., 2012. – 284 с.

УДК 811.161.1`35

Л.А.Склярова

ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

***Аннотация.** Статья представляет собой рассуждение об орфоэпической грамотности русскоговорящих людей, проживающих на территории Луганской Народной Республики, и содержит практические рекомендации по привитию интереса к изучению произносительных норм современного русского литературного языка.*

***Ключевые слова:** русский язык, орфоэпия, произносительные нормы, ударение, звуки, устная речь.*

***Abstract.** The article is a discussion of the orthoepic literacy of Russian-speaking people living in the territory of the Lugansk People's Republic, and contains practical recommendations for instilling interest in the study of pronunciation standards of the modern Russian literary language.*

Keywords: russian language, orthoepy, pronunciation norms, stress, sounds, oral speech.

Каждый ребенок, обучаясь в школе, постоянно слышит о том, что получаемые им на уроках русского языка знания для чего-то нужны. Однако если выйти на улицу и спросить у проходящих мимо людей о том, чем, например, отличается прилагательное от причастия, то, в лучшем случае, двое из десяти поймут, о чем идет речь, хотя и не факт, что смогут ответить на ваш вопрос. К сожалению, это – правда жизни. Так действительно ли так важны эти знания? Тем более в наш век интернета, когда программа «Word» сама исправляет ошибки, а в устной речи знания о написании одной или двух -н- абсолютно бесполезны? А что тогда говорить об орфоэпических нормах литературного языка? Подумаешь, неправильно произнес какое-то слово! И что? Ведь тот, к кому обращались с речью, все равно понял своего собеседника, а уж как и что там было произнесено – неважно. Тем более здесь, у нас. Ведь ни для кого не секрет, что люди Донбасса общаются на так называемом «суржике», представляющем из себя смешение двух основных языков – русского и украинского – с отдельными словами из других языков местных национальных меньшинств. А если учесть тот фактор, что, вплоть до 2014 года в двух независимых сегодня Республиках у нас усиленно муссировалась идея тотальной украинизации, когда практически все школы были переведены на украинский язык обучения (при основной массе русскоговорящих людей), и даже стихотворения А.С. Пушкина детям (правда, по желанию) предлагалось учить не на языке оригинала, а на украинском: *«Край лукомор'я дуб зелений І золотий ланцюг на нім...»*, то станет понятно, почему большинству населения Луганской Народной Республики не то что безразличны, а просто неизвестны выработанные веками произносительные нормы русского языка.

Но разве уровень культуры человека зависит от территории проживания? Нет, он определяется при произнесении им первых слов в процессе любой беседы. И от того, что и как говорится, напрямую зависит дальнейший статус личности говорящего. Ведь говорить можно по-разному: громко и тихо, быстро и медленно, меняя тембр голоса и интонацию, используя мимику лица и жесты рук, но напрямую покажет степень эрудированности человека, уровень его интеллигентности и образования лишь правильная, четкая и грамотная речь. Такие люди сразу вызывают уважение и невольно становятся объектом для подражания.

Проблема орфоэпических норм русского литературного языка всегда была, есть и будет *актуальной*, так как слишком уж часто наблюдаются в нашей устной речи отклонения от установленных орфоэпических норм; слова произносятся неправильно, а иногда – неестественно и даже вульгарно. И это не может не волновать. Ведь, придерживаясь этих самых норм, мы не только говорим понятно для других, но и способствуем тому, чтобы язык передавался следующим поколениям в чистом и неискаженном виде.

Цель статьи – показать особенности некоторых произносительных форм и основных орфоэпических норм русского языка, объяснить трудности, возникающие при постановке ударения в некоторых словах и словоформах, а также донести мысль о том, что знания о нормах произношения русского языка нужны каждому человеку, использующему этот язык в своем повседневном общении, думающему на нем, считающему его своим родным и ставящим себе за цель быть принятым в любом обществе. Причем это не зависит ни от территории проживания, ни от других внешних причин.

Если проследить историю становления произносительных рекомендаций, то выяснится, что

основные орфоэпические нормы русского литературного языка сформировались большей частью к середине XVII века, когда столицей Российской империи была Москва, и, естественно, в их основу лег, как наиболее престижный, именно столичный московский говор. Однако при перенесении столицы в 1713 году в город Санкт-Петербург произошло смешение двух наречий – московского и петербургского, повлекшее за собой, кроме всего прочего, и возникновение новых произносительных норм. Результатом их взаимодействия, вплоть до возвращения статуса столицы городу Москве в 1918 году, и стали орфоэпические нормы современного русского литературного языка, которые продолжали формироваться до полного своего становления еще пару десятков лет. На сегодняшний день, спустя триста лет после начала сосуществования двух говоров, многие различия между ними стерлись, однако тренированное ухо россиянина все же способно различить речь коренного москвича от речи коренного петербуржца: первый покупает в було[ш]ной мяг[кай] хлеб, а второй – в було[ч']ной мяг[к'ий] хлеб. Но это там, в России, а у нас и було[ш]ных-то особо нет, как, впрочем, и було[ч']ных, мы просто ходим *по хлебу*!

Итак, какие же основные орфоэпические ошибки обычно допускаются в устной речи русскоговорящего человека нашего региона, и какие нормы нужно ему знать, чтобы не казаться в глазах окружающих ни занудой-высочкой, ни безграмотным неучем?

Прежде всего, нам стоит обратить внимание на наш фрикативный [ʏ] и русское ударение. Звук [ʏ] – это нечто среднее между [г] и [х]. [ʏ]канье – наша территориальная *разговорная норма*, и проживающие здесь люди на него просто не обращают внимания. Однако то, что является *разговорной нормой*, не является *нормой официальной*, и об этом нужно помнить всегда! Это в древнерусском языке он употреблялся во многих словах, но с течением времени его

практически полностью вытеснил [г] взрывной, и в современном русском литературном языке осталось лишь несколько лексем, в которых является вполне допустимым: а[х]а, о[х]о, [х]осподи. Хотя при этом [х] хорошо сохранился в южнорусских говорах, украинском и белорусском языках.

А вот что касается ударения, то допускаемые в нем ошибки и объяснить-то нечем, кроме элементарной безграмотности. И одно дело, если вы говорите вклЮчит или грАффити (норма: включИт и граффИти), когда подавляющее большинство ваших собеседников не то, что не слышит, но даже не подозревает о вашей ошибке (если, конечно, речь не идет о какой-либо научной конференции), и совершенно другое – когда вы говорите звОнит, пОняла, дОговор, катАлог или искрА. Это уже перебор. А ведь правды ради стоит сказать, что и некоторые учителя иногда допускают такие формы ударения. Что тогда говорить о детях? Ведь всем понятно, что основы произносительной культуры закладываются в раннем детстве под влиянием близкого окружения ребенка. Неправильно произнесенные слова в ежедневной речи взрослых быстро закрепляются в памяти детей и именно в таком виде остаются в их словарном запасе. Это и ведет к искажению речи, ее деградации, отклонению от нормы. Что со всем этим делать? Для начала я бы рекомендовала родителям ввести в привычку хотя бы раз в день усаживать своего ребенка перед телевизором, когда центральные российские каналы передают новости. Это как раз те программы, где каждое сказанное ведущим слово несколько раз выверено, поэтому точно произнесено правильно. Кстати, поначалу детям будет не совсем привычно слышать слова обеспЕчение, аэропОрты, красИвее, балОванный и др., а некоторые ударения вообще вызовут легкий шок: апострОф или шпрИцы. Но зато есть шанс, что они заинтересуются нормами произношения и хотя бы минимально скорректируют свой лексический запас.

Ударение в русском языке свободное, подвижное, имеет варианты, причем при изменении слова оно может двигаться, а может оставаться на одной и той же части слова. Его постановка не регулируется едиными правилами, а запомнить нужное произношение всех слов практически невозможно, поэтому при возникновении затруднения может пригодиться навык подбора подобного слова (например, слово бюрократия: можно слышать вариант произнесения бюрократИя, а можно и бюрократИЯ; подбираем «подобное» слово демократия: оно звучит только в одном варианте, никто не говорит демократИЯ, следовательно, по аналогии, в слове бюрократия ударение падает именно на третий слог). А ещё есть забавные стишки-запоминалки, можно их выучить, и тогда не придется думать: как же сказать правильно (например: шторы нам не привози, мы закажем жалюзИ). Ну а если не нашлось ни подобного слова, ни стишка, то выход – только в обращении к орфоэпическому словарю.

Соблюдать или не соблюдать правильное словесное ударение? Это выбор каждого отдельного человека. Ежедневно произнося сотни тысяч слов, мы не задумываемся об ударении, о нем мы вспоминаем тогда, когда слышим слово с непривычным для нас звучанием, поэтому в повседневном общении, наверное, можно и не «заморачиваться», ведь даже в орфоэпическом словаре существуют произносительные варианты с пометой «разговорное». Но если ты учитель русского языка и от тебя напрямую зависит грамотность устной речи детей, то с произносительными нормами нужно дружить, не лениться лишний раз заглянуть в словарь и не стесняться спросить о них у более сведущих в этой области специалистов.

Что касается остальных орфоэпических ошибок, то из их ряда особое внимание стоит обратить на ошибки, допускаемые в заимствованных словах. Это, прежде всего, неправильный выбор твердого согласного перед е в словах кон[т']екст (не кон[тэ]кст), [д']емократия (не [дэ]мократия),

но бифш[тэ]кс (не бифш[т']екс), [тэ]н[дэ]нция (не [т']ен[д'е]нция); и неправильное произношение звука [о] вместо [э] под ударением после мягких согласных: о[п'э]ка (не о[п'о]ка), б[л'э]ф (не б[л'о]ф), а[ф'е]ра (не а[ф'о]ра) и т.п.

Правда, существуют и такие «правильные» нормы, которые вызывают споры даже между лингвистами. Тот же знаменитый йогУрт, ведь можно утверждать в степени «абсолют», что с таким произношением знакомы только самые знающие. Но зачем тогда нужна такая норма? А никто и не говорит, что она нужна. Время от времени орфоэпические словари обновляются и в них вносятся поправки с учетом уровня распространения того или иного произношения.

На уроках необходимо постоянно говорить детям о том, что вся наша жизнь связана с общением – так устроено человеческое общество. Но наибольших успехов в жизни достигает тот, кто умеет хорошо говорить. Говорить правильно, красиво, доходчиво, увлекательно и интересно. Такой человек на голову выше остальных. Умелое владение словом, грамотное изложение материала, умение держаться перед публикой – и человек имеет все шансы стать интересной личностью и достичь ошеломляющего успеха в любой сфере, будь то бизнес, политика, искусство или что-либо другое, интересующее именно его. Поэтому практически каждый урок русского языка следует начинать именно с орфоэпической разминки или минуты ораторского искусства, включающих в себя комплекс специальных тренировочных упражнений, направленных на устранение речевых погрешностей обучающихся: расставить ударение в словах, записанных на доске (причем в течение ряда уроков пишу одни и те же слова, до того момента, пока каждый ученик не поставит правильное ударение); индивидуальные карточки для тех детей, кому процесс запоминания дается труднее; стилистические диктанты, позволяющие не только устранить, но и предупредить произносительные ошибки. Не

следует забывать об этой проблеме и на уроках литературы, когда при чтении текста учитель акцентирует внимание на встречающихся в нем словах, вызывающих затруднения при произнесении, или когда при объявлении о начале чтения по цепочке учитель голосом выделяет эту самую цепочку. Да и после уроков, просто общаясь с детьми, учителю никогда не следует забывать о том, что является для них образцом правильной речи, поэтому всегда должен стараться соответствовать своему же статусу. И такие приемы дают свои результаты. По крайней мере, по окончании школы мои выпускники не звонят, а звонят, и уверенно получают свой заслуженный документ об образовании.

Сегодня мы постепенно возвращаемся к своему родному языку. И от того, насколько мы будем стремиться свести к минимуму свою орфоэпическую безграмотность, напрямую зависит его чистота в будущем. Поэтому работа школы по формированию произносительных норм, способствующая созданию общей атмосферы культуры речи, должна незаметно присутствовать везде: на уроках и во внеурочное время, при выступлении с высокой сцены и при подготовке к уроку, во время разговоров с детьми и при встречах с родителями.

Правильно звучащее слово, обладая необычайной силой воздействия, требует, чтобы в школе, на сцене, с ораторской трибуны, из динамиков радио и телевидения звучала четкая, выразительная речь, соответствующая орфоэпическим нормам. Академик Д. Лихачев в своей статье «О языке устном и письменном, старом и новом», напечатанной в книге «Русская культура», говорил: «Если мы обращаем внимание на манеру человека себя держать, его походку, его поведение, на его лицо и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры» [1]. Пожалуй, добавить к сказанному нечего!

Литература

1. Русская культура: сб. / сост. Л.Р. Мариупольская; Ин-т «Открытое о-во, Фонд содействия». – М.: Искусство, 2000.
2. Русский язык. Школьный энциклопедический словарь / Под ред. С.В. Друговейко-Должанской, Д.Н. Чердакова. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2014. – 584 с.

УДК 373.016 : 81.161.1`282

Н.В. Якунина

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ И КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКИХ ПОСЛОВИЦ

Аннотация. В статье рассматриваются пословицы русского языка как жанра устного народного творчества, определяется их происхождение, активность употребления в разговорной речи, коммуникативно – прагматический потенциал. Автор указывает на свойственное пословицам сходство с поговорками и афоризмами, общие и отличительные черты. В исследовании говорится, что пословицы - неотъемлемая часть духовных ценностей русского народа. Происхождение пословиц берет свое начало с незапамятных времен, не утратив идейно-эстетического и познавательного значения в современности.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, афоризмы, жанр устного народного творчества, паремология, речевой акт, коммуникативно-прагматический анализ, ситуация общения, тематика, языковые традиции.

Abstract. The article examines the proverbs of the Russian language as a genre of oral folk art, determines their origin, activity of use in colloquial speech, communicative – pragmatic potential. The author points out the similarities inherent in proverbs with sayings and aphorisms, common and distinctive features. The study says that proverbs are an integral part of the spiritual values of the Russian people. The origin of proverbs dates back to

time immemorial, without losing their ideological, aesthetic and cognitive significance in modern times.

Keywords: *proverbs, sayings, aphorisms, genre of folklore, paremiology, speech act, communicative and pragmatical analysis, communication situation, subject, language traditions.*

Наиболее значимыми ценностями, отображенными в пословицах, всегда были дружба, труд, ученость, скромность, риск, любовь к родине, смелость, мудрость.

В пословицах русского народа четко сформулирована житейская мудрость и опыт поколений, обобщается и раскрывается общественный уклад. С уверенностью можем сказать, что изучение пословиц – целая наука и называется она – паремиология, которая применяет научный подход к изучению свойств пословиц и их сбору.

Паремиологию можно выделить как отрасль фразеологии, но в некоторых аспектах она значительно отличается. Во времена античности и византийской эпохи появляются первые собрания пословиц, которые впоследствии станут основой для развития фразеологических исследований.

Можно утверждать, что история паремиологии начинается значительно раньше, чем история фразеологии. Паремиология (от греч. слова *paroimia* – паремия), как и сам научный термин «паремия» происходит от позднелатинского слова «*paroemia*» и употребляется семантическим эквивалентом понятия «пословица». Термин был заимствован из греческого языка и соответствовал следующим русским понятиям: пословица, поговорка, притча.

В настоящее время возрастает интерес к изучению афоризмов, молодежному, компьютерному сленгу. Не исключение пословицы и поговорки. Объясняется это тем, что ученые пытаются увидеть национальное мировосприятие народа, общечеловеческие принципы. А паремии позволяют прикоснуться к мудрости и духовному миру человека.

На сегодня нет универсальной классификации паремий, инаиболее актуальным является изучение по функциональному принципу (Сидоркова Г.Д.,1999).Под пословицами мы понимаем краткие устойчивые и воспроизводимые в готовом виде единицы, которые могут быть подвержены контекстуальным (дискурсным) трансформациям. Пословицы имеют буквальное или переносное значение, оформлены в синтаксическую структуру предложения, и часто носят назидательно – рекомендационный характер.Пословицы (паремии) являются единицей коммуникации и реализуют свой коммуникативно-прагматический потенциал только в коммуникативном пространстве.

Внимание лингвистов – паремиологов привлекают пословицы, которые они рассматривают как объекты паремиологического слоя языка. Например, по мнению Г.Л. Пермякова, паремия – это обширное понятие, народное изречение, сформулированное как предложение (поговорки, пословицы). Подобное толкование термина содержится в монографии В.Н. Телия, где само понятие паремии поясняется как «пословицы и поговорки».

В.И. Даль, Казак Луганский, много лет посвятил собиранию и изучению пословиц. Исследователь определял пословицу как «...коротенькую притчу... Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот под чеканом народности. Пословица - обиняк, с приложением к делу, понятный и принятый всеми» (Даль 1957,18). Кроме того, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И.Даля находим еще одно толкование термина «пословица» - «краткое изречение, поучение, более в виде притчи, иносказания или в виде житейского приговора» (Даль,т.3,344). В 1862 году В. Даль опубликовал труд «Пословицы русского народа». Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, загадок, поверий и проч.). Сборник содержит около 32 000

фраз, представляющих малые жанры фольклора. Это один из важнейших источников по бытовой стороне жизни и философии русского народа. Выходец из Донбасса был избран в почетные члены Академии наук, получил премии – Ломоносовскую и «За выдающиеся успехи в области языкознания», Константиновскую золотую медаль, Анненскую ленту и Высочайшую грамоту с перечислением его заслуг.

Можно также согласиться с точкой зрения В.П. Жукова, что пословицы – это « краткие народные изречения, имеющие буквальный и переносный (образный) смысл, или только переносный смысл и составляющие в грамматическом отношении законченное предложение». А.И. Молотков утверждает, что пословицы имеют двухплановый характер и могут обладать одновременно прямым и иносказательным смыслом. По этому признаку пословица роднится с фразеологизмом. При этом иносказательный смысл пословицы может быть описан, разъяснен, пересказан.

Г.Л. Пермяков разработал классификацию пословиц и поговорок на логико – семиотической основе, которая основана на идее всестороннего объединения паремиологического слова как единой универсальной системы, как специфического набора паремий в отдельном языке. Ученый утверждает, « что пословицы воспроизводятся в речи как клишированные языковые единицы с определенным знаковым смыслом» (Абрамова Н.В.,2015).

Другой исследователь Г.Д. Сидоркова, в своих работах, изучая проблему прагматического применения паремий, говорит о пословицах как о речевом воздействии.

Из данных примеров можно заметить, что издается много научных работ, которые посвящены проблемам паремиологии, что свидетельствует о неиссякаемом интересе к пословицам. Также подтверждением этому являются теоретико – методологические основы исследования отечественных ученых в области паремиологии

(Г.Л. Пермяков, С.В. Сидорков, Г. Д. Сидоркова, Л. Б. Савенкова, В.Н. Телия, А.А. Крикманн, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Д. Аругюнова, А.В. Бондаренко и др.).

Русские пословицы издавна отображали свойства национального характера такие, как фатализм, пессимизм, человеколюбие, импульсивность, эмоциональность, добросердечие, терпимость, трудолюбие и мастерство как меру достоинства человека. В пословицах отмечено, что «русский» и «смелый» находятся в синонимических отношениях: «*Смелость города берет*», «*Смелому горох хлебать, а несмелому и щей не видать*», «*Смелый там найдет, где робкий потеряет*». Одной из отличительных черт русского характера, нашедшей отражение в пословицах, является физическая и нравственная сила одного человека, вопреки бытующему мнению о том, что один в поле не воин: «*И один в поле воин, если по-русски скроен*» (Спирин,1985).

Отражен в пословицах смысл русской идеи, которая издавна объединяла русскую нацию, состояла в служении Богу, царю, Отчизне, идеалам добра и справедливости. «*Жить – Богу служить*» (Даль,1993,т.1). В период социалистического строительства в СССР большое внимание уделялось воспитанию патриотизма, а роль религиозного просвещения была минимальной. Служба в Вооруженных силах считалась почетной и обязательной: «*Прежде думай о Родине, а потом о себе*» (из песен); «Не личное сегодня главное, а сводки рабочего дня». Девиз «*Жить – Родине служить*» (Торецкий,1994) был известен всем. Лексема «Бог» была изменена на лексему «Родина». Такие изменения связаны с тем, что язык является отображением изменений общей ситуации в стране.

В пословицах отображались лучшие качества русских воинов: благородство «*Лежачего русский не бьет*» (Алексеев,1973); отсутствие страха в бою за Отечество и веру «*Турки падают, как чурки, а наши слава Богу, стоят без головы*» (Даль,1998); храбрость «*Удалой о том не тужит,*

что конь не служит»; смекалка «У сметливого солдата и рукавица – граната» (Спирин, 1985).

В Лингвистическом энциклопедическом словаре, пословица – это краткое, распространенное в речевом обиходе, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа, обычно имеющий формулу законченного предложения. Пословицы обладают стилистической и эмоциональной окраской, улучшают коммуникативную функцию языка и поэтому часто употребляются в устной и письменной речи.

Пословицы составляют существенный элемент культуры народа, отличаются смысловым разнообразием, поэтичностью художественной структуры и образностью. В них заложено восприятие и оценка сфер жизни человека, в первую очередь, таких как семья, работа, чувства и другие. Паремииологический фонд языка по праву считается энциклопедией народной жизни, поскольку пословицы фиксируют мировосприятие народа, его оценку частной и общественной жизни людей; ценное лингвистическое наследие народа, отображающее его обычаи, традиции, историю.

В пословицах сохранен опыт простых людей, их жизненных правил и мудрости, заключенных в лаконичной форме, но который основывается на разных конкретных случаях.

Пословицы могут вызвать эмоциональный отклик собеседника, коммуникативные действия. С точки зрения содержания, пословицы передают прямое или косвенное наставление, например: «Под лежащий камень вода не течет», которое выражается в форме повелительного наклонения или с помощью других языковых средств с теми же коммуникативным намерением, как, например: «*Риск – благородное дело*». Также используются модальные глаголы :

«Кого слово не возьмет, того палка не прошибет», «Не говори гоп, пока не перепрыгнул».

Пословицы могут выражать общественную критику : *«Плохо не клади, в грех не вводи», «По одежке встречают», «По одежке протягивай ножки», «Мал да удал»;* или народную мудрость, например: *« У семи нянек дитя без глазу», «В чужом глазу соломинку видит, а в своем бревна не замечает».* Пословицы могут выражать предубеждения, например: *«Нет розы без шипов», «Лень – это движущая сила прогресса».* Встречаются случаи, когда для одной и той же ситуации существует две противоположные пословицы, например: *«Везет только умелым»* и *«Дуракам всегда везет»; «Без труда не выловишь и рыбку из пруда», «Работа красит человека»,* и *«Работа не волк, в лес не убежит», «Дураков работа любит», «От работы кони дохнут».*

Сила пословицы в ее нравоучительности, а сила воздействия содержится в афористичности в совмещении с сжатым смыслом и лаконизмом.

Если рассматривать пословицы о дружбе, то они носят поучительный характер, нравоучительные рекомендации: *«Новых друзей наживают, а старых не теряют», «Друзья познаются в беде», «Старый друг лучше новых двух», «Для друга и семь верст не околица».*

Паремии структурно организуются в виде предложения и относятся к синтаксическим конструкциям, являясь одним из средств формирования, выражения и сообщения определенной мысли, чувств и эмоций человека.

Паремии осуществляют коммуникативную функцию и присоединяются к контексту через лексический элемент. Пословицам характерны такие признаки предложения, как смысловая, грамматическая и интонационная завершенность, синтаксическая предикативность и коммуникативная функция.

Важным лингводидактическим компонентом является то, что все фразеологические объекты обладают единством

семантики, обобщенно – метафорическим смыслом, воспроизводимостью в акте речевой коммуникации, стабильностью компонентного состава и устойчивостью грамматической структуры.

Пословицы часто содержат рифму: *«Утро вечера мудренее»*, параллелизмы и повторы: *«И волки сыты, и овцы целы»*. Все эти средства выразительности необходимы для лучшего запоминания, приобретения экспрессивности: *«С глаз долой, из сердца вон»*, *«Поживем – увидим»*. Особую роль играет рифма, которая придает выражению приятное для слуха звучание, легкость восприятия. Рифма – созвучие в окончании двух или нескольких слов, она аналогична ритму, но не идентична ему: *«Пословица недаром молвится»*.

В пословицах выделяются стилистические и языковые особенности, проявляется употребление выражений – штампов, которые связываются друг с другом через союзы «и» и «или», проявляется аллитерация, внутренняя и конечная рифма: *«Меньше знаешь, крепче спишь»*, *«Не рой яму ближнему, сам в нее попадешь»*, *«Грех пополам и беду пополам»*.

Практически постоянно пословицам присущи эволюционное развитие и преобразование, они приспособляются к определенному периоду времени, смешиваются и изменяются. Иногда из пословицы может возникнуть фразеологизм и наоборот, например: *«Не рой яму ближнему, сам в нее попадешь»* – *«Исподтишка стараться навредить»*.

Многие пословицы произошли не от народной мудрости, а имеют литературное происхождение, были заимствованы. Источниками являются Библия, древняя латинская и греческая литература, а в настоящее время – иностранные языки. *«На, тебе, небоже, что мне негоже»*, *«Бог дал, Бог и взял»*, *«На Бога надейся, а сам не плошай»* и другие.

Русские пословицы формируют положительное отношение к изречениям в среде коммуникативно-прагматических правил речевого общения, имеют преимущественно положительный характер потенциала как механизма воздействия на широкие слои народа. Растущий интерес к пословицам способствует сохранению языковых традиций русского народа. Основная масса этнокультурной информации усваивается в детстве вместе с родным языком, сохраняется на протяжении всей жизни человека и передается по наследству.

Можно сделать вывод о том, что посредством употребления пословиц расширяются возможности разговорной речи, растущий интерес к ним способствует сохранению языковых традиций русского народа.

Литература

1. Аникин В.П. Русское устное народное творчество/ В.П. Аникин – М.: Высшая школа, 2001. – 726 с.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Избранные труды. Лексикология и лексикография/ В.В. Виноградов. – М., 1977. – С. 140-161.
3. Гаврин С.Г. Изучение фразеологии русского языка в школе / С.Г. Гаврин. – М., 1963. – 151 с.
4. Даль В.И. Напутное. Пословицы русского народа / В.И. Даль – М.: Худ. лит., 1984. – Т.1. – С. 5-21.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
6. Крикманн А.А. Некоторые аспекты семантической неопределенности пословицы. В кн.: Паремнологический сб. Пословица, загадка. (Структура, смысл, текст)/ А.А. Крикманн. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 82-104.
7. Пермяков Г.Л. К вопросу о структуре паремнологического фонда. В кн.:

Типологические исследования по фольклору/ Г.Л. Пермяков. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит., 1975.– С. 247-274.

8. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков – М.: Наука, 1988. – 235 с.

9. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки (заметки по общей теории клише)/ Г.Л. Пермяков. – М.: Наука, 1970. –239 с.

10. Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки/ М.А. Рыбникова. –М, 1961. – 232 с.

11. Савенкова Л.Б. Представление речевого акта в русских пословицах // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. 1. Теория. — Краснодар: Кубан. ун-т, 1995. С. 37- 38.

12. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996.– 312 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ. КУЛЬТУРА КОММУНИКАЦИИ

УДК 373.016: 811.161.1

В.А. Дубинина

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку. Представлен анализ интегративного изучения языка и национальной культуры, которое позволяет формировать языковую личность учащегося в контексте культуры. Язык как компонент культуры неразрывно связан с сознанием и жизнедеятельностью общества, он

является важнейшим средством человеческого общения. Понимание культуры поможет учащимся глубже понять самих себя, войти в культуру своего народа, быть компетентными в языке, традициях и ценностях.

Ключевые слова: язык, культура, лингвокультурологический подход, интеграция.

Abstract. *The article discusses the features of the linguacultural approach to teaching the Russian language. The analysis of integrative learning of language and national culture is presented, which allows you to form the student's linguistic personality in the context of culture. Language as a component of culture is inextricably linked with the consciousness and life of society, it is the most important means of human communication. Understanding culture will help students better understand themselves, enter the culture of their people, and be competent in language, traditions, and values.*

Keywords: *language, culture, linguacultural approach, integration.*

Изменения, которые происходят сегодня в обществе, ориентируют современных педагогов на трансформацию системы образования, что приводит к внедрению инноваций. Использование новых технологий и подходов к обучению является важной и неотъемлемой частью образовательного процесса.

В начале XXI века значительно активизировались позиции интегрированного обучения. Интегративный подход к обучению в целом и к преподаванию русского языка в частности предусматривает изменение вектора преподавания. Речь идет о системном введении в практику обучения таких методов и приемов, которые могут обеспечить реализацию принципов интегрированного обучения. Именно интегрированный подход позволяет формировать эрудированную, творческую личность, которая умеет на практике применить полученные знания и через знание, например, языковой системы, представить культурно-художественные достижения нации, литературные произведения и тому подобное. Особое внимание следует уделить интегративному изучению языка и национальной культуры, постижение и восприятие учениками важности

изучения русского языка, воспитание отношения к нему как к духовной и материальной ценности народа. В этом аспекте очень важна интеграция таких величайших ценностей любого общества, как человек – культура – язык.

Цель статьи – рассмотреть особенности лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку. Проанализировать интегративное изучение языка и национальной культуры, которое позволяет формировать языковую личность учащегося в контексте культуры.

Язык и культура не могут существовать обособлено друг от друга, поскольку, с одной стороны, язык является частью культуры народа, содержит в себе информацию о его истории, мировоззрении, ценностных установках, а с другой стороны, культурный фонд обогащается произведениями художественной литературы, письменными документами и монографиями. К. Леви-Строс полагал, что язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов [2, с. 35].

Первыми о неразрывной связи языка и культуры заговорили такие ученые, как Я. Гримм, Ф.И. Буслаев, Р. Раск, В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня, Э. Сепир, Б. Уорф и др. Начиная с XIX в. и до настоящего времени вопрос о связи, взаимовлиянии и взаимодействии языка и культуры остается одним из приоритетных в языкознании. Язык не может существовать вне культуры, а культура – вне языка. Они представляют собой единое целое, где какие-либо изменения в одной части ведут к изменениям в другой его части. По мнению В. фон Гумбольдта, язык есть «народный дух», он есть «само бытие» народа [3, с. 8]. Культура являет себя, прежде всего, в языке. Он есть истинная реальность культуры, он способен ввести человека в культуру.

На понимании неразрывности единства языка и культуры в широком смысле этого слова основывалась

гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Основная идея данной гипотезы заключается в тесной связи языка и культуры, а также их влиянии на все сферы жизнедеятельности людей. Культура и язык представляют собой своеобразный симбиоз: язык «прорастает» в культуру, выражает ее, «является обязательной предпосылкой развития всей культуры в целом». Реальный мир, в котором существует человек, бессознательно строится на языковых нормах конкретного общества. Миры, в которых живут различные общества – отдельные миры, а не один мир, использующий разные языки [4, с. 223]. Согласно этой гипотезе, люди воспринимают мир в преломлении своего родного языка, каждый язык отражает действительность по-своему. При этом каждый язык формирует свою собственную неповторимую «языковую картину мира», отличную от других языков.

В процессе преподавания русского языка не возможно не обращать внимания на особенности национальной культуры русского народа. Язык является хранителем национальной культуры, поэтому языку следует обучать не только как способу выражения своих мыслей, чувств, но и как источнику получения сведений о культуре народа. Слово является универсальным средством, позволяющим осознать и воспринять духовные ценности.

Лингвокультурологический аспект содержания обучения русскому языку должен включать, по В.А. Масловой [3], следующие лингвокультурологические единицы, которые являются источниками культурной информации: мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; паремиологический фонд языка; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; метафоры и образы; стилистический уклад языков; речевое поведение; область речевого этикета.

Изучение русского языка в лингвокультурологическом аспекте способствует формированию лингвокультурологической компетенции учащихся, в состав которой входит понимание языка как формы выражения русской культуры, национально-культурной специфики русского народа, усвоение норм русского речевого поведения, формирование способностей понимать и объяснять национально-культурный компонент в значениях слов.

В лингвокультурологическом подходе к обучению русскому языку немаловажным является понятие языковой картины мира. Картина мира – это отражение окружающей действительности в сознании человека, «неотъемлемый компонент национального характера, столь же необходимая составляющая этнонационального и – шире – общественного сознания, сколь мировоззрение – неперенный атрибут личности» [5, с. 57].

Наиболее яркими выразителями языковой картины мира, на наш взгляд, являются мифологемы, образно-метафоричные слова, коннотативные слова и т.д. Наше мировидение и мироощущение частично находится в зависимости от языковой картины мира. Каждый конкретный язык заключает в себе национальную, самобытную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира. По мнению В.И. Карасика, «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» [1, с. 8].

Лингвокультурологический подход к обучению языку опирается на позиции о том, что язык и культура предстают в тесной взаимосвязи, а человек как член общества – это с одной стороны основной носитель языка, а с другой –

культуры общества, то есть это творец культуры, пользователь культуры. Таким образом, человек – это личность, которая влияет на формирование и развитие культуры отдельного общества. Языковая личность формируется на протяжении всего периода обучения школьников, а прежде всего в процессе изучения русского языка как культурного кода народа.

По мнению В.А. Масловой, параметры языковой личности только начинают разрабатываться. «Она характеризуется определенным запасом слов, имеющих тот или иной ранг частотности употребления, которые заполняют абстрактные синтаксические модели. Если модели достаточно типичны для представителя данного языкового коллектива, то лексикон и манера говорения могут указывать на его принадлежность к определенному социуму, свидетельствовать об уровне образованности, типе характера, указывать на пол и возраст и т. д. Языковой репертуар такой личности, деятельность которой связана с выполнением десятка социальных ролей, должен быть усвоен с учетом речевого этикета, принятого в социуме» [3, с. 119]. Языковая личность школьников не возникает и не существует опосредовано, её появление и развитие возможно только в контексте культуры, что должно транслироваться через содержание лингвокультурологической концепции обучения.

Среди важных лингводидактических задач, которые должен реализовать в процессе лингвокультурологического подхода учитель-словесник в системе уроков русского языка в школе, являются:

а) обеспечить знание учащимися базовых понятий лингвокультурологии (речь идет о таких терминах, как «лингвокультурология», «лингвокультурологический анализ», «лингвокультурема»);

б) обеспечить развитие когнитивной культуры учащихся;

в) воспитывать у учащихся культуру общения, культуру мышления и культуру поведения.

Для решения лингводидактичных задач в связи с эффективной реализацией лингвокультурологического подхода, прежде всего, нужно формировать у учащихся такие умения и навыки:

– лингвокультурологические знания (знание пословиц, поговорок, фразеологии, художественных и краеведческих текстов, национально-маркированных слов и словосочетаний; знание истории родного края, его обрядов, обычаев, бытовой и культурной жизни; иметь представление о мифах, верованиях, а также культуре поведения в соответствии с ситуацией общения);

– лингвокультурологические умения (умение анализировать и синтезировать лингвокультурологическую информацию, умение творчески использовать лингвокультурологические знания на практике, быть не только наблюдателем, но и хранителем культурного наследия народа).

Таким образом, лингвокультурологический подход к обучению русскому языку в силу своей интегрированности и комплексности приобретает особую актуальность. Современные подходы к учебному процессу, предусматривающие изучения русского языка как эффективного средства повышения интереса к освоению культуры, что в свою очередь выражается в освоении правил и традиций речевого и неречевого поведения, способствуют формированию мировоззренческих установок и ценностных ориентаций учащихся.

Литература

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Леви-Строс К. Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – С. 35.

3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. [Текст]/ В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир. – М., 1993.

5. Чернявская Ю.В. Народная культура и национальная традиция / Ю.В. Чернявская. – Минск, 1998.

УДК [316.7:316.776.33]:316.42

А.В. Зайцева

КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам культурной коммуникации – фактору социокультурных процессов в обществе. Определены механизмы взаимодействия и взаимовлияния культуры и коммуникации. Охарактеризованы научные подходы, отражающие многоаспектность различных направлений в области культурных и коммуникативных исследований.*

***Ключевые слова:** культурная коммуникация, модель культурной коммуникации, общение, культурная компетентность, межличностное культурное взаимодействие.*

***Abstract.** The article is devoted to the issues of cultural communication, a factor of sociocultural processes in society. The mechanisms of interaction and mutual influence of culture and communication are determined. The scientific approaches that reflect the multidimensionality of various areas in the field of cultural and communicative research are characterized.*

***Keywords:** cultural communication, model of cultural communication, communication, cultural competence, interpersonal cultural interaction.*

Одним из механизмов существования и развития общества, обеспечивающим возможность формирования культурных связей, управления совместной жизнедеятельностью людей, накопления и трансляцию опыта, является культурная коммуникация, которая, безусловно, влияет на культурные изменения в социуме.

Культуру, как и коммуникацию, можно определить как совокупность природных и искусственных знаков (символов или изображений), с помощью которых происходит сохранение, накопление и передача из поколения в поколение наработанного человечеством опыта, что в дальнейшем трансформируется в новые идеи, открытия, поступки, которые формируют социальную память и влияют на будущую организацию культур. Такое понимание культуры является наиболее функциональным с точки зрения рассматриваемой темы.

Культурная коммуникация является эффективным связующим звеном в обществе, а процессы социализации и индивидуализации культурного коммуникационного взаимодействия требуют дальнейшего изучения, что будет способствовать комфортным условиям для взаимопроникновения и распространения культур, пониманию и взаимному признанию в современном мире.

Исследованию проблем культурной коммуникации посвятили научные работы такие исследователи как А. Гуревич, А. Соколов, Ю. Лотман, Р. Якобсон, Е. Холл, Ч. Осгуд и др. В то же время вопросы, связанные с исследованием развития и трансформации культурной коммуникации, в науке не теряют своей актуальности, что является признаком необходимости дальнейшего изучения проблемы.

Цель статьи – исследовать понимание культуры и коммуникации в их взаимодействии, определить

специфические черты культурной коммуникации и ее влияние на современные социокультурные процессы.

На современном этапе развития общества коммуникация, коммуникационная культура, коммуникативная компетентность определяют возможности расширения взаимосвязей между людьми и влияют на развитие социокультурного процесса. Коммуникативной компетентностью традиционно называют общественно и исторически детерминированную форму социального поведения, реализуемой в речевых действиях, которая служит целям взаимопонимания, взаимной и самореализации, так как речь и является вербальным способом достижения определенного неречевого результата.

Понимание социокультурного процесса является многоаспектным и многомерным явлением, что основывается на рациональном поведении субъектов в организации жизни, сознательном подходе к объединению духовных и нравственных ценностей со стремлением улучшения материальных условий. В этом смысле коммуникация позволяет сохранить и обогатить духовно-нравственный потенциал общества, менять культуру в сторону ее обогащения, расширять сферу культурных коммуникаций, служить основой для сохранения самобытности общества.

В современных условиях общественных изменений происходит переосмысление роли культуры, обновление ее форм и функций. С одной стороны, культура по-прежнему воспроизводит традиционные отношения и образцы поведения, но во многом поведение определяет мышление людей. С другой стороны, распространяются современные медиа-формы (телевидение, кино, печать), реклама, усиливается формирование идеологических и нравственных стереотипов массовой культуры, «модного» образа жизни. С помощью средств массовой информации предлагаются различные смыслы и новые идентичности, трансформируется мышления людей. Поэтому особое значение приобретает

взаимодействие культуры и массовых коммуникаций как процесса, что формирует «человеческий капитал» и моральный ресурс социально-экономического развития государства.

Современное понимание культуры в контексте социальной истории известный историк и культуролог А. Гуревич рассматривает как систему жизненных ориентаций человека и называет культуру в одной из многих дефиниций форме и способом коммуникации людей [1].

По нашему мнению, коммуникативная функция культуры помогает личности определиться с ценностно-ориентационными направлениями дальнейшего социально-культурного развития, способствует духовному единению людей, в основе которого лежит обмен культурной информацией.

По мнению Ч. Осгуда культура состоит из всех идей о производстве, поведении и представлениях коллектива человеческих существ, которые человек получает из непосредственного наблюдения или общения и осознает их [5]. Через включение человека в мир культуры, содержанием которой является сам человек во всем богатстве его способностей, потребностей и форм существования, происходит реализация и самоопределение личности, формируется самосознание и осознание им своей роли в социокультурных преобразованиях.

Многоаспектность понятия «коммуникация» позволяет условно выделить одно из ее значений – социальное, используемое для обозначения и характеристики различных связей и отношений, возникающих в человеческом обществе. Поэтому философы, социологи, политологи, лингвисты, психологи, обращаясь к коммуникативной проблематике, рассматривают ее безграничной и разнообразной как человеческое общество или окружающий мир.

Коммуникация – это процесс обмена смысловой информацией между людьми (индивидами, группами)

посредством знаков и символов, при котором информация передается целенаправленно, принимается избирательно в соответствии с определенными правилами независимо от того, приводит этот процесс к взаимопониманию или нет [2]. Трактовка этого понятия базируется на смысловом аспекте взаимодействия. Так как любое взаимодействие в современном мире происходит в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми, оно включает, помимо физического, коммуникативный аспект. Таким образом, коммуникация является функциональным компонентом деятельности людей в обществе.

Основные положения и идеи связи между культурой и коммуникацией были основательно рассмотрены известным американским лингвистом и антропологом Э. Холлом. Он занимался изучением знаковой теории общения и в своей монографии «The Silent Language» исследователь утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура [3]. Итак, развивая идеи о связи культуры и коммуникации, Э. Холл предложил изучать культуру как коммуникацию, что является отдельной областью человеческих отношений.

Взаимопроникновение культуры и коммуникации проявляется в том, что культура не только влияет на коммуникацию, но и сама испытывает ее влияния. Коммуникация оказывает влияние на восприятие, мышление, поведение всех членов общества и определяет их принадлежность к данному обществу. В такой интерпретации культура является целостностью, отличается от других благодаря религиозным, национально-государственным границам или набором определенных этнических признаков.

Духовная, общественно-культурная обеспеченность процесса общения является едва ли не определяющим фактором, что обуславливает коммуникативный процесс. Одним из первых, кто предложил рассматривать культуру с точки зрения коммуникационной связи, был Р. Якобсон,

который для исследования коммуникации предложил совместить ее речевые характеристики с характеристиками адресата и адресанта, которые контролируют процесс общения [4]. Применение модели, разработанной Р. Якобсоном, позволило связать большой круг проблем в изучении языка, искусства и культуры с теорией коммуникативных систем.

Культурная коммуникация подчиняется законам, правилам и формам, принятым для определенной коммуникативной, социальной и языковой ситуации. Активный характер культурной коммуникации обеспечивается именно языком, формой которой является диалог.

Речевую функцию человека в коммуникативистике часто называют «первой коммуникативной революцией». Язык является основным средством общения и передачи информации, поэтому речь стала основной движущей силой в развитии человеческой коммуникации. Этот процесс совершенствовался по мере изобретения различных технических средств, которые постепенно превращали устную речь в письменные символы передачи информации, затем – в печатные, еще позже – в электронные.

Итак, речь и общение играют важную роль ретранслятора культуры на уровне межличностных, общественных, межгосударственных отношений. Культурную компетентность можно рассматривать как составляющую культурной коммуникации, она основывается на принадлежности человека к определенной социальной группе, его жизненном опыте, владении информацией о надлежащем коммуникационном поведении, знаниях, полученных путем обучения, наблюдения, ознакомления со многими культурными и художественными объектами. Культурная компетентность формирует основы поведения личности, способствует его социализации, создает условия для накопления, хранения и передачи национального

своеобразия, традиций, обычаев, присущих данной культуре. Культурную компетентность можно рассматривать как одну из предпосылок правильной интерпретации информации, полученной в процессе коммуникации и результативности коммуникационного процесса, она способна развиваться под влиянием культурного взаимодействия, обмена мнениями, индивидуальным опытом.

Культуру нельзя воспринимать как достижение прошлого – она во многом определяет настоящее и будущее не только отдельной личности, но и всего человечества. Культурная коммуникация в таком случае должна восприниматься как непрерывный культурный диалог, что происходит на микросоциальном уровне – между личностями внутри общества, мидисоциальном уровне – между группами коммуникаторов в середине общества, а также макросоциальном уровне – между исторически сложившимися человеческими цивилизациями. Объединяет их естественная потребность человека в общении.

Таким образом, культурная коммуникация направлена именно на реализацию потребности человека в общении, в обмене информацией и предполагает интерактивное межличностное взаимодействие, которое является, по нашему мнению, и результатом, и процессом внутреннего развития и самосовершенствования, получения определенного опыта, и одновременно развития творческого потенциала личности.

Коммуникация обеспечивает выработку, распространение и потребление культурных ценностей, их хранение и передачу, а культурное многообразие, в свою очередь, мобилизует способности освоения нового знания и опыта, особенно в отношении процесса зарождения и выработки новых идей.

С точки зрения воздействия на личность, культурная коммуникация является важным фактором влияния на духовное самоопределение, поскольку человек приобретает свой собственный образ сквозь призму общения, утверждает

себя в мире, ведя непрерывный диалог как с другими субъектами, так и с самим с собой. Коммуникация, которая является неотъемлемым атрибутом любой человеческой деятельности и длительным процессом поиска взаимопонимания и согласия, может перевести процесс общения и обмена культурными достижениями на более высокий уровень мировосприятия, спрогнозировать возможности понимания и взаимного признания в современном мире.

Литература

1. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – М., 1984. – 350 с.
2. Психология массовой коммуникации / под. ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Гардарики, 2008. – 252 с.
3. Hall E.T. The Silent Language/ E.T. Hall. – New York: Doubleday, 1959. – 240 p.
4. Jakobson R. Linguistics and Poetics / R. Jakobson // Style in Language. – Cambridge, 1964. – P. 350–377.
5. Osgood Charles E. Cross-cultural Universals of affective meaning/ Charles E. Osgood, William S. May, Murray S. – University of Illinois Press, 1975. – 486 p.

УДК 81`271

М.В. Коняшкина

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И КУЛЬТУРА РЕЧИ

Аннотация. В современной жизни прослеживается утрата лучших речевых традиций. Человек, владеющий речевой культурой и соблюдающий принципы речевого взаимодействия необходим обществу. Остро стоит вопрос о важности правильной, выразительной, действенной речи. В статье раскрыты требования к речи учителя и

ученика, которые помогут эффективнее организовать процесс обучения речевому этикету.

Ключевые слова: речевой этикет, культура речи, факторы речевого этикета, устойчивые формулы общения, качество речи учителя, задания по формированию речевого этикета, нормированная речь.

Abstract. *In modern life, the loss of the best speech traditions can be traced. A person with a speech culture and observing the principles of speech interaction is necessary for society. There is an urgent question about the importance of correct, expressive, effective speech. The article discloses the requirements for the speech of the teacher and student, which will help to more effectively organize the process of teaching speech etiquette.*

Key words: *speech etiquette, speech culture, speech etiquette factors, stable communication formulas, teacher speech quality, speech etiquette formation tasks, normalized speech.*

Персидский поэт и мыслитель XIII в. Саади сказал: «Умен ты или глуп, Велик ты или мал, Не знаем мы, пока Ты слова не сказал!». Слово, правильная речь – показатель общей культуры человека, его интеллекта, его речевой культуры. Вот почему необходимо всем владеть культурой речи, речевым этикетом, правилами поведения в обществе. Без соблюдения этих правил невозможны ни политические, ни экономические, ни культурные отношения, ибо нельзя существовать, не уважая друг друга, не налагая на себя определенных ограничений.

Древнегреческий философ Сократ сказал: «Заговори, чтобы я тебя увидел». Эти знаменитые слова часто приводят для того, чтобы подтвердить важность правильной, выразительной, действенной речи. Никто не сомневается, что для современного человека культура речи определяет во многом и личную жизнь, и тем более карьерный рост.

Цель нашей работы – дать определение речевому этикету, раскрыть требования к речи учителя, предложить задания по формированию речевого этикета школьников.

Актуальность изучения проблемы речевого этикета обусловлена сложившейся в нашей стране социально – экономической и культурной ситуацией, характеризующейся

острыми конфликтами на почве духовного и нравственного кризиса общества. Частым проявлением кризиса является низкая культура речевого общения взрослых. Ведь в современной языковой практике прослеживается утрата лучших речевых традиций, продолжает набирать силу процесс огрубления нравов общества, что влечет за собой увеличение в детской речи лексики со сниженной эмоционально – экспрессивной окраской, просторечных форм, вульгаризмов, жаргонизмов.

Сегодня общество нуждается в образованной, воспитанной личности. Только она способна выжить в условиях трудного процесса становления демократизации. Человек, владеющий речевой культурой и соблюдающий принципы речевого взаимодействия, остро необходим современному обществу.

Этикет – слово французского происхождения, это совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда).

Сейчас эта тема широко представлена в научной литературе. С 60-х годов XX столетия началось углубленное изучение речевого этикета. Результаты проведенных исследований нашли отражение в работах многих специалистов: Н.И. Формановской, А.А. Акишиной, В.Е. Гольдина, В.Г. Костомарова, Л.А. Введенской, Л.П. Крысина и др. Л.А. Введенская в своей книге «Русский язык и культура речи» даёт такое определение речевому этикету: «Под речевым этикетом понимаются разработанные правила речевого поведения, система речевых формул общения». [2, с. 53]. Фундаментальные труды принадлежат Н.И. Формановской. Она представила характеристику речевого этикета с разных позиций, дала определение постулатов вежливости, обозначила речевые формулы, связанные с ситуациями

общения, раскрыла их соответствия в разных языках. Н.И. Формановская дает такое определение речевому этикету: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности». [7, стр. 9].

Существуют факторы, определяющие формирование речевого этикета. Л.А. Введенская так определяет эти факторы так: «Речевой этикет строится с учетом особенностей партнеров, вступающих в деловые отношения, ведущих деловой разговор. Речевой этикет определяется ситуацией, в которой происходит общение. Это могут быть презентация, конференция, симпозиум, совещание, консультация, юбилей или другой праздник» [2, с. 92].

Чтобы научить ребенка этикету, учитель сам должен знать требования к своей речи и неукоснительно их выполнять. Основными качествами речи учителя являются правильность, чистота, уместность и точность. Правильность – это соответствие речи нормам литературного языка. Ошибками в речи учителей являются: а) нарушение управления, например: «указал о необходимости» (на необходимость), «это касается к учебнику» (вместо учебника); б) наличие неоправданного повторения «лишних» слов типа «так сказать», «ну», «мне», «значит» и др.

Точность речи учителя – это прежде всего терминологическая точность. Так, некорректно говорить «измените слово по смыслу» (слово может склоняться, спрягаться, при этом по своему лексическому значению слово не изменяется). Уместность речи учителя выражается в его точном выборе тона и стиля общения, различных способах привлечения внимания учащихся, в четкой постановке вопросов и т.д.

Коммуникативно-целесообразная речь учителя не допускает грубости и бестактности, например таких замечаний: «Сиди и молчи!», «Ну, что сидишь, я же вошла в класс» и др. Учитель не может позволить себе говорить многословно (учебное время ограничено). Для речи учителя характерен такой стиль произношения, при котором слова произносятся тщательно и отчетливо.

Речевая этика учителя предполагает употребление вежливых обращений, слов приветствия и прощания, выражения извинения, благодарности, согласия, одобрения. Чтобы предупредить неуважительное отношение к учащимся, действует система запретов. Их цель – помочь участникам общения избежать конфликта, создать в классе благоприятный психологический климат.

Запреты для учителя по речевому этикету должны касаться тона (он не должен быть обидным, презрительным, крикливым и злым), слов и выражений (они не должны быть грубыми, оскорбляющими), жестов и мимики (они не должны быть устрашающими и обидными), голоса (он не должен быть заискивающим, сиплым и бубнящим).

Учитель-словесник на каждом уроке должен работать над речевым этикетом учащихся. Формируя навыки правильной, нормированной речи, педагог должен требовать от детей соблюдения всех языковых норм – словоупотребления, произношения, ударения и т.д., должен обращать внимание на погрешности, тактично исправляя их, давая необходимые пояснения. Работая над обогащением словаря своих учеников, словесник должен уделять особое внимание нормам произношения. Ведь в устной речи звуковое оформление не менее важно, чем выбор лексических средств. Выполняя различные упражнения, ученики усваивают нормы литературного произношения, приобретают навыки, нужные для постоянного совершенствования речевой культуры. Иногда слышим слова: «здрасьте!», «паалста», «грит» и др. вместо «здравствуйте», «пожалуйста»,

«говорит». Почему же так произносят? А ведь нужно говорить правильно, не проглатывая звуков, тогда и переводчик не нужен.

Предлагаем для учащихся 5 класса задания для усвоения норм литературного произношения.

Задание 1. Прочитайте вслух стихотворение Т. Мортян. «Послужите человеку!». Особое внимание обратите на гласные. Как они произносятся в разных слогах?

Вот ромашки на полянке,
Как пятнашки, как панамки.
Дождь их утром сбрызнул душем,
Солнце в полдень их просушит.
А на зорьке, на закате,
Стали дети собирать их.
И сказали: «Ну, ромашки,
Полезайте к нам в кармашки.
Отнесем мы вас в аптеку -
Послужите человеку!»

Задание 2. Прочитайте и запомните скороговорки. Старайтесь чаще повторять их (сначала медленно, а потом все быстрее). Это поможет выработать навыки правильного произношения.

Во дворе трава, на траве дрова. Не руби дрова, во дворе трава. Сшит колпак не по – колпаковски, Надо его переколпаковать да перевыколпаковать. Варвара варила, варила, да не выварила. Добры бобры идут в боры.

Порой, беседуя с каким-нибудь «грамотеем», читая написанное им, невольно сравниваешь его с горе-строителем. Владая строительным материалом – словами, этот человек не умеет им распоряжаться, например: «*Оля съела бублик вместе с собакой, которая бежала впереди. У нас в колхозе собирают урожай помидоров и потом едут в магазины в ящичках*». Эти предложения взяты из детских работ. Ошибки в них связаны с нарушением синтаксических норм. Предлагаем различные задания по предупреждению таких ошибок.

Задание 1. Найдите зависимые слова при глаголах, обозначающих движение. Определите падеж существительных.

Люблю дорожкой лесною,
Не зная сам куда, брести;
Двойной глубокой колеёю
Идешь – и нет конца пути (А. Майков).

Задание 2. Найдите и исправьте ошибки в предложениях.

1) *За Костю ничего не знаю, он не с нашего класса.*
2) *Он ходил по улицах.* 3) *Все смеялись с него.* 4) *Каждое утро его посылают по молоко.* 5) *Все должны оплачивать за проезд.* 6) *Корреспондент поинтересовался об этом.*

Задания 3. Зависимое слово поставьте в нужном падеже: *жалеть (каникулы), ждать (письма), благодарить (вы), наблюдать (природа), описывать (птицы), скучать (дом).*

Задание 4. Вспомните, выберите из книг и журналов пословицы и поговорки, крылатые выражения с трудными для вас словосочетаниями. Например: *Не смейся над другими, не то найдется тот, кто над тобою посмеётся. Дереву цена по плодам, человеку – по трудам.*

Задание 5. К каждому главному слову подберите зависимое, поставьте его в нужном падеже: *блюсти, заведующий, радоваться, сообщать, соблюдать, командующий, смеяться (армия, магазин, порядок, происшествие, шутка, успех, чистота).*

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что сегодня речевой этикет необходим в нашем обществе. Ведь высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться языковыми выразительными средствами, стилистическим многообразием языковых средств – надежная гарантия успеха. И хочется выразить надежду, что уровень речевой культуры учащихся станет выше, если организовать процесс

обучения речевому этикету на основе применения специально разработанной методической системы, предусматривающей соблюдение условий: систематическое приобщение детей к пониманию, усвоению и употреблению речевого этикета; систематическое повторение и постепенное увеличение количества формул по речевому этикету.

Литература

1. Акишина А.А. Русский речевой этикет / Акишина А.А., Формановская Н.И. – М., 1987.
2. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская. – Ростов н / Д., 2004.
3. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно / Л.А. Вербицкая. – М., 2001.
4. Гольдин В.Е. Речь и этикет / В.Е. Гольдин. – М., 1983.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М., 1989.
6. Формановская Н.И. Русский речевой этикет / Н.И. Формановская. – М., 2002.
7. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты / Н.И. Формановская. – М., 1987.

УДК 332.146.2

Л.В. Жиганова

КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена культуре нашей речи. Основное внимание уделяется проблемам современной речевой ситуации, характеристике современной языковой личности и другим актуальным вопросам.

Ключевые слова: культура речи, родной язык, богатство речи, норма, ненормативная лексика.

***Abstract.** The article is dedicated to culture of our speech. Focuses on the problems of the modern speech situation, the characteristic of modern linguistic personality and other issues current.*

***Keywords:** a culture of speech, native language, wealth of speech, norm, profanity.*

В настоящее время огромной проблемой является состояние современного языка, снижение культуры речи разных слоёв населения. Все реже из уст людей звучат такие слова как «пожалуйста», «будьте так добры», «простите» и т.д. Состояние современной культуры речи вызывает беспокойство у филологов и педагогов. К сожалению, грамотность населения падает, и на смену ей приходит совсем не культурный сленг. Жаргонизмы начинают теснить нашу речь, можно сказать, представляют вызов культурной речи.

До 20-х гг. XX в. термины «культура языка» и «культура речи» в русистике не употреблялись. Только с созданием в 1925 г. Научно-исследовательского института речевой культуры эти понятия были введены в научную практику.

Особое внимание к вопросам культуры речи проявилось в 50-60-х гг. XX в. В работах С.И. Ожегова, Р.И. Аванесова, В.В. Виноградова наметились тенденции к расширению нормативной базы литературного языка, уточнению научных принципов культуры речи, что дало возможность существенно продвинуться в вопросах определения современного понятия языковой нормы» [2, с.9].

Уже с 70-х гг. культура русской речи становится самостоятельной научной дисциплиной. Учёные-лингвисты рассматривают этот предмет в двух значениях: 1) речевая деятельность людей (говорение, слушание); 2) произведение, созданное в результате речевой деятельности (устные и письменные тексты).

Конечно же, наша цель – сохранить культуру родного языка, не допустить вхождение в него как жаргонизмов, так и ненормативной лексики, сберечь наш красивый, гибкий, поэтический язык.

Ведь язык – это зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа: менталитет, национальный характер, традиции, обычаи, образ жизни, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

Язык – сокровищница, кладовая, копилка нашей культуры. Он хранит культурные ценности – в лексике, в грамматике, в пословицах, в поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи. Он является сегодня одним из самых удивительных орудий в руках человечества. Однако пользоваться им нужно умело, изучив все его особенности и секреты. Каждое наше слово, хотим мы того или нет, – это поступок. И только от нас зависит, будет этот поступок добрым или злым.

Очень страшно осознавать, что сегодня, в любом свободном издании, в текстах художественных произведений, в кинофильмах и даже со сцен театра можно услышать ругательства и прочие нецензурные слова.

Сегодня мы узнаем о том, что на смену словарям В. Даля, С. Ожегова, А. Евгеньева, Н. Шанского и др. приходят словари, в которых собраны слова, засоряющие нашу речь. Люди, употребляющие все больше и больше «мусорных» слов, как правило, мало читают или не читают совсем. Они становятся не только менее грамотными, но и «недалекими» в сфере истории, биологии, географии, и т.д., поэтому можно согласиться с высказыванием И.Я. Блинова: «Но элементарные знания из области природы обязательны для каждого человека... Я пишу о любви к родной природе, о любви к родному языку. И это не случайно: любовь к родным

деревьям, цветам и травам неотделима от любви к их названиям, к родной речи, к народным пословицам и поговоркам, ко всему тому, что входит в великое понятие: Родина...» [1, с. 53].

Люди не замечают собственных выражений, даже в общественных местах они могут употреблять нецензурную брань. Многие совершенно не следят за своей речью, считают, что слова-паразиты – это совершенно нормальное явление. Некоторые относят их к вводным словам, то есть словам, указывающим на отношение лица говорящего к высказываемой мысли, но, в излишестве или не к месту употребленные, они снова превращаются в слова-паразиты, не несущие на себе смысловую нагрузку. А ведь наш язык обладает огромным словарным запасом, широкой многозначностью слов, богатством синонимов, разнообразием способов словообразования, стройным синтаксисом, который характеризуется разнообразием смысловых отношений между частями высказывания, отражающимся в широком наборе союзов и союзных средств. Несмотря на все это, наша речь начинает заметно беднеть.

Н. Ипполитова отмечает: «Богатство языка и речи в целом отражает обилие разнообразных средств языка и речи, которые могут быть использованы в любой ситуации общения и в любом речевом жанре. Богатство речи – это показатель степени разнообразия использованных речевых и языковых средств. Любой язык богат, но богатство речи каждого конкретного человека, говорящего или пишущего на данном языке, определяется не столько уровнем богатства языка, сколько тем, какую часть этого общего языкового и речевого богатства конкретный человек может использовать.

Богатство речи – качество, которое свидетельствует об определенном уровне речевого мастерства и об осознанном стремлении разнообразить свою речь использованием различных языковых и речевых средств. Соответственно

речь разнообразную называют богатой, а речь однообразную – бедной» [4, с. 342].

Овладение богатствами родного языка требует каждодневной и кропотливой работы. Но, к сожалению, звучные, емкие, красивые слова родного языка заменяются словесной «шелухой», за которой нет, и не может быть содержания.

Ни для кого не секрет, что культура речи всегда являлась показателем общей культуры человека. Но как можно воспринимать тех людей, которые утверждают, что нецензурная речь является частью нашего менталитета.

Безусловно, нужно вести борьбу за чистоту нашей речи. Но попытки филологов регулировать активность языка СМИ или вторгнуться в сферу сетевого языка, обречены на поражение, поскольку язык, по словам Н.В. Гоголя, «беспределен и может, живой, как жизнь, обогащаться ежеминутно».

Следует заметить, что именно речевое поведение человека труднее всего поддается коррекции, и чем старше человек, тем сложнее что-либо исправить. Уместно вспомнить пример главной героини комедии Б. Шоу «Пигмалион»: скольких усилий стоило профессору Хиггинсу исправить ошибки в ее речевом поведении.

В учебном пособии Т.В. Кортавы говорится: «Человек может улучшить свое материальное положение, исправить с помощью пластической хирургии недостатки внешности, но, как только он вступает в беседу, сразу становятся очевидными его место рождения, социальное происхождение, уровень образования и умственного развития. И если в голове отсутствуют мысли, то появляются слова и выражения, засоряющие речь и разоблачающие в говорящем человека ограниченного и малообразованного» [5, с. 6].

Поведение отдельного человека как личности существенно зависит от его отношений с окружающими его людьми. А ведь именно речевая культура человека играет

одну из главных ролей в межличностных отношениях. Как воспитать в человеке любовь и уважение к своему родному языку и культуре речи? Строить устную и письменную речь логически верно и аргументировано.

Считаем, что этот процесс должен начинаться в семье: если ребёнок с детства будет слышать правильную речь, знать, что слова-паразиты – это плохо, приучаться к уважительному отношению членов семьи друг к другу, то впоследствии ему вряд ли придёт желание выражать свои чувства с помощью нецензурщины.

Позже к воспитанию присоединятся педагоги, и, если это будут люди ответственные и компетентные, то они внесут определенный вклад в развитие и воспитание культурной личности, умеющей выражаться правильно. Ведь хорошая речь «всегда, во все эпохи, была и будет отражением духовной жизни народа. Родной язык открывает нам мудрость наших далеких предков и дает возможность обращаться к будущим поколениям. Наши правнуки будут судить о современной нам жизни по ее описаниям. Как же донести до них дух и реалии нашего времени? Каким должен быть язык, чтобы наши мысли, наши чувства были восприняты правильно и затронули сердца тех, кто придет в грядущую жизнь через столетия?» [3, с.1].

Нет никакого сомнения, что умение правильно и хорошо говорить необходимо каждому. Очень хочется надеяться, что наступит время, когда хамство и грубость исчезнут из нашего словаря, люди не будут изощряться друг перед другом в использовании сленга и ненормативной лексики, и изучая истинное значение слов русского языка, сделают множество удивительных открытий. Мы должны гордиться своим родным языком, который является непременной составляющей национального самосознания личности. Ведь культура речи воплощает в себе культурные и исторические традиции народа. Мы – носители русского языка, должны знать и беречь наш язык, наше национальное

достояние. И если каждый из нас задумается над собственной культурой речи, то все мы вместе сохраним богатство нашего великого русского языка.

Литература

1. Блинов И.Я. О культуре речи: учебник / Блинов И.Я. – М.: Госполитиздат, 1959. – 67 с.
2. Глазунова О.И. Русский язык и культура речи: учебник / Глазунова О.И. – М.: КНОРУС, 2012. – 248 с.
3. Голуб И.Б. Книга о хорошей речи: книга / Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. – М.: ЮНИТИ, 1997. – 79 с.
4. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи в вопросах и ответах: учебное пособие / Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. – М.: Проспект, 2007. – 721 с.
5. Кортава Т.В. Русский язык и культура речи: учебное пособие / Кортава Т.В. – М.: Макс Пресс, 2012. – 273 с.

УДК 373.091.32:[81.161.1+82.161.1]

О.В. Фомина

РИТОРИЗАЦИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлена задача изучения риторизации для организации урока русского языка и литературы в современной школе. Риторизация – это образование и воспитание личности творческой, духовной, обладающей коммуникативной, регулятивной и познавательной компетенции. В исследовании изучены приемы риторизации на уроках русского языка и литературы, представлены примеры компетентностного подхода на уроках в 5 классе в современной школе.

Ключевые слова: риторизация, компетентностный подход, русский язык, русская литература, речь, анализ, риторические игры, риторические задачи.

Abstract. In the article the task of study of ritorization is presented for organization of lesson of Russian and literature at modern school. Ritorization

is this education and education of personality of creative, spiritual, possessing communicative and cognitive competence. In research the receptions of ritorization are studied on the lessons of Russian and literature, the examples of compitation approach are presented on lessons in a 5 class at modern school.

Keyword: *ritorization, competence, approach, Russian, Russian literature, speech, analysis, rhetorical games, rhetorical tasks.*

Современное образование переживает период активных реформ. Вводятся новые стандарты, новые формы контроля, апробируются новые учебники. Одним из важнейших, концептуальных изменений в системе образования стал переход на компетентностную модель обучения.

В современной методике активно используется термин «компетентностная задача». «Компетентностная задача в широком смысле представляет собой описание проблемной практической (псевдожизненной) ситуации, которая решается средствами одной или нескольких предметных областей» [2, с. 192]. В связи с переходом на новые стандарты компетентностные задачи наиболее востребованы в начальной школе, но они предлагаются и старшеклассникам, например, в учебниках русского языка Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и др. При этом авторами используется модель компетентностной задачи, которая включает в себя 5 компонентов: «ситуация, ваша роль, описание ситуации, результат, приложение» [1, с. 134].

Проблемариторизации на уроках современной школы заключается в том, что вопросами техники речи в школьной программе уделяется очень мало места. Обычно задания по технике речи сводятся к требованиям «*прочитайте текст выразительно*» или «*прочитайте правильно слова*», в то время как понятие «техника речи» более широкое и включает в себя практические навыки, приобретенные в процессе тренировок в области дыхания, артикуляции, дикции.

Л.П. Федоренко, подчеркивая значимость курса риторики в школе, писала: «Для усвоения языка нужна та же методика, что и для усвоения любой науки; для усвоения

речи нужна наука – риторика» [6, с. 66]. Разработкой упражнений для изучения риторики занимались Ч.Б. Далецкий, Е.Н. Зарецкая, Т.А. Ладыженская, Н.Н. Кохтев, Н.А. Михайличенко, А.К. Михальская и др.

В методических трудах М.Т. Баранова, А.И. Власенкова, В.Г. Горецкого, А.Д. Дейкиной, Н.И. Демидовой, Т.К. Донской, А.П. Еремеевой, В.И. Капинос, В.Я. Коровиной, Т.А. Ладыженской, Н.И. Политовой, Н.С. Рождественского, М.С. Соловейчик, А.В.Текучева, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой, Л.А. Ходяковой, Т.И. Чижовой, Г.С. Щеголевой поставлен определен круг вопросов о коммуникативной направленности в обучении русскому языку, нацеливающих на дальнейшие исследования, предлагается ряд методических решений. В трудах этих ученых закладываются основы комплексного подхода к решению задач развития речи, воспитания речевой культуры, предупреждения и устранения орфографических, лексических, стилистических и других ошибок, обучения интонационному оформлению фразы. Ведущие ученые Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др. внесли определенный вклад в разработку теоретических основ методики развития речи, создали предпосылки для дальнейшего развития методики риторики. Однако анализ данных работ и их изучение показали, что исследуемая проблема глубока, пути ее решения намечены, но далеки от их реализации.

Цель статьи – изучить риторизацию для организации урока русского языка и литературы в современной школе.

Термин «риторизация» ввела в научный обиход С.А. Минеева в 1992 году, и данное ею определение остаётся одним из авторитетных: «Риторизация – это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысления организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» (XX Школа риторики, 2000 г., Пермь) [3, с. 125].

Термин «риторизация», несмотря на почти два десятилетия бытования в научных кругах, остаётся неизвестным широкому кругу специалистов в области гуманитарного образования. Парадокс заключается в том, что многие учителя, будучи незнакомы с данным словом, успешно осуществляют риторизацию и учебной, и внеучебной деятельности и достигают прекрасных результатов.

Риторизация – это образование и воспитание личности творческой, духовной, обладающей коммуникативной, регулятивной и познавательной компетенции [5, с. 345].

В современном образовании на уроках русского языка и литературы выделяют следующие риторические дидактические приемы: *риторические задачи (продолжи фразу, текст, стих); риторические игры; риторический анализ; создание текстов по образцу; спонтанная речь; трансформация жанра; аргументация; диалог; ролевая игра.* Например, на уроке объяснения нового материала, применяются: *ролевые игры: разминки для актуализации знаний; продолжи фразу: границы понимание; знакомство с основными смысловыми моделями: «род» – «вид», «определение», «свойства», «причина-следствие» – топосами* [4, с. 193].

На уроках современной школы особое место риторизации занимают специфические приёмы работы: риторический анализ текста, речевой ситуации, риторические задачи, продолжается линия на развитие дыхательной и артикуляционной гимнастики, на развитие словесно–импровизационных способностей, на использование таких разных стимулов и средств обучения как текст, музыка, видео-, кинофрагменты, рисунок, иллюстрация, репродукция. Размышления, связанные с проблемами эффективности общения, составляют основу для формирования у школьников взглядов, вкусов, идей, имеющих общекультурную ценность.

В нашей статье рассматривается система риторизации используемая на уроке русского языка в 5 классе. Система заданий состоит из трех частей. Одна часть упражнений посвящена обработке четкого произношения и звукосочетаний. Вторая группа заданий, органично связанная с первым, предполагает работу над интонированием речи. Третья часть посвящена упражнениям акцентологического характера.

Отработка произношения звуков и звукосочетаний.

Прочитайте скороговорки сначала медленно, четко проговаривая все звуки. Затем темп чтения убыстряется. Необходимо следить за четкостью произношения: *Везет Сенька Саньку с Сонькой на санках. Корабли лавировали, лавировали да не вылавировали. Осип охрип, а Архип осип.*

Усвоение смыслоразличительной функции звука. В каждой загадке спрятались два слова, разных по смыслу, но близких по звучанию. Нужно только один звук (букву) заменить другим. Например: *Найдите разгадку:*

С «к» я в школе на стене – Горы, реки есть на мне. С «п» – от вас не утаю – Тоже в школе я стою (карта – парта).

Работа над интонацией. Произнести пословицу сначала с утвердительной, а потом с вопросительной интонацией. *Правда дороже золота. Веселье делу не помеха. Смерти бояться – на свете не жить.*

Работа над акцентированием. Каждый урок начинается с чтения небольших предложений, в которых встречается слово, требующее знания орфоэпической нормы. *Вечерами мы с мамой любим домовничать. Звонят – откройте дверь. Медальон на тоненькой цепочке.*

Объяснить, какую роль играет ударение в приведенных парах слов. При необходимости обратиться к орфоэпическому и толковому словарям: *рУки – рукИ, языкОвая – языковАя, пОлки – полкИ; прОпасть – пропАсть,*

стрУны – струнЫ, парИть – пАрить; моЮ – мОю, крУжки – кружкИ, хлопОк – хлопОк.

Игра «Четвертый лишний». Можно предложить учащимся самостоятельно составить подобную цепочку слов: *монолог, диалог, каталог, филолог; связала, взяла, приняла, начала; баловать, нефтепровод, недуг, средства.*

Учить выразительной, убеждающей речи, учить искусству общения надо постепенно и методично, формируя навыки правильной речи на протяжении всего курса изучения русского языка и литературы.

Таким образом, в работе представлен один аспект, одна техническая разработка, затрагивающую правильное произношение. Именно такой ступенчатый, дифференцированный подход к одному из разделов курса русского языка дает возможность сформировать навыки чистой, корректной речи. В дальнейшем же необходимо затрагивать уже другие аспекты работы над правильностью, богатством речи, логичностью изложения, смысловой нагрузкой речи, мотивированностью лексики и интонации речевого построения.

Риторизация – это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысления организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики.

Риторизация – не единственный путь гуманизации образовательного процесса на основе диалогизма. Но именно риторизация обеспечивает формирование и развитие коммуникативной компетенции школьников на всех предметах на постоянной основе [5, с. 564].

Литература

1. Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики / Н.А. Безменова. – М.: Наука, 1991. – 200 с.
2. Кохтев Н.Н. Основы ораторской речи / Н.Н. Кохтева. – М.: Издательство МГУ, 1992. – 350 с.

3. Бунеев Р.Н. Русский язык. 10 учеб. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2006. – 340 с.

4. Дубова М.В. Компетентностная задача как средство практико зования младших школьников / М.В. Дубова // Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущего педагога. Сб. мат. IV Всеросс. научн. препод. пед. вузов. – М.: Баласс, 2010. – С. 192–195.

5. Тихонов С.Е. Риторика, риторизация и общение в школе: Осмысление и воплощение в период модернизации образования / С.Е. Тихонов. – М.: Прометей, 2005. – 600 с.

6. Формановская Н.И. Речевой этикет и обращение / Н.И. Формановская // Русская словесность, 2001. – № 6.1. – С. 65-71.

Сведения об авторах

Марфина Жанна Викторовна, и.о. ректора ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент (*Луганск, ЛНР*).

Синельникова Лара Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (*Луганск, ЛНР*).

Теркулов Вячеслав Исаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Донецкого национального университета (*Донецк, ДНР*).

Соснина Людмила Васильевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (*Донецк, ДНР*).

Дубова Марина Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой русского

языка Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (РФ).

Соболева Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (*Луганск, ЛНР*).

Студеникина Виктория Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры документоведения и информационной деятельности ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (*Луганск, ЛНР*).

Джинджолия Гигла Паршаванович, доцент кафедры русского и французского языков Западночешского университета (*Чехия*).

Шкуран Оксана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (*Луганск, ЛНР*).

Пономарёва Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (*Луганск, ЛНР*).

Луценко Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (*Луганск, ЛНР*).

Дубинина Виктория Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет».

Зайцева Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет».

Миргородская Анна Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (*Луганск, ЛНР*).

Хрущева Оксана Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета, (*Оренбург, РФ*).

Черных Ирина Александровна, заведующий кафедрой философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук, доцент ГУ ЛНР «ЛГМУ имени Святителя Луки» (*Луганск, ЛНР*).

Юрьева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (*Донецк, ДНР*).

Самыличева Надежда Александровна, кандидат филологических наук, доцент Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (*Нижний Новгород, РФ*).

Бинштейн Маргарита Михайловна, студентка 4 курса Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (*Нижний Новгород, РФ*).

Новикова Юлия Николаевна, кандидат

филологических наук, доцент ГОУ ВО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» (Макеевка, ДНР).

Вылиток Светлана Витальевна, ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», методист ГОУ ДПО ЛНР «Республиканский центр развития образования» (Луганск, ЛНР).

Першина Ольга Викторовна, преподаватель ГОУ ЛНР «Обособленное подразделение Политехнический колледж Луганского национального аграрного университета» (Луганск, ЛНР).

Меренкова Елена Валерьевна, преподаватель русского языка и литературы ГБОУ СПО ЛНР «Луганский колледж информационных технологий и предпринимательства» (Луганск, ЛНР).

Землякова Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки».

Зайцева Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки».

Епифанова Татьяна Владимировна, ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (Луганск, ЛНР).

Мельничук Анастасия Игоревна, ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (Луганск, ЛНР).

Шурдукова Ирина Николаевна, старший

преподаватель кафедры филологических дисциплин ГОУ ЛНР «Луганский национальный аграрный университет» (Луганск, ЛНР).

Бельчикова Наталия Валентиновна, преподаватель ГОУ ЛНР «Обособленное подразделение Политехнический колледж Луганского национального аграрного университета» (Луганск, ЛНР).

Кизилова Ирина Анатольевна, ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (Луганск, ЛНР).

Жданова Марина Олеговна, ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (Луганск, ЛНР).

Ожедрянова Анастасия Юрьевна, ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (Луганск, ЛНР).

Рахмонова Наталия Валентиновна, учитель ГОУ ЛНР «Алчевский информационно-технологический лицей» (Алчевск, ЛНР).

Гаврон Вера Антоновна, учитель ГОУ ЛНР «Вахрушеский учебно-воспитательный комплекс № 2 Берегиня» (Луганск, ЛНР).

Протазюк Анна Ивановна, преподаватель русского языка ОСП Политехнический колледж ЛНАУ (Луганск, ЛНР).

Сорока Мария Павловна, преподаватель русского языка и литературы ГБОУ СПО ЛНР «Луганский колледж информационных технологий и предпринимательства» (Луганск, ЛНР).

Чумак Елена Петровна, учитель ГОУ ЛНР «Лутугинская специализированная средняя школа» (Лутугино, ЛНР).

Литвинова Надежда Александровна, учитель ГОУ ЛНР «Брянковская специализированная школа № 23» (Брянка, ЛНР).

Шубная Виктория Валерьевна, учитель ГОУ ЛНР «Брянковская средняя школа № 1» (Брянка, ЛНР).

Брайловская Юлия Павловна, аспирант кафедры славянской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Владимира Даля» (Луганск, ЛНР).

Волкова Ольга Владимировна, учитель русского языка и литературы, ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – специализированная школа № 57 имени Г.С. Петрова» (Луганск, ЛНР).

Петренко Маргарита Сергеевна, учитель ГОУ ДНР, МОУ «Средняя школа № 59 г. Макеевка» (Макеевка, ДНР).

Склярова Людмила Александровна, учитель ГОУ ЛНР «Селезневская средняя школа № 18 имени Героя Советского Союза А.В. Дубенко» (Селезневка, ЛНР).

Якунина Наталья Васильевна, учитель ГОУ ЛНР, ЛУВК № 32 имени В.И. Кузнецова (Луганск, ЛНР).

Коняшкина Мария Васильевна, учитель ГОУ ЛНР «Свердловская средняя школа № 8» (Свердловск, ЛНР).

Жиганова Лариса Васильевна, учитель ГОУ ЛНР «Брянковский учебно-воспитательный комплекс № 5» (Брянка, ЛНР).

Фомина Олеся Витальевна, учитель ГОУ ДНР, МОО «ОШ № 6» (Енакиево, ДНР).

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Международной научно-практической конференции

*Редакционная коллегия оставляет за собой право
технического и стилистического редактирования статей.
Авторы статей несут полную ответственность за их
содержание.*

Под общей редакцией – **Соболева И.А.**

Верстка – **Луценко И.В.**

Дизайн обложки – **А.А. Качкина**

Подписано в печать **10.10.2020** г. Бумага офсетная.
Гарнитура TimesNewRoman. Печать ризографическая.
Формат **60**... Усл. печ. л. **???** Тираж **100** экз.
Заказ №**??**

Издатель
ГОУ ВО «Луганский государственный педагогический
университет»
«Книта»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011, Т/ф: (0642)58-03-20
E-mail: knitaizd@mail.ru