



МЕТОДИКА И ОПЫТ METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-7-20

Концептный анализ на уроках словесности: эмоциогенность текста стихотворения в прозе «Памяти Ю. П. Вревской» И. С. Тургенева

Ирина Анатольевна Шерстобитова

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург,
Россия, irina-sherstobitova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9054-4751>

Аннотация. В статье представлена петербургская концепция развития эмоционального интеллекта как перспективное направление реализации лингвоконцептологии в образовании. Цель исследования – апробировать модель концептного анализа, построенную на основе технологии освоения концептов русской культуры и теории «множественного интеллекта» (Г. Гарднер). Методологической базой исследования являются три научных подхода: теория эмоционального интеллекта (Д. Гоулман), лингвоконцептоцентрическая теория (Н. Л. Мишатина) и классическая теория герменевтики (Ф. Шлейермахер). Герменевтическое исследование процесса понимания и интерпретации эмоционального концепта «Образ лирического героя и героини» в стихотворении в прозе И. С. Тургенева «Памяти Ю. П. Вревской» представляет собой движение от формирования одной эмоциональной компетенции к другой и далее – к формированию и развитию эмоционального интеллекта. Во время герменевтической студии образ лирического героя рассматривается с позиции эмоциональной языковой личности, текст стихотворения – как эмоциогенный текст. В рамках студий-лабораторий разработана система заданий, формирующих и развивающих эмоциональный интеллект обучающихся. Результаты прохождения студий отражены в приведенных метафорах учителя и учеников, в тексте концептоцентрического эссе. Сделан вывод, что технология концептного анализа моделирует проникновение в эмоциональный контент ценностей и смыслов автора. Модель развития эмоционального интеллекта на основе герменевтического исследования концептов позволяет интериоризировать и переосмыслить тексты культуры, преодолеть культурный разрыв поколений, построить поколение Z в «ось мировой истории».

Ключевые слова: лингвоконцептология, эмоциогенность текста, антропологизация образования, трансдисциплинарность, синергетика, лингвистика эмоций, типы интеллекта, визуализация эмоций, филологический анализ текста

Для цитирования: Шерстобитова И. А. Концептный анализ на уроках словесности: эмоциогенность текста стихотворения в прозе «Памяти Ю. П. Вревской» И. С. Тургенева // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 7–20. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-7-20.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Concept analysis on literature lessons: the text emotigenicity of the prose poem "To the Memory of U. P. Vrevsky" by I. S. Turgenev

Irina A. Sherstobitova

Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint-Petersburg, Russia, irina-sherstobitova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9054-4751>

Abstract. The paper considers the St. Petersburg concept of emotional intelligence development as a promising approach to implementing linguoconceptology in education. The aim of the study was to test a concept analysis model built on the technology of mastering the key concepts of Russian culture and the theory of multiple intelligencies

proposed by Howard Gardner. The three scientific approaches – emotional intelligence theory (D. Goleman), linguo-conceptocentric theory (N. L. Mishatina) and classical hermeneutics (F. Schleiermacher) constitute the methodological framework of the research. From the standpoint of hermeneutics, investigating how learners understand and interpret the emotional concept ‘the images of the lyrical hero and the heroine’ in the prose poem “To the Memory of U. P. Vrevsky” by I. S. Turgenev highlights their progression from the formation of one emotional competence to another and finally to building and developing emotional intelligence. In the course of the hermeneutical study the lyrical hero’s image is considered from the viewpoint of the emotional linguistic persona; the text of the poem is discussed as an emotiogenic text. Within the framework of laboratories-studies a system of tasks was developed to form and develop learners’ emotional intelligence. The metaphors created by the teacher and the students as well as the text of a concept-centric essay comprise the results of doing the abovementioned tasks during laboratories-studies. Our data provide evidence that conceptual analysis enables learners to decode the emotional content of the author’s values and implications. The development model of emotional intelligence based on hermeneutical conceptual analysis provides an opportunity to internalize and reinterpret iconic cultural texts, bridge the cultural generation gap and put Generation Z into the context of world history.

Keywords: linguoconceptology, text emotiogenicity, anthropologisation of education, transdisciplinarity, synergetics, linguistics of emotions, types of intelligence, visualization of emotions, philological text analysis

For citation: Sherstobitova I. A. Concept analysis on literature lessons: the text emotiogenicity of the prose poem “To the Memory of U. P. Vrevsky” by I. S. Turgenev. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 7–20. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-7-20 (In Russ.).

Введение. В статье предлагается перспективное направление реализации лингвоконцептологии в образовании: развитие эмоционального интеллекта посредством герменевтического исследования концептов. Методологической базой исследования являются три научных подхода: теория эмоционального интеллекта [Гоулман 2009], лингвоконцептоцентрическая теория [Мишатина 2017] и классическая теория герменевтики [Шлейермахер 2004]. Точки сопряжения между ними – идеи антропологизации образования, трансдисциплинарности (целостности (холизма),

интеграции и самоорганизации (синергетики)) и лингвистики эмоций. Соотношение психологических моделей эмоционального интеллекта и адаптированной методической модели эмоционального интеллекта отражено в табл. 1.

Герменевтическое исследование процесса понимания и интерпретации эмоционального концепта «Образ лирического героя¹ и героини» в стихотворении в прозе И. С. Тургенева «Памяти Ю. П. Вревской» построено на основе авторской модели концептного анализа, методической интерпретации технологии освоения концептов

Таблица 1

Соотношение психологических моделей эмоционального интеллекта (ЭИ) и методической модели эмоционального интеллекта

Table 1

The correlation between the psychological models of emotional intelligence (EI) and the instructional model of emotional intelligence

Модель ЭИ Майера-Саловей-Карузо	Модель ЭИ Д. В. Люсина	Методическая модель ЭИ
Восприятие и выражение	Способность к пониманию эмоций (распознавание, идентификация, понимание причин и следствий)	Понимание эмоций через работу со словом.
Понимание эмоций		Эмоциональный тезаурус (И. Н. Андреева). ЛКЗ (Н. Л. Мишатина)
Регулирование эмоций/управление эмоциями	Способность к управлению эмоциями	Управление эмоциями через творческий процесс.
Эмоции и мыслительная деятельность (использование эмоций для повышения эффективности мышления)		Эссе чувств, метафорический портрет (Н. Л. Мишатина). Синестезия (со-ощущение) (Ю. В. Малкова)

¹ Лирический герой – условный образ, представляемый, как правило, от первого лица («я»); носитель переживаний и эмоций.

русской культуры Н. Л. Мишатиной и представляет собой движение от формирования одной эмоциональной компетенции к другой и далее — к формированию эмоционального интеллекта.

Герменевтический аспект концептного анализа реализуется в рамках четырех технологических этапов — герменевтических штудий.

Герменевтическая штудия 1 «Мир ассоциаций». Знания о человеке, обществе, природе, технике, культуре.

Герменевтическая штудия 2 «В начале было Слово...». Установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы и обучение.

Герменевтическая штудия 3 «Диалог культур». Опыт культуры и исследовательские эксперименты.

Герменевтическая штудия 4 «Ценности и смыслы». Сформированное эмоционально-ценностное отношение к русской культуре, духовные ценности и национальные идеалы [Шерстобитова 2017: 10].

Методы. Во время герменевтических штудий в качестве инструментов развития эмоционального интеллекта мы используем приемы, разработанные в рамках петербургской школы методической лингвоконцептологии (лингвокультурологическая задача (далее ЛКЗ), метафорический портрет, эссе чувств) [Мишатина, Сорокина 2019: 8], приемы, стоящие на пересечении герменевтики (герменевтический круг, дивинация, сравнение, единство грамматической и психологической интерпретации) [Шлейермахер 2004], психологии, лингвистики, когнитивистики (прием свободных ассоциаций, разрушения и реконструкции стереотипов, метафорическое конструирование концептов) [Шерстобитова 2017: 5], основанные как на синтезе концепта, так и на его анализе. В нашей методологии — это еще и приемы развития эмотивной мотивации к чтению, создающие предпосылки для формирования **множественного интеллекта** [Гарднер 2007].

Выдвинем **гипотезу**: текст стихотворения в прозе — это **эмотивный текст** (в терминологии В. И. Шаховского); поразмышляем об эмоции как первопричине внутренней формы слова, текста в целом. Для доказательства рассмотрим образ

лирического героя с позиции эмоциональной языковой личности, эмоционального дейксиса (как Я-позиция в речевом акте), текст стихотворения — с точки зрения эмотивного смысла, докажем его эмоциогенность.

Результаты. Первый этап основан на понимании эмоций через работу со словом, на формировании эмоционального тезауруса [Андреева 2008], ЛКЗ [Мишатина 2017]. Этот ассоциативно-образный этап работы (**герменевтическая штудия 1 «Мир ассоциаций»**) учитывает «зону ближайшего развития» подростка (Л. С. Выготский). Понимание эмоций достигается через работу со словом (накопление эмоционального словаря), так как осознание эмоций заключается в знании о своем состоянии, выраженном в словесных категориях. Задания штудии, реализующие принцип синестезии (альтернативный новый термин — *идеастезия* ‘восприятие понятий’, ‘ощущение идей’), позволяют проблематизировать интерпретацию образа лирического героя с позиции эмоциональной языковой личности и эмоционального дейксиса.

Для выражения отношения к героине и к ее поступку И. С. Тургенев использует ряд эмоций, которые коррелируют с национальной языковой картиной мира (по материалам Национального корпуса русского языка) и с большинством классификаций (Аристотель, Б. Спиноза, Р. Декарт, И. Изард и др.): гнев («Она была в беспамятстве — и ни один врач даже не взглянул на нее»); благоговение («...и такая сила, такая жажда жертвы!»); восторг («Нежное кроткое сердце...»); переживание («Всякое другое счастье прошло мимо»); стыд за других («Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп...»). Используя прием «Дворец чувств», формируем межличностный аспект эмоционального интеллекта (**межличностный тип интеллекта** [Гарднер 2007]): создаем «ситуации чувств», или ситуации «смысловых переживаний», по Л. С. Выготскому.

Следующее задание — на формирование **логико-математического типа интеллекта** [Гарднер 2007] — нарисовать «кардиограмму» эмоций лирического героя. Этот прием дает возможность ощутить «ритм сердца» лирического героя, а значит, погрузиться в душевные переживания автора.

Таблица 2

Кардиограмма эмоций лирического героя

Table 2

The cardiogram of the lyrical hero's emotions

X	Y	
0	0	0–5. На грязи, на вонючей сырой соломе, под навесом ветхого сарая, на скорую руку превращенного в походный военный госпиталь, в разоренной болгарской деревушке — с лишком две недели умирала она от тифа.
1	-8	
2	-9	
3	-7	
4	-6	
5	-9	
6	0	6–11. Она была в беспамятстве — и ни один врач даже не взглянул на нее; больные солдаты, за которыми она ухаживала, пока еще могла держаться на ногах, поочередно поднимались с своих зараженных логовищ, чтобы поднести к ее запекшимся губам несколько капель воды в черепке разбитого горшка.
7	-8	
8	-9	
9	-7	
10	-8	
11	-9	
12	0	12–17. Она была молода, красива; высший свет ее знал; об ней осведомлялись даже сановники. Дамы ей завидовали, мужчины за ней волочились... два-три человека тайно и глубоко любили ее. Жизнь ей улыбалась; но бывают улыбки хуже слез.
13	2	
14	3	
15	4	
16	5	
17	-4	
18	0	18–23. Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы! Помогать нуждающимся в помощи... она не ведала другого счастья... не ведала — и не извела. Всякое другое счастье прошло мимо. Но она с этим давно помирилась — и вся, пылая огнем неу- гасимой веры, отдалась на служение ближним.
X	Y	
19	5	
20	7	
21	-4	
22	-6	
23	-4	
24	0	24–26. Какие заветные клады схоронила она там, в глубине души, в самом ее тайнике, никто не знал никогда — а теперь, конечно, не узнает.
25	-4	
26	-6	
27	0	27–29. Да и к чему? Жертва принесена... дело сделано.
28	-7	
29	-8	
30	0	30–32. Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп — хоть она сама и стыдилась и чуждалась всякого спасибо.
31	-9	
32	-6	
33	0	33–35. Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!
34	-5	
35	-4	

Просим старшеклассников доказать/ опровергнуть гипотезу: смена чувств лирического героя создает особенную ритмичность стихотворения в прозе. Актуализируем **телесно-кинестетический тип интеллекта** (чувственный опыт) [Гарднер 2007] обучающихся: просим, используя прием «Лестница эмоций» (автор И. А. Шерстобитова),

с чувством (как у лирического героя) читать стихотворение так, чтобы ощутить «ритм сердца» (используем опыт предыдущего задания). Учащиеся подтверждают гипотезу: если читать стихотворение с различными чувствами, чувствуется особая энергия произведения, читатель испытывает градацию чувств лирического героя.



Следующий прием — на формирование **визуально-пространственного типа интеллекта** [Гарднер 2007] — визуализация эмоций (автор И. А. Шерстобитова). Просим обучающихся назвать средства художественной выразительности из стихотворения в прозе (олицетворение, оксюморон, антитеза, градация), которые можно визуализировать с помощью иллюстраций. Как визуализация средств художественной выразительности помогает передать чувства автора? (В сознании гармонизируются чувства и мысли; лирический герой оживает в восприятии обучающихся.)

Продолжить работу по формированию эмоционального тезауруса автора можно с помощью создания палитры чувств лирического героя (на основе приема «Метафорический портрет чувств») [Мишатина 2016: 94]:

Покраснеть от...; порозоветь от...; побагроветь от...; просиять от...; побледнеть от...; побелеть от...; позеленеть от...; пожелтеть от...; пооси-
 неть от...; почернеть от... .

Использование приема свободных ассоциаций (автор приема И. А. Шерстобитова) и инфографики существенно повышает результативность учебной деятельности. В процессе зарождения ассоциаций устанавливаются неординарные взаимосвязи

между элементами мира автора и элементами опыта обучающихся. Подросткам предлагается создать эмоциональный «Цветок Лотмана» (термин В. А. Копчика) — «цветок чувств лирического героя», «инобытие текста». Сердцевину цветка представляет авторский текст, при прочтении которого смыслы, привнесенные читателем и эпохой, могут оказаться интегральнее смыслов, вложенных автором. «Лепестки-смыслы рождают вокруг цветка ауру, которую В. Налимов назвал семантическим полем, Ю. М. Лотман — семиосферой, Б. Л. Гаспаров — смысловой плазмой, Н. Л. Мышкина — самодвижением энергожизни текста» [Олизько 2010: 69].

Работа в проектной лаборатории — герменевтической студии 1 «Мир ассоциаций» — позволяет обучающимся дать эмоциональную (ассоциативную) характеристику лирическому герою И. С. Тургенева и создать эмоциональный концепт «Образ лирического героя», включающий мотив текста и собственные эмоции. «Цветок Лотмана» — это своеобразный «дисплейный текст» (В. Г. Костомаров), т. е. текст, «передающий информацию вербально-картинно-образно. Действуя массированно на все органы чувств, дисплейные тексты создают иллюзию соучастия в общении, “вовлеченности”» [Костомаров 2008: 67].

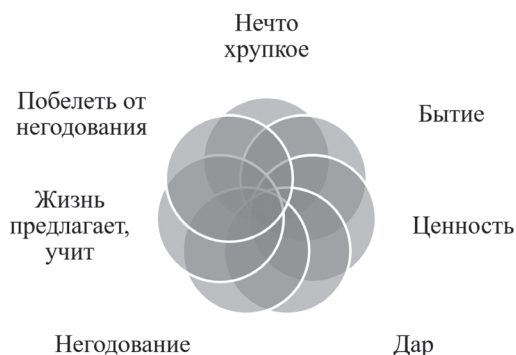


Рис. «Цветок чувств» лирического героя
Fig. «The flower of the feelings» of the lyric hero

Второй этап основан на управлении эмоциями через творческий процесс: создание эссе чувств, метафорического портрета (Н. Л. Мишати́на) и применение приема синестезии (со-ощущения) (Ю. В. Малкова).

На этом этапе интерпретатор должен проявить конгенность — понять автора и его произведение лучше, чем автор [Шлейермахер 2004]. Следуя этому тезису, мы опираемся, во-первых, на связь рационального и эмоционального, а во-вторых, на деятельность, интеллектуально сфокусированную на эмоциональной составляющей. Управление эмоциями связано с взаимодействием когнитивного и аффективного. И если для развития способности понимания эмоций требуется целенаправленная работа со словом (узнавание), то для развития способности управления эмоциями нужна творческая деятельность (созидание), основанная на рациональном (когнитивном) подходе к иррациональной (аффективной) сфере. По точному замечанию И. Н. Андреевой, «для эффективного управления эмоциями необходимо достичь гармонии между разумом и чувствами» [Андреева 2006: 136]. Так как для понимания целого надо понять его части, а для понимания частей следует иметь представление о смысле целого, эффективным инструментом становится герменевтический круг анализа и синтеза концепта, реализующий принцип синестезии, который отражает единство аффекта и интеллекта.

Чтобы управлять эмоциональными проявлениями, необходимо интеллектуально их осмыслить, так как эмоции относятся к внутреннему миру человека, который, в отличие от объективного, внешнего, материального бытия, не является непосредственно интеллектуально познаваемым. Второй, словарный, этап работы (**герменевтическая студия 2 «В начале было Слово...»**) предполагает герменевтический анализ и синтез концепта «Образы лирического героя и героини» (концепт расширяется за счет образа героини) на основе лингвистики эмоций. Проанализируем сильные позиции текста. Это анализ текстовых знаков: заглавия, имеющих мета-текстовых знаков (отсылка к биографии), темы и идеи текста, конфликта, анализ образной системы текста; выявление особенностей структуры текста, соотнесение их с содержанием; анализ изобразительно-выразительных средств на всех уровнях языковой системы.

Изучаем эмоцию как объект лингвистики. Проверяем текст на эмоциогенность: определяем эмоциональное впечатление, которое он произвел. (В когнитивной и коммуникативной теории эмоции взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов описана. Читая о чувствах или испытывая их на самом деле, мы действуем одни и те же области головного мозга.) Для опорной точки конкретизации эмоционального восприятия обратимся к приему «Чтение с остановками» (технологии развития критического мышления — ТРКМ), чтобы заинтересовать ученика книгой, привлечь его к осмысленному чтению, актуализировать **вербально-лингвистический тип интеллекта** [Гарднер 2007].

Текст необходимо разделить на смысловые части и отметить, где следует прервать чтение и сделать остановку: «первая остановка», «вторая остановка» и т. д. Учитель заранее продумывает вопросы (в рамках приема «Ромашка Блума» ТРКМ) дают вопросы на интерпретацию, память, оценку, синтез, анализ и применение знаний) и задания к тексту, направленные на развитие у учащихся эмоциональных компетенций. Приведем фрагмент такого эмоционального погружения в текст стихотворения в прозе.

На грязи, на вонючей сырой соломе, под навесом ветхого сарая, на скорую руку превращенного в походный военный госпиталь, в разоренной болгарской деревушке — с лишком две недели умирала она от тифа². (Остановка 1. О каком историческом событии идет речь в отрывке? (Русско-турецкая война.) Почему Ю. П. Вревская оказалась там? (Сестра милосердия полевого госпиталя Российского Красного Креста.) Соотнесите историческое событие и события в жизни человека того времени. Задайте свой вопрос к отрывку.) <...>

Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!³ (Остановка 8. К какой цели вы сейчас стремитесь? Хотите ли вы, чтобы

о ваших поступках знали и помнили? Хотели бы вы рядом иметь такого друга, как Вревская? Что будет дальше?)

Задания герменевтической студии позволяют продолжить работу по словарному «собираанию» эмоционального концепта «Образы лирического героя и героини» с целью формирования **межличностного типа интеллекта** [Гарднер 2007].

Школьникам предлагается сопоставить стихотворение в прозе и официальную (историческую) биографию Ю. П. Вревской. Поразмышлять над ролью литературной биографии в восприятии образа лирического героя и героини.

Таблица 3

Сопоставительный анализ текста стихотворения в прозе и биографии Ю. П. Вревской

Table 3

The comparative analysis of the text of the prose poem and U. P. Vrevsky's biography

Текст стихотворения в прозе	Биография Ю. П. Вревской
На грязи, на вонючей сырой соломе, под навесом ветхого сарая, на скорую руку превращенного в походный военный госпиталь, в разоренной болгарской деревушке — с лишком две недели умирала она от тифа. Она была в беспмятстве — и ни один врач даже не взглянул на нее; больные солдаты, за которыми она ухаживала, пока еще могла держаться на ногах, поочередно поднимались с своих зараженных логовищ, чтобы поднести к ее запекшимся губам несколько капель воды в черепке разбитого горшка. Она была молода, красива; высший свет ее знал; об ней осведомлялись даже сановники. Дамы ей завидовали, мужчины за ней волочились... два-три человека тайно и глубоко любили ее. Жизнь ей улыбалась; но бывают улыбки хуже слез. Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы! Помогать нуждающимся в помощи... она не ведала другого счастья... не ведала — и не изведала. Всякое другое счастье прошло мимо. Но она с этим давно помирилась — и вся, пылая огнем неугасимой веры, отдалась на служение ближнему. Какие заветные клады схоронила она там, в глубине души, в самом ее тайнике, никто не знал никогда — а теперь, конечно, не узнает. Да и к чему? Жертва принесена... дело сделано.	Ю. П. Вревская — баронесса, урожденная Варпаховская; родилась в старинной дворянской семье, в семье участника Бородинского сражения. В 16 лет Юлию выдали замуж за 44-летнего вдовца — генерала Ипполита Александровича Вревского. Через 8 месяцев после свадьбы генерал был смертельно ранен в бою. В 1860 г. стала фрейлиной императрицы Марии Александровны и побывала с ней во многих странах. В 1873 г. Вревская познакомилась с Тургеневым. Писатель дружил с баронессой, был неравнодушен к ней. Летом 1875 г. она приезжала в Спасское. Возможно, Тургенев имел в виду и себя, когда в стихотворении упоминал о нескольких людях, которые тайно любили Вревскую. В 1877 г. началась русско-турецкая война. На деньги, полученные от продажи орловского имения, Вревская снаряжает санитарный отряд из 22 врачей и сестер; сама становится рядовой сестрой милосердия. 17 января 1878 г. Юлия заболела тифом и умерла. Хоронили ее солдаты, за которыми она ухаживала.

² Тургенев И. С. Памяти Ю. П. Вревской // Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 10. М.: Наука, 1982. С. 146.

³ Там же.

Текст стихотворения в прозе	Биография Ю. П. Вревской
Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп — хоть она сама и стыдилась и чуждалась всякого спасибо. Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!⁴	Спустя много лет памятник баронессе Вревской, сестре милосердия, воздвигнут в г. Бяла (Болгария), неподалеку от башни с часами, где до 1907 г. находилась могила баронессы

Обучающиеся делают выводы, что в стихотворении в прозе дана и историческая, и литературная биография Вревской с явным преобладанием последней. Литературная (психологическая, эмоциональная) биография наполнена чувствами лирического героя по отношению к Ю. П. Вревской. В качестве рефлексии можно предложить обучающимся написать герменевтическое исследование (биографию) Вревской как интериоризированный жизненный сценарий, как путь самопознания через субъективную оценку жизненно-го пути великой женщины.

Продолжим работу над сильными позициями текста. К ним отнесем те м у — подвиг баронессы Вревской, пожертвовавшей своей жизнью ради помощи нуждающимся; основную мысль — подвижничество не требует благодарности и часто бывает неопцененным, но это не умаляет подвига героя, его жертвы; форму — лирическое произведение в прозаической форме; характеризуется установкой на выражение субъективного переживания лирического героя. Задача стихотворения в прозе та же, что и у стихотворения: сказать как можно короче и в то же время как можно больше о смысле человеческого бытия. Время и пространство — как можно шире. Стих, строфа — как можно концентрированное. Еще одна сильная позиция — ретроспекция, позволяющая показать всю силу, желание Вревской помогать людям, жертвовать всем ради них: «Она была молода, красива; высший свет ее знал; об ней осведомлялись даже сановники. Дамы ей завидовали, мужчины за ней волочились... два-три человека тайно и глубоко любили ее. Жизнь ей улыбалась; но бывают улыбки хуже слез»⁵.

На этапе диалога культур (герменевтическая ступня 3 «Слово в диалоге культур») обратимся к филологическому

анализу текста, напрямую связанному с отражением процесса интеграции научного знания и формированием **вербально-лингвистического интеллекта** [Гарднер 2007]. Тургенев-художник тщательно отбирает средства языка. Рассмотрим смежные лингвистические и литературоведческие термины с целью расширения лингвистических знаний учащихся: понаблюдаем за особенностями функций единиц всех уровней языка в тексте, их изобразительными и эмотивными возможностями.

Для развития **аудиомузыкального (слухового) интеллекта** просим обучающихся исследовать семиотику звука (учитывая, что семиотика звука имеет национальное значение) в стихотворении и ответить на вопрос: «Согласны ли вы с утверждением: фонетические средства изобразительности (форма) ярко выражены в стихотворении в прозе “Памяти Ю. П. Вревской” и влияют на содержание?» Исследуя семиотику звука, обучающиеся выделяют повтор звуков [о], [э] в тексте («нежное кроткое сердце, она не ведала другого счастья, пылая огнем неугасимой веры» и т. д.). Обращают внимание на аллитерацию [ж], созвучие звуков [ж] и [а] в предложении: «Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы!» Прием создает атмосферу внутреннего напряжения, усиливает трагический смысл происшедшего; показывает жажду самопожертвования героини. Тургенев восхищается этим, противопоставляя (антитеза в звукописи) спокойные звуки [а], [э], [ж] кричащим звукам [а], [э], [ж] в предложении: «Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы!»

Следующая гипотеза, которая может быть подтверждена/опровергнута обучающимися: звуковая инструментовка этого стихотворения в прозе подобна стихотворной. В стихотворении соотношение гласных и согласных звуков примерно одинаково; равномерное сочетание глухих и звонких согласных; почти нет случаев

⁴ Там же.

⁵ Там же.

скопления согласных. Это и создает музыкальность, мелодичность.

Продолжим филологический анализ текста: рассмотрим роль морфем в тексте в единстве формы и содержания. И. С. Тургенев использует суффикс *-ушк-* в слове *деревушка*, чтобы подчеркнуть антитезу между светской жизнью героини и местом, где она умерла (в «разоренной болгарской деревушке» на войне). Проведем лингвистический эксперимент: известно, что малейшее изменение формы влечет за собой изменение содержания. Просим подростков изменить форму на «разоренной болгарской деревне». Что изменилось в содержании? (Ушла антитеза.) Обучающиеся видят прямую связь мыслей и чувств, эмоций и когний, аффекта и интеллекта. Исследование эмотивной морфемики интересно тем, что «об истинной природе

человеческих чувств, страстей, эмоций, об их силе можно узнать только благодаря той форме, которую они приобретают, попадая из внутреннего мира во внешний», т. е. благодаря не только слову, но и его части [Бабенко 2004: 169]. В результате выполнения задания обучающиеся получают представление о роли морфем в создании художественного образа, выражении чувств и настроения, отмечают, что эмоциональность стихотворения достигается аффиксацией, большей частью — суффиксами.

Обратимся к анализу морфологических средств стихотворения, а также других выразительных средств в этом тексте. Попробуем составить **кодификатор эмотивной морфологии стихотворения** (прием И. А. Шерстобитовой). Представим результаты анализа в таблице.

Таблица 4
 Table 4

Антитеза	Средства морфологии	Анализ
Внешнее С одной стороны — «грязь», «зараженные логовища», а с другой — «свет», «жизнь ей улыбалась»	Рассказывая о жизни Вревской, Тургенев использует глаголы, свидетельствующие о ее успешности: <i>свет знал, сановники осведомлялись, дамы завидовали, мужчины волочились, 2—3 человека любили</i> . Олицетворения: <i>жизнь улыбалась ей — но бывают улыбки хуже слез</i> , счастье прошло мимо — передают антитезу жизни	Стихотворение начинается с натуралистического описания переоборудованного в военный госпиталь сарая в болгарской деревне. Тургенев использует сниженную лексику, чтобы читатель увидел грязь, почувствовал вонь соломы, на которой лежат тяжелобольные, испугался их зараженных логовищ (место обитания зверя) и ужаснулся тому, что капли воды приносят больной в черепке разбитого горшка
Внутреннее Драма жизни Ю. П. Вревской: «служение ближним» и «никто не сказал спасибо даже ее труп»	Внутренний мир Вревской описан в высоком стиле, используются старославянизмы: <i>жажда жертвы, не ведала и не изведала другого счастья, служение ближним</i> . В этой части много умолчаний, отмеченных многоточиями. Жертва Вревской невыразима! Метафоры создают соответствующий настрой: <i>пылая огнем неугасимой веры, заветные клады души, жертва принесена</i> . Эпитеты (<i>на вонючей сырой соломе, ветхого сарая, зараженных логовищ, запекшимся губам, разбитого горшка, нежное кроткое⁶ сердце, милая тень</i>), позволяющие создать антитезу ужасающей обстановки, в которой Вревская умирала, и ее образа	Рассуждая о неблагодарности, Тургенев предлагает сказать <i>спасибо</i> не душе или образу героини, а ее трупу. Употребляя это слово, Тургенев заставляет читателя противопоставить свою приземленность высокой жертве героини. Метафора «поздний цветок» — это последняя дань памяти великому человеку

⁶ Кротость — это великая способность человека понять и простить другого. Она есть результат смирения. А смирение характеризуется способностью поставить в центре своей жизни Бога или другого человека.

Для русской философской картины мира характерно противопоставление «внутреннего» и «внешнего», ценностно-смысловая поляризация. Приведенный анализ глагольных форм — это кодификатор, отражающий эмоции автора, чувства сопереживания, утраты и скорби. Автор литературного произведения подбирает морфологические средства так, чтобы читатель воспринимал героя в унисон с восприятием автора.

С. В. Шаховский ввел в научный оборот понятие эмосемы, которое понимается ученым как «совокупность семантического признака “эмоция” и семных конкретизаторов “любовь”, “презрение”, “унижение” и др.» [Шаховский 1987: 115]. Эмотивная лексика в художественном тексте выполняет несколько функций, основными из которых являются создание эмотивного содержания и эмотивности текста, его эмоциогенности. Рассмотрим эти функции в тексте стихотворения, тем самым доказав, что эмоциональная характеристика героини стихотворения представлена эмоционально-оценочной лексикой, а значит, стихотворение в прозе — эмоциогенный текст. Тургенев создает эмоционально-психологический портрет образа Вревской («описательно-характерологическая функция») — «Всякое другое счастье прошло мимо. Но она с этим давно помирилась — и вся, пылая огнем неугасимой веры, отдалась на служение ближним»; подвергает эмоциональной интерпретации мир, изображенный в тексте, и его оценивает («интерпретационная и эмоционально-оценочная функции») — «Но горестно думать, что никто не сказал спасибо даже ее труп — хоть она сама и стыдилась и чуждалась всякого спасибо»; не скрывает (обнажает) свой внутренний эмоциональный мир («интенциональная функция») — «Пусть же не оскорбится ее милая тень этим поздним цветком, который я осмеливаюсь возложить на ее могилу!» (см: [Бабенко 2004: 175]). Эмоциональная маркировка текста обладает способностью вызывать эмоциональный отклик, эмоциональную реакцию у подростка.

В рамках приема «Разрушение и реконструкция стереотипов» проанализируем, с какой целью И. С. Тургенев использует повтор местоимения *она* (12 раз) в разных формах. Обучающиеся делают вывод, что лексический повтор не только показывает

с многократным усилением восхищение автора поступком лирической героини, но и разрушает стереотипы (непонимание жертвы Вревской) и реконструирует их (восхищение подвигом), а также создает целостность текста; выполняет в тексте усилительно-выделительную и композиционную функции, служит для создания характеристики персонажа и изображаемых событий; выделяет ведущий мотив [Николина 2003: 37].

Проанализируем синтаксис и пунктуацию стихотворения в прозе. Обратимся к коннотациям эмосем в синтаксисе и пунктуации. В синтаксисе трудно выделить эмоцию, так как она не называется, но манифестируется в структуре предложения, «передающей через косвенное обозначение эмоциональное состояние говорящего, его чувственное отражение денотата и переживание этого отражения» [Шаховский 2008: 33]. С целью проверки гипотезы обратимся к анализу пауз в тексте. Паузы в тексте — логические (смысловые) и психологические (диктуемые чувством) — составной компонент его интонационного оформления, выражения смысла и эмоций. Вспомним с обучающимися виды психологических пауз: паузы припоминания, паузы умолчания, паузы напряжения — неожиданная остановка «на самом интересном месте», привлекающая внимание и придающая последующим словам особую значимость. Просим учеников определить разновидность психологических пауз в тексте стихотворения. (Преобладают паузы напряжения, явно прослеживается манифестация эмоций в семантике тире и многоточия.)

Синтаксис, называющий эмоции, носит ассоциативно-эмотивный характер, так как ассоциативно отсылает сознание говорящего к сфере эмоций. При оценке эмоциогенности текста можно сопоставить предложения из текста с «абстрактной моделью идеального предложения». В ней предложение является двусоставным, полным, распространенным, неосложненным, с прямым порядком слов и типичными способами выражения членов. Чем больше отличается предмет анализа от модели, тем он интереснее в стилистическом отношении. Рассмотрим предложение: «Да и к чему? Жертва принесена... дело сделано».

Почему между частями сложного предложения стоит не тире, а многоточие? (Пауза напряжения, выражающая эмоцию.) Таким образом достигается экспрессивность — общая характеристика текста, кодифицированное выражение эмоций, способных произвести эмоциональный эффект на реципиента — «интегральный результат реализации эмотивности, оценочности, образности, интенсивности, стилистической маркированности, структурно-композиционных свойств, подтекста» [Маслова 1989: 118].

На этапе формирования ценностей и смыслов (**герменевтическая студия 4 «Ценности и смыслы»**) ставим целью развитие **экзистенциального типа интеллекта** [Гарднер 2007], для этого в методической модели развития эмоционального интеллекта выделяем два инструмента. Это «эссе чувств» и «метафорический портрет» (Н. Л. Мишатина, Ю. В. Малкова, В. А. Маслова). Обратимся к метафорическому портрету стихотворения в прозе. Работа с метафорикой может быть осуществлена в двух направлениях: освоение концептуальных метафор, которые являются неотъемлемой частью национальной картины мира, и создание авторских метафор с опорой на культурологическое фоновое знание и личностное ассоциативное поле, окружающее эмоциональный концепт. Отметим, что метафору трактуем не только как троп, но и как «свернутый сюжет», «эмоциональный код». Отталкиваясь от общепринятых прототипных метафор, обучающиеся выходят на уровень создания авторской метафоры, основанный на личностном «ощущении имени» эмоции.

Обратимся к созданию метафорического портрета стихотворения — проанализируем метафору «...пылая огнем неугасимой веры». Задаем школьникам вопрос: «Можно ли сказать, что огонь служит для того, чтобы показать высоту веры человека? А “неугасимая вера” человека помогает понять сущность огня?» Происходит взаимное отражение — сопрягаемые явления, отражаясь в друг друга, объясняют друг друга. С целью формирования **естественно-научного (природного) исследовательского типа интеллекта** [Гарднер 2007] проведем физический опыт: два зеркала расположим параллельно друг

другу, чтобы угол между ними был равен нулю; между ними поставим свечу. Опыт показывает, что количество отображений будет бесконечным. (Если зеркало не идеально, то некоторую часть света оно поглотит/рассеет. В результате явления перспективы изображения будут уменьшаться, пока мы не перестанем их различать.) Такова одна из главных причин бесконечности метафорических смыслов в стихотворении: душевное состояние человека оказывается метафорой природы и наоборот.

В работе «Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков» утверждается, что «метафора представляет собой знак неполноты бытия». Доказательство этого утверждения выстраивается следующим образом: «Метафорические средства как бы очерчивают область нахождения объектов, не существующих в законченном виде, образуя своеобразное “сгущение”, в центре которого находится “пустота”. Форма пустоты задана извне, она скрыта в метафоре» [Перспективы метафизики 2000: 128]. Метафора нужна для того, чтобы «объект, не представленный непосредственно в человеческом чувственно-предметном взаимодействии с миром, все-таки оказался доступным для его включения в сферу мысли» [Там же]. С целью актуализации **внутриличностного типа интеллекта** просим обучающихся «заполнить пустоту» и создать метафору. Учитель работает вместе с обучающимися по созданию авторской метафоры.

За основу возьмем концепты «Служение ближним», «Подвиг», «Жажда жертвы», «Сестра милосердия». Метафоризация — это «способ создания новых концептов с использованием знаков, уже имеющих в данной семиотической системе» [Маслова 2008: 48]. Метафорическое конструирование концептов (автор приема И. А. Шерстобитова) позволяет продуцировать метафорический символ на основе концепции Л. С. Выготского об опосредованном характере высших психических функций (замещение качества одного объекта качествами другого с целью создания нового объекта, значения, смысла, мироощущения) и «давать имя» (Ж.-П. Сартр) новому объекту.

Приведем примеры метафор учеников и учителя.

Она наполняет мир вокруг, создает его яркие краски. Это твоя реальность, ее не остановить. Она пламенеет изнутри и зовет на подвиги ради людей (концепт «Жажда жертвы»).

Когда сердце плачет, как проливной дождь, когда придет боль — тогда придет она. И тогда небо станет светлым, в доме поселится радость и счастье (концепт «Сестра милосердия»).

Он — поступок. Безмерный, бескорыстный, беспримерный, бессмертный, богатырский, боевой, бранный. Я жду, когда он придет ко мне и я смогу его совершить (концепт «Подвиг»).

Моя ценность, мой смысл жизни. Отдать себя, не взяв ничего взамен, выплеснуть любовь к ним без остатка. Вышая цель жизни (концепт «Служение ближним»). (Метафора учителя.)

С целью актуализации **экзистенциального типа интеллекта** в конце штудии ставим задачу перед обучающимися — осмелиться возложить поздний цветок на могилу Вревской, написать эмоциональную эпитафию. Приведем пример концептоцентрического эссе (прием Н. Л. Мишатиной):

Тургенев и Вревская, лирический герой и героиня. Я *чувствую* пульсирующий ритм сердца лирического героя, *боль* от ощущения неценности подвига; мимолетности жизни, *ужас* перед беспощадным фактом смерти... Но я *восхищаюсь* величием подвига сестры милосердия, баронессы, женщины.

В процессе конструирования эмоциональных метафор, учебного моделирования концептоцентрических эссе обучающиеся интериоризируют эмоциональный контент ценностей и смыслов автора. Созданные обучающимися эмоциональные концепты-метафоры и эссе наполнены личностными проживаниями переживаний лирического героя, эмоциями-чувствами по отношению к героине. Таким образом, эмоциональный тезаурус обучающихся показывает сформированность эмоционального интеллекта, который проявляется в способности к осмыслению как внутреннего мира автора, героя, так и своего.

Выводы. Если сравнивать эмоциональный интеллект с рациональным, то можно сказать, что высокий уровень IQ — это образованность, а хорошие эмоциональные способности — это мудрость [Бреслав 2004: 11]. Созданный обучающимися концепт — это

обретение не только личностных смыслов, но и эмоциональных способностей, мудрости; он косвенно подтверждает гипотезу об эмоциогенности текста стихотворения в прозе, об эмоции как первопричине его создания. Целенаправленная работа по развитию у учеников эмоционального интеллекта позволяет интериоризировать и переосмыслить тексты культуры, преодолеть культурный разрыв поколений, встроить поколение Z в «ось мировой истории» [Ясперс 1991: 32].

Петербургская методическая модель развития эмоционального интеллекта на основе герменевтики концепта создает предпосылки для формирования **множественного интеллекта** как «совокупности способностей к вербальной коммуникации, логико-математическому структурированию, визуальной и звуковой выразительности, развитию кинестетическому восприятию, исследовательско-поисковой активности, диалогическому общению и рефлексии» [Галактионова 2016: 15], что позволит новому поколению творить будущее на основе текстов культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–96.
2. Андреева И. Н. Эмоции под контролем // Кадровая служба. 2006. № 11. С. 132–136.
3. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Филологический анализ текста: практикум: для студентов филол. спец. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 398 с.
4. Бреслав Г. М. Психология эмоций: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Смысл, 2004. 541 с.
5. Галактионова Т. Г. Тексты «новой природы» и новая грамотность // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста» / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. СПб.: ООО «Издательство «ЛЕМА», 2016. С. 13–17.
6. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ. АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

8. Костомаров В. Г. Экран и книга: противоречие или сотрудничество // Русская филология и межкультурная коммуникация: наука, практика, преподавание. М: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. С. 64–68.

9. Маслова В. А. К построению психолингвистической модели коннотации // Вопросы языкознания. 1989. № 1. С. 108–120.

10. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.

11. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. СПб: Книжный дом, 2017. 450 с.

12. Мишатиная Н. Л. Методическая лингвоконцептология и антропопрактики XXI века (К двадцатилетию научного направления) // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 4. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15.

13. Мишатиная Н. Л., Сорокина Ю. А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 6. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.

14. Мишатиная Н. Л., Цыбулько И. П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания: монография / под ред. Н. Л. Мишатиной. М.: Национальное образование, 2016. 231 с.

15. Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.

16. Олизко Н. С. Синергетические механизмы реализации интердискурсивных отношений // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1. С. 66–73.

17. Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / М. С. Уваров, С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский и др.; под ред. Г. Л. Тульчинского и М. С. Уварова. СПб: Алетейя, 2001. 409 с.

18. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: ВГУ, 1987. 190 с.

19. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 414 с.

20. Шерстобитова И. А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования: монография. Кишинев: Ламберт, 2017. 96 с.

21. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского; научный ред. Н. О. Гучинская. СПб: Европейский Дом, 2004. 242 с.

22. Яценко К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М. И. Левина. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

REFERENCES

1. Andreyeva I. N. On the development of the notion "emotional intellect". *Voprosy Psichologii*. 2008. No. 5. P. 83–96. (In Russ.).

2. Andreeva I. N. Emotions under control. *Kadrovaya sluzhba = Personnel service*. 2006. No. 11. P. 132–136. (In Russ.).

3. Babenko L. G., Kazarin Yu. V. Philological analysis of the text: Practicum: for students of the philological specialty. Moscow: Academic project; Ekaterinburg: Business book, 2004. 398 p. (In Russ.).

4. Breslav G. M. Psychology of emotions: a study guide for university students. Moscow: Meaning, 2004. 541 p. (In Russ.).

5. Galaktionova T. G. Texts of new nature and new literacy. *New nature texts and new literacy. Texts of a new nature in the educational space of the modern school. Collection of materials of the VIII international scientific-practical conference "Pedagogy of text", 21 October 2016, Saint Petersburg*. Galaktionova T. G., Kazakova E. I. (ed.). Saint Petersburg: LEMA, 2016. P. 13–17. (In Russ.).

6. Gardner G. The structure of mind: theory of multiple intelligences. Moscow: I. D. Vil'yams, 2007. 512 p. (In Russ.).

7. Goleman D. Emotional Intelligence. Transl. from Engl. Isaeva A. P. Moscow: AST MOSKVA; Vladimir: VKT, 2009. 478 p.). (In Russ.).

8. Kostomarov V. G. Screen and book: contradiction or cooperation. *Russian philology and intercultural communication: science, practice, teaching*. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute, 2008. P. 64–68. (In Russ.).

9. Maslova V. A. Towards the construction of a psycholinguistic model of connotation. *Voprosy Jazykoznanija = Topics in the study of language*. 1989. No. 1. P. 108–120. (In Russ.).

10. Maslova V. A. Cognitive linguistics: textbook. 3th ed., rev. and add. Minsk: TetraSystems, 2008. 272 p. (In Russ.).

11. Methodical linguoconceptology: results and development prospects: monograph. Ed. by N. L. Mishatina. Saint Petersburg: Book house, 2017. 450 p. (In Russ.).

12. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology and anthropological practices of the 21st century (Devoted to the 20th anniversary of the field). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 4. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15. (In Russ.).

13. Mishatina N. L., Sorokina Yu. A. Use of methodological linguoconceptology in developing emotional intellect. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019. Vol. 80, No. 6. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15. (In Russ.).
14. Mishatina N. L., Tsybul'ko I. P. Anthropological linguomethodics: searching the meaning, content and assessment. Moscow: National education, 2016. 231 p. (In Russ.).
15. Nikolina N. A. Philological analysis of the text: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Academy, 2003. 256 p. (In Russ.).
16. Oliz'ko N. S. Synergetic mechanisms of interdiscourse relations' realization. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki = Issues of cognitive linguistics*. 2010. No. 1. P. 66–73. (In Russ.).
17. Uvarov M. S., Gusev S. S., Tul'chinsky G. L. et al. Perspectives for metaphysics: classical and non-classical metaphysics at the turn of the century. Ed. by Uvarov M. S., Tulchinsky G. L. Saint Petersburg: Aleteya, 2001. 409 p. (In Russ.).
18. Shakhovsky V. I. Categorization of emotions in the lexical-semantic system of the language. Voronezh: VGU, 1987. 190 p. (In Russ.).
19. Shakhovsky V. I. Linguistic theory of emotions: monograph. Moscow: Gnosis, 2008. 414 p. (In Russ.).
20. Sherstobitova I. A. Concepts as a means of disclosing the integration content of education: monograph. Kishinev: Lambert, 2017. 96 p. (In Russ.).
21. Schleiermacher F. Hermeneutics. Transl. from German by A. L. Volsky; sci. ed. by N. O. Guchinskaya. Saint Petersburg: European House, 2004. 242 p. (In Russ.).
22. Jaspers K. Der sinn und zweck der geschichte. Trans. from the German M. I. Levin. Moscow: Politizdat, 1991. 527 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Анатольевна Шерстобитова, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Irina A. Sherstobitova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

Статья поступила в редакцию 15.04.2021; одобрена после рецензирования 08.05.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 15.04.2021; approved after reviewing 08.05.2021; accepted for publication 19.05.2021.

Уважаемые подписчики!

Благодарим вас за поддержку журнала и интерес к нему. В знак признательности приглашаем подписчиков на серию закрытых вебинаров. Мы планируем проводить такие вебинары один раз в месяц. На них будут выступать известные ученые-лингвисты и методисты, авторы статей и члены редколлегии журнала. Надеемся, что в дальнейшем при вашем живом интересе вебинары станут основой для создания профессионального обучающегося сообщества, настоящей школой повышения квалификации не только для молодого, но и опытного учителя.

Просим вас до 10 августа 2021 г. подтвердить связь с журналом отправкой квитанции о подписке (в любом формате) на почту редакции admin@riash.ru. В ответ мы вышлем вам приглашение на первый закрытый вебинар для подписчиков.

С благодарностью за сотрудничество
Наталья Анатольевна Николина,
главный редактор