Теоретические аспекты школьного лингвистического образования: коммуникативный потенциал наречия

Болховской Александр Львович – канд. филос. наук, доцент, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ (Пятигорск, Россия); georinmethod@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты школьного лингвистического образования, в частности, коммуникативный потенциал наречия. Отмечается, что вследствие частого межличностного общения школьников-подростков в многочисленных социальных сетях и подверженности их влиянию в современном русском языке активизировался процесс адвербиализации*[1]*. Это обусловлено желанием упростить коммуникацию за счет игнорирования языковых и речевых норм и усилить воздействие на собеседника посредством насыщения речи адвербиальной лексикой, в первую очередь наречиями. Автор поднимают проблему нормативной реализации коммуникативного потенциала данной части речи при изучении морфологии в средней школе подростками, так как именно они наиболее подвержены информационному влиянию соцсетей.*

Делается вывод о том, что эффективность формирования и развития коммуникативных умений современных школьников при изучении наречия может быть достигнута при использовании в качестве оптимального методического и дидактического средства специального комплекса языковых и речевых текстовых упражнений и ситуативно-коммуникативных задач на основе системно-функционального подхода, способствующих выработке точности, логичности, аргументированности, эмоциональности, экспрессивности речи и авторской оценочности.

Ключевые слова. *Языковая личность школьника, коммуникативная компетенция, текстовая компетенция, адвербиализация, системно-функциональный подход, текстовые функции, коммуникативный потенциал, филологические компетенции.*

Одним из метапредметных результатов обучения в школе является сформированная языковая *личность школьника*, то есть «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки», который «присваивает язык», и для которого «язык есть речь». Языковая личность «характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [1, с. 58.]. Формулировок понятия «языковая личность» достаточно много, и в каждой делается акцент на тех или иных аспектах применительно к области исследования. В рамках исследуемой темы ключевыми составляющими языковой личности младшего подростка можно признать *коммуникативную и текстовую компетенции*.

Содержание и структура коммуникативной и текстовой компетенций. *Коммуникативная компетенция* (КК) трактуется широко: как «способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопо-

[1] *Адвербиализация* (от лат. adverbium – «наречие») – лингвистический процесс перехода слов или их отдельных словоформ из других частей речи в класс наречий.

ниманию» [2, с. 27.]; «комплекс коммуникативных умений, основанных на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний» [3, с. 22.]; «умение вступать в коммуникацию с целью быть понятым, а также владение умениями общения» [4, с. 11.]; «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности» [5, с. 41]; рефлексия, лежащая в основе понимания текста, отражающую уровень развития языковой личности и одновременно способствующую этому развитию и т.п.

Структура КК и набор ее компонентов также весьма разнообразны. Самым распространенным вариантом представления ее составляющих считается предложенный Д.Хаймсом комплекс базовых компонентов: грамматическая, социолингвистическая, стратегическая, дискурсивная компетенции. Для нас представляет особый интерес последняя, так как в ее содержание включены речевой компонент, обеспечивающий соблюдение языковых и речевых норм, и дискурсивно-стилистический компонент как речевая деятельность статусно-ролевого характера, результатом которой и является сконструированный обучающимся текст (речевое произведение), соответствующий учебной или социальной ситуации общения.

Второй компонент в нашем случае представлен как *текстовая компетенция* (ТК). Так как содержательной основой для формирования и развития коммуникативных умений при изучении наречия является текст, эффективность их формирования будет обеспечиваться знаниями, умениями и действиями, которые входят в состав текстовой компетенции. Это способность воспринимать текст посредством его анализа, выявления позиции автора и составления собственной, а также способность его воспроизводить (сжато или подробно), преобразовывать и создавать различные варианты текста как «результата речевой деятельности, с одной стороны, и как материала для такой деятельности, с другой» [6, с. 39.].

Некоторые исследователи считают ТК относительно самостоятельной личностной характеристикой, другие представляют ее в качестве компонента коммуникативной. И.В.Салосина исходит из того, что все компетенции, необходимые для овладения языком, взаимно пересекаются, поскольку процессы их формирования и развития протекают параллельно и одновременно: «невозможно освоить основы построения текста при отсутствии знаний о нормах современного языка и т.д.» [7, с. 56.]. Являясь самостоятельной категорией, ТК формируется интегративно и имеет филологическую, педагогическую и психологическую составляющие. Следовательно, текстовая компетенция обеспечивается знанием языковой системы (всех языковых единиц и средств) и обусловливает успешную коммуникацию, другими словами, продукт речевой деятельности является результатом «превращения» языка в речь. Если текст, будучи одновременно единицей языка и речи, является показателем нормативной реализации средств всех уровней языковой системы в речи, то ТК – показателем речевой культуры. С точки зрения М.Я.Дымарского, сторонника разграничения языковой и текстовой компетенций, последняя – «совокупность только тех представлений, знаний и навыков, которые обеспечивают продуцирование текстов, не нарушающих неписаных норм (данной) культурно-письменной традиции, то есть владение нормой текстообразования» [8, с. 212.].

Структура текстовой компетенции такова: 1) анализ и членение текста (тематические), 2) обеспечение связности (организация взаимосвязи элементов)

и 3) создание целостного текстового продукта (языковой и стилистический аспект). Получается, что первые два – показатели сформированности речевой компетенции, третий – языковой. В отличие от структуры И.В.Салосиной, здесь интеграция только двух компетенций.

Интересная интерпретация ТК представлена Н.Ш.Сайфутдиновой, которая включает в ее состав и эмоционально-ценностный компонент как личностное отношение к тесту. Помимо использования прилагательных, он реализуется и с помощью наречий [9, с. 9].

Большинство ученых рассматривают текстовую компетенцию как интегративную, многокомпонентную категорию. В современных публикациях отмечается межпредметная интеграция, о чем говорит А.В.Свиридова, детализируя текстовые умения и навыки: «владение основными текстоведческими понятиями; владение схемами анализа текстов; владение законами создания собственного текста» [10, с. 174.]. Поэтому ТК выступает в качестве базовой, обеспечивающей, в первую очередь, познавательную учебную деятельность школьников.

Если обобщить компоненты ТК, то они сводятся к трем умениям: восприятие текста, его воспроизведение и создание (продуцирование собственного речевого произведения). Рассмотрение имеющихся в научной литературе дефиниций понятий «коммуникативная компетенция» и «текстовая компетенция» позволяет заключить, что они связаны, но не тождественны, и их связь обусловлена тем, что «общение можно рассматривать как текстовую деятельность» [11, с. 140]. Исходя из данного утверждения, коммуникативные умения реализуются через способность продуцировать тексты, разнообразные по стилю и жанру, а также адекватно интерпретировать готовые. Объем понятия «коммуникативная компетенция» поэтому шире, так как текстовых умений недостаточно для организации эффективного общения. Необходимо еще и знание экстралингвистических факторов, включая невербальные средства.

КК отражает «уровень потенциальных возможностей личности», ее коммуникативную культуру, которая проявляется «в вербальном и невербальном поведении и включает в себя, наряду с культурой речи, культуру эмоций и культуру мышления» [12, с. 13.]. Таким образом, оптимальными являются тексты всех функционально-смысловых типов в рамках публицистического стиля, характеризующегося информативностью и точностью, авторская модальностью и оценочностью, образностью и эмоциональностью.

Раскрыв сущность рассмотренных понятий, уместно отметить, что искусственно разделить одно от другого возможно только на теоретическом уровне, в практике коммуникации происходит интеграция знаний и умений, составляющих содержание обеих компетенций.

Важно также то, что попытки совместить коммуникативные и текстовые умения привели к появлению еще одного понятия – «*коммуникативно-речевая компетенция*», которое встречается в работах Д.А.Иванова, И.Я.Зимней, О.В.Соколовой и трактуется как «готовность и способность к осуществлению эффективной (успешной) коммуникации». Авторы не говорят отдельно о текстовой компетенции, вероятно, ее содержание включено в компонент «речевая компетенция».

Наречие как лексико-грамматическая категория. Наречие в данном аспекте интересно тем, что отличается не только разнообразной словообразовательной структурой и семантикой, но и синтаксическими функциями. Оно «занимает значительное место в словарном составе русского языка, его грамматическом и коммуникативном строе», активно упо-

требляясь во многих сферах коммуникации и включаясь «в обширный круг языковых связей» [13, с. 5].

Что касается словообразования, то непроизводных наречий крайне мало, большую часть составляют производные диахронически, т. е. на основе уже имеющихся в лексической системе слов в связи с тем, что словоформы различных частей речи утрачивают способность словоизменения вместе с потерей грамматических признаков и обретают не только грамматические значения наречий, но и особую семантику, другое контекстное значение (например: «Она с интересом смотрела *на дом*. – Разнообразные задания получили ребята на дом»). Кстати, наряду с адвербиализацией в русском языке протекает и обратный процесс – *деадвербиализация*, реализующаяся либо морфологически («*завтра – завтрашний*»), либо посредством конверсии («*донизу – до самого низу*»).

С позиции коммуникативного аспекта в рамках системно-функционального подхода к изучению наречий лингвисты (А.А.Шахматов) предлагают их классифицировать по происхождению (именные, глагольные, местоименные) и по словообразованию (мотивированные и немотивированные, или производные и непроизводные – синхронически).

С позиции семантики (название признака или указание на него) выделяют наречия знаменательные и местоименные, которые могут привносить в контекст общения уточняющий или распространяющий смысл (степень качества действия или признака, интенсивность, конкретизация и обстоятельства) – это определительные (качественные) и обстоятельственные наречия.

Синтаксические функции наречия реализуется посредством его «синтаксического поведения»: оно зависит от других знаменательных частей речи (глагол, имя существительное и прилагательное, другое наречие) и обычно выступает в роли либо определения, либо обстоятельства. Наречия способны распространять определительную функцию на все предложение целиком. Для более глубокого описания функций частей речи в тексте, в том числе наречий, Г.А.Золотова ввела особое понятие «*синтаксема*», определяя его как «минимальную, далее неделимую семантико-синтаксическую единицу русского языка, выступающую одновременно как носитель элементарного смысла и как конструктивный компонент более сложных синтаксических построений, характеризуемую, следовательно, определённым набором синтаксических функций» [14, с. 4]. Ученый отводит синтаксической функции слова в тексте ключевую коммуникативную роль, эффективность которой зависит от позиции этого слова. Относительно наречия, следовательно, можно сказать, что оно способно выполнять функции и главных членов предложения (части главных членов), и второстепенных («*Завтра* наступит ***быстро***». На реке *морозно*») или не являться членом предложения вовсе («*По-моему*, вы допустили ошибку»).

Широкий диапазон синтаксических функций и емкость семантики наречий позволяет придавать тексту и речевому общению высокую степень экспрессии и разнообразие эмоциональной окраски и модальности, усиливает их воздействующий эффект, другими словами, наречия обеспечивают интеграцию всех элементов текста или высказывания как логически, так и грамматически.

Возвращаясь к вопросу о формировании текстовой компетенции при изучении наречия, представим содержание основных *текстовых функций наречия, которые должны быть усвоены обучающимися*. Во-первых, обеспечение «спаянности» текста пространственно-временной логичностью событий («*сперва, потом*») и оценочностью («*наконец*»). Во-

вторых, наречия придают особую выразительность тексту посредством привнесения авторской модальности («*бесконечно* расстилавшаяся степь», «*глубоко* прозрачная синева»). В-третьих, употребление некоторых наречий способно пронизывать единым смыслом текст или высказывание, например, за счет совместного использования устаревших и современных слов («*Ныне* многое лежит на весах истории… Россия, однако, спасется *навеки*»). Здесь налицо реализация стилистической функции наречия. Наконец, присутствие наречий, характеризующих ментальность автора или сообщества людей, отношение к природе родного края выполняет культуроведческую функцию. Это достаточно ярко проявляется, например, в поэзии С.Есенина («*Звонно* чахнут тополя»), в прозе К.Паустовского («В окошках *церковно* блестели киоты») и других русских писателей Именно в наречиях культуроведческого плана особенно проявляется их семантическая «пестрота».

Таким образом, наречие как лексико-грамматическая категория является полноценным языковым средством, посредством которого реализуются важные тестовые функции, способствующие эффективной коммуникации. Именно наличием у этой части речи высокого коммуникативного потенциала обусловлен активный процесс грамматической адвербиализации в русском языке.

Наречие как предмет изучения и его коммуникативный потенциал. В процессе развития системы языка «появляется необходимость выражения более тонких оттенков и отношений, и функции неизменяемых частей речи берут на себя предложно-падежные формы знаменательных слов, сочетания слов <…> которые становятся как бы единым словом, уподобляясь слову и в семантическом отношении, и по функции в речи» [15, с. 6].

Анализ процессов практически на всех уровнях языковой системы – от словообразовательного и морфологического до синтаксического – показывает активное участие в них наречий, являющихся продуктивной и непрерывно пополняемой категорией. Наиболее активно новые адвербиальные слова и деривационные модели возникают в печатных СМИ и произведениях художественной литературы, а также в процессе погружения в межличностное общение по волнующей и злободневной тематике.

Если в XIX в. лингвисты справедливо относили наречие к особой синтаксической категории, отталкиваясь от его «поведения» в рамках словосочетания и учитывая его функциональную нагрузку в предложении, так как оно несет значение вторичного признака, то в дальнейшем оно стало рассматриваться в качестве полноценной части речи. Проблема определения наречия и критериев его выделения существует до сих пор; сначала оно определялось как совокупность семантических, морфологических и синтаксических признаков, затем, по мере развития грамматической мысли появляются различные трактовки данной категории.

А.А.Шахматов, говоря о широком объеме понятия наречия, отмечал, что оно «может быть определено, во-первых, как отвлеченное название признака и отношения, во-вторых, как название признака и отношения в их сочетании с другими признаками. Отсюда тесная связь наречий с другими частями речи, их адвербиализация…» [16, с. 502]. Сторонник морфологического подхода Ф.Ф.Фортунатов разделял наречия грамматические и неграмматические.

Объединение семантического, формально-морфологического и синтаксического критериев можно обнаружить в определении наречия в «Грамматике русского языка» 1954 г.: неизменяемая часть речи, обозначающая признак действия, качества или предмета и выступа-

ющая в предложении в роли обстоятельственного слова или несогласованного определения».

В.В.Виноградов, интегрировавший синтаксический и морфологический критерий, дает следующее определение: «Наречия – это грамматическая категория, под которую подводятся несклоняемые, неспрягаемые и несогласуемые слова, примыкающие к глаголу, категории состояния, к именам существительным, прилагательным и производным от них (например, к тем же наречиям) и выступающие в синтаксической функции качественного определения или обстоятельственного отношения» [17, с. 273].

«Грамматика» 1970 г., выделив критерий морфологический, основополагающим называет семантический: часть речи, обозначающая признак действия, качества или предмета, без специального формального указания на отнесенность признака к действию, качеству или предмету. Отсутствие указания на отнесенность признака выражено неизменяемостью наречия.

Наконец, в «Грамматике» 1980 г. за основу также взят семантический критерий с упоминанием морфологии и синтаксиса: часть речи, обозначающая непроцессуальный признак действия, предмета или другого непроцессуального признака – качества либо свойства… Главным формальным признаком наречия как части речи является отсутствие словоизменения. Исключение составляют наречия, образующие формы сравнительной степени.

В современных учебниках, пособиях и справочниках все три критерия опять объединятся: наречие – часть речи, выражающая грамматическое общекатегориальное значение признака действия, состояния или другого признака: писать *быстро* и *красиво*, ребёнку *очень* весело, *весьма* приятный, разговаривать *крайне* любезно.

Обобщая вышеизложенное, перечислим основные признаки наречий: 1) неизменяемость; 2) зависимость от глагола, прилагательного, существительного или другого наречия; 3) семантика признака действия, предмета, другого признака.

В учебнике М.Т.Баранова в параграфе 45 (с. 179) обучающимся предлагается такое определение: «1. Наречие – самостоятельная неизменяемая часть речи, которая обычно обозначает признак действия. Наречия отвечают на вопросы *как? когда? где? куда? зачем? с какой целью? в какой степени?* и др. 2. Наречия не изменяются (у них нет форм изменения по падежам и числам). 3. В предложении наречия: чаще всего бывают обстоятельствами» [18].

Что касается разрядов наречия по значению, то опять же существует множество классификаций, предложенных известными русскими лингвистами. Для обучающихся выделают такие разряды: 1) наречия образа и способа действия, 2) меры, 3) степени, 4) времени, 5) места, 6) причины, 7) цели. Первые три разряда относят к определительным наречиям, следующие четыре – к обстоятельственным. Кроме того, наречия могут быть знаменательными (называют признак) или местоименными (указывают на признак), а также иметь степени сравнения (сравнительную и превосходную), если оканчиваются на -о, -е и образованы от качественных прилагательных. Такая грамматическая возможность позволяет более точно передавать смысл высказывания и добавляет коммуникации элемент образности.

Восприятие содержания выделенных в результате анализа текстов из программы по русскому языку и литературе текстовых функций наречий не должно вызывать особые трудности, так как перед изучением этой части речи школьники уже усвоили знания и выработали умения по разделам «Язык и речь», «Текст»

и «Функциональные разновидности языка». Многие лингвистические понятия, отражающие структуру, тип и стиль текста закреплялись при изучении причастия и деепричастия, также обладающих комплексом текстовых функций.

Наречие выполняет следующие текстовые функции: структурную (рема-тема, абзацирование, последовательность событий и членимость); выразительную (тропы, усиление, модальность); стилистическую, культуроведческую.

Для нас представляет интерес исследование *коммуникативного потенциала наречия*, наилучшим образом отражающего авторскую индивидуальность и обладающего побудительной силой. Его дидактическая и методическая ценность состоит в том, что обучающий усваивает образцы речевого воздействия на партнера коммуникации и выбирает «подходящий, адекватный способ речевого воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации», вырабатывает «умение правильно сочетать различные способы речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения для достижения наибольшего эффекта» [19, с. 3].

Попытки классифицировать коммуникативное воздействие предпринимались многими психологами и лингвистами, но антропологический аспект наиболее ярко выражен в классификации В.Ф.Петренко. Первый тип речевого воздействия основан на изменении отношения субъекта к объекту, причем категориальная структура индивидуального сознания субъекта» не изменяется. Цель второго – сформировать эмоциональный фон, влияющий на мироощущение слушателя (читателя), своего рода «лингвистический гипноз». Третий тип воздействия нацелен на внесение изменений индивидуального сознания адресата посредством «введения в него новых категорий и конструктов» [20, с. 354]. Очевидно, что наречие наряду с другими языковыми и речевыми средствами может усилить эффективность коммуникативного воздействия.

Последний тип речевого воздействия хорош при освоении нового материала, когда обучающиеся знакомятся с тем, с чем они пока знакомы не были, и эта новизна контента эффективно активизирует познавательную активность и без особых эмоциональных усилий со стороны учителя. В последующих классах будет рассматриваться механизм различения речевого воздействия и речевого манипулирования, хотя упомянуть об этом не помешает.

Познавательная деятельность школьников при изучении наречия. Как уже отмечалось, наиболее эффективным подходом к изучению наречий является системно-функциональный, основанный на принципиальном триединстве языка, речи и коммуникации. Дидактический материал в данном случае организуется с соблюдением упомянутого методического принципа: от формы к значению – от значения к форме – от формы и значения к текстовой функции.

Исходя из этого, логически выстраиваются *этапы познавательной деятельности обучающихся при изучении наречия*.

На первом этапе (начальном) необходимо восстановить знания об этой части речи, полученные 4 и 6 классах, актуализировать их и прирастить с помощью упражнений обобщающего и аналитического характера, различных лексико-грамматических задач (замена, вставка, переконструирование), а также словарно-орфографической работы с обращением к словарям (толковый, орфографический).

Второй этап (понятийно-аналитический) нацелен на осознанное усвоение понятия «наречие», которое представляет собой знаменательную часть речи, обладающую рядом существенных при-

знаков (семантика, грамматика, синтаксис и функции). На этом этапе следует организовать активизацию логического мышления посредством развивающих учебных задач, позволяющих «увидеть» наречие в иерархии языковой системы.

На третьем этапе (системного расширения знаний) обучающиеся углубляют представление о наречиях, усваивая принципы их деления на лексико-семантические группы и, что самое важное, их функции в тексте. Это достигается за счет таких приемов, как редактирование текста, творческое его переосмысление и создание собственных кратких речевых высказываний. Благодаря этому у школьников развивается ассоциативная память, возрастает творческая активность, что, в свою очередь, способствует развитию языкового чутья.

Если рассмотренные выше этапы были методически грамотно организованы и достигнута положительная динамика развития знаний, умений и действий, учитель переходит к следующему этапу, когда усвоенный материал непосредственно актуализируется в рамках речевой и коммуникативной работы. Обучающиеся реализуют все текстовые функции наречий для придания информативности, выразительности, эмоциональности тексту, высказыванию и общению в целом.

Практическое освоение наречия как особой коммуникативной единицы целесообразно осуществлять в рамках мини-проектов и заданий исследовательского характера с целью актуализировать экспрессивную функцию данной части речи. Учитель может организовать работу по поиску и собиранию различных лингвистических фактов о наречии (этимологические заметки, исторические комментарии, примеры из художественных и публицистических текстов, фрагменты интерактивного общения в социальных сетях).

В качестве дидактического материала для рассмотрения случаев возникновения окказиональных наречий уместно обратиться, например, к поэзии И.Северянина (*«грозово», «грезово», «прозно», поэзно», «дурманно»*). Результатом такого поиска и обращения к литературным текстам становится создание постоянно пополняемой картотеки наречий, которые в дальнейшем будут использоваться как в письменных работах, так и в процессе учебной и социальной коммуникации. Помимо совершенствования учебных умений и действий общения обучающиеся активно пополняют лексикон, развивают лексикографические умения по работе со справочными источниками, в том числе различными интернет-ресурсами («Национальный корпус русского языка», «Словари.ру» и др.), а главное – учатся творчески использовать накопленный материал при создании собственных речевых высказываний в рамках тематического диалогического общения на уроках.

Наконец, *на четвертом завершающем этапе (контрольно-коррекционном и обобщающем)* осуществляется систематизация теоретических знаний и практическая реализация функционально-коммуникативного потенциала наречия посредством погружения обучающихся в учебные ситуации, требующие самостоятельных выступлений или высказываний. Эффективными приемами могут быть вопросно-ответные упражнения, дискуссии, а также задания (в том числе с элементами драматизации), вырабатывающие умение импровизировать по предложенным темам, если содержанием является фрагмент из литературного произведения или ситуативная задача, предполагающая диалог.

Психолого-педагогические и методические предпосылки развития коммуникативной компетенции при освоении наречия. Современное общество ком-

муникативно не только в связи с увеличивающимся количеством каналов социальной общения, но и в связи с тем, что большинство профессий являются речевыми, от качества коммуникации зависит успешность или неуспешность практически любого вида деятельности. К сожалению, бурное развитие технологий накладывает чаще всего негативный отпечаток на нашу речь, в которой доминируют речевые штампы в ущерб интонационной выразительности и эмоциональности. Человек, в особенности подросток, впитывает примитивные речевые образцы, подвержен влиянию лозунгов и текстов рекламного жаргона, что ведет к формированию патологических связей по типу «сверхценных» идей.

В подростковой среде в речи укореняются саркастические интонации, переходящие в цинизм, а возвышенные чувства и романтизм порицаются, экраны телевизоров и смартфонов захватывает безнравственный «стёб». Атмосфера семейного общения тоже сильно изменилась: интенсивность деятельности членов семьи возросла, а времени на душевные беседы и откровения не остается. Все больше подростков остаются без семейного присмотра и попадают в сети примитивных модных трендов. В таких условиях вырвать школьника из среды деструктивного влияния постмодернистской «культурной» среды становится важнейшей задачей школы, тем более что именно в этом возрастном периоде происходит всеобщая переделка психики, поиск своего места в мире.

Современные школьники подросткового возраста мотивированы на общение и активно погружаются в процесс коммуникации, чаще всего в различных социальных сетях, где можно свободно выражать личностную позицию в отношении проблем и вопросов, находящихся в области их интересов. С одной стороны, такое общение положительно сказывается на развитии мышления и эмоционально-чувственной сферы, с другой – отсутствие сдерживающего нормативного фактора наносит ущерб формированию и развитию речевой культуры.

Наречия выступают в роли особого языкового средства для конструирования различных коммуникативных ситуаций, побуждающих школьника продуцировать собственные речевые высказывания при методическом сопровождении учителя, корректирующего отбор адекватных ситуации наречий, придающих общению экспрессивность и эмоциональность. Именно эти специфические черты свойственны данной части речи, тем более что частые коммуникативные упражнения на основе текстов с разнообразными по семантике и модальности наречиями способствуют постепенному формированию у обучающегося и индивидуального стиля письменной речи, учебного и социального общения.

Добавим также, что использование текстов или фрагментов острой социальной направленности, в которых употребляются наречия, на уроках русского языка обусловлено возрастными и психологическими особенностями развития учащихся младшего и среднего подросткового возраста.

Рассмотрим некоторые аспекты возрастного подхода к описанию психологических проблем современного младшего подростка, так как процесс становления личности у них протекает достаточно динамично. Психологи определяют данный период как возраст «бурь и страстей», когда взросление (интеллектуальное и психическое) сопровождается перестройкой личности в целом. В связи с неоднозначной социокультурной ситуацией в молодёжной среде, характеризующейся возникновением различных субкультур негативного характера, школьники нуждаются в специальном социально-педагогическом сопровожде-

нии. Так, К.Д.Радина, выделяет «две ипостаси проблем современного детства»: проблему социализации и проблему корректировки периодизации возрастного развития [21, с. 322].

Отметим наиболее характерные черты данного возраста: во-первых, его невозможно вписать в строгие хронологические рамки и соотнести с уровнем образования, во-вторых, начало пубертатного периода – время социальных проб, попыток обрести социальную самостоятельность и адаптироваться к новым сферам взаимодействия. Более того, часто граница младшего и среднего подросткового периодов размывается в силу неравномерности общего и социального развития.

Таким образом, психические особенности обучающихся-подростков более всего требуют прибегать к дидактическим и методическим средствам, которые способствуют освоению знаний и умений, которые облегчили бы им поиск собственного «Я» в стремительно меняющемся мире. Обращение к текстам социальной направленности и моделирование соответствующих речевых ситуаций, требующих выражения эмоций и чувств посредством насыщения речи наречиями является одним из эффективных средств разрешения внутренних противоречий подростка, облегчают ему выбор комфортной среды общения и способствует гармоничной социализации в дальнейшем.

Теперь обратимся к специфике подросткового мышления, главной особенностью которого является то, что постепенно отдельные умственные операции превращаются в единую целостную систему. Это указывает на интенсивность интеллектуального развития, когда освоенные операции мышления переносятся на еще не познанные объекты и явления. В.И.Решетников по этому поводу писал так: «Важнейшим показателем умственного развития является перенос обобщенных приемов умственной работы на широкий круг учебных и внеучебных задач» [22, с. 26.].

Другой особенностью мышления подростков является то, что его интенсивность и гибкость повышаются в связи с необходимостью овладения системой научных понятий, причинно-следственных отношений действительности, закономерностей. Затем в процессе обучения постепенно развивается аналитико-синтетическая деятельность, подростки начинают интересоваться не только конкретными фактами, но и их анализом, укрепляется тенденция к причинному объяснению. Учителю необходимо учитывать и потребность обучающегося к уединению, так как надо дать возможность внутренним механизмам мышления обработать поступившую информацию, перекодировав её в определённые идеи-образы.

В данном возрасте у обучающегося формируется способность действовать в логике рассуждения. В совокупности мыслительные операции, которые совершаются под влиянием возрастающей сложности учебного материала, позволяют ему постепенно отвлечься от конкретного мышления и выйти на уровень теоретического, когда он ориентируется уже не на очевидное, а на потенциальное, т.е. приобретает способность предвидеть всё больше вероятных вариантов решения учебной задачи, действий и поступков. Теперь он может абстрагироваться от реальности «посредством планирования и контроля своих свободных фантастических построений, он научается прекрасно рефлексировать на свои умственные действия и операции и получать от этого интеллектуальные эмоции» [23, с. 154].

Нас интересуют также вопросы *формирования языкового сознания* таких обучающихся в связи с тем, что понятийное мышление полноценно складывается

именно в этом возрасте, что свидетельствует о приобретении такой характеристики сознания, как системность. Вот как описывает это А.Н.Леонтьев: «Сознание выступает перед нами как движение, связывающее сложнейшие моменты: реальность мира, представленную в чувственности, опыт человечества, отражённый в значении, и пристрастность существования живого существа, заключающуюся в обретении "значения-для-меня"» [24, с. 104.]. Очевидно, что огромную роль в развитии сознания наряду с деятельностью играет язык, так как оно выражается именно вербальными средствами (словесно), одновременно испытывая и языковое воздействие на себя. Значит, можно говорить о неязыковом и языковом сознании, которое Н.В.Уфимцевой определяется как знания, ассоциированные с языковыми знаками для овнешнения в процессе общения первичных и вторичных образов сознания, т.е. знания, ассоциированные со словом. Следовательно, языковое сознание как понятие представляет собой «отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и поддающееся сознательной рефлексии» [24, с. 18].

Что касается процессов речевосприятия и речепроизводства, то здесь мы имеем дело с двумя сторонами одного явления: отбор языковых знаков и конструирование из них высказывания и его восприятие с параллельным манипулированием знаниями-образами определенной модальности (стилистическая маркировка, в том числе посредством использования наречий). А то, как бытийная сторона сознания рефлексируется в вербальной форме, зависит от организации обучения и врожденных психических предпосылок адаптироваться к речевой ситуации.

Выше были приведены аргументы, подтверждающие особую сензитивность подросткового возраста, когда происходит активное «врастание в культуру» для преодоления стадии промежуточной социализации. По словам Л.С.Выготского, в данном возрасте содержание мышления обновляется вместе с перестройкой личности. Осуществляется переход к понятийному мышлению, причем «понятия» начинают развиваться сразу же после усвоения их семантики, поэтому семантика слова одновременно есть и единица мышления, и речевая единица.

Для понимания *механизмов создания речевого высказывания обучающимися* учитель должен сам осознавать трехфункциональность значения слова (понятия): знаковость (вербальная ассоциация), семантика (отношение знака к природе обозначаемого) и синтаксическая функция (отношение к другим знакам).

Подвижность мышления, его символичность и свернутость создает благоприятные условия для развития творческих способностей подростков (возрастает гибкость производства новых идей), от качества которых будет зависеть успешность коммуникации, основанная на материале текстов различной направленности, в первую очередь социальной.

Природа социальной коммуникации определяется позицией субъекта, участвующего в ней, лексико-семантическим наполнением и жанром. При организации работы с текстом проблема его восприятия и понимания решается посредством выявления в нём ключевых слов, вокруг которых организуется смысловое пространство раскрываемой идеи автора, и «вскрытия» кода текста. В предыдущем параграфе отмечалось, что синтаксическая позиция наречия может задавать тональность всему предложению или высказыванию в целом.

Если в текстах общесоциальной коммуникации ключевые слова, как правило, употребляются метафорически для отражения подтекстового содержа-

ния, то при живом общении социальная роль ключевых слов разнопланова: это информация либо номинативная, либо когнитивная, либо метафорическая, либо характеризующая участников коммуникации и их поведение. В аспекте исследования интерес представляет лексико-семантическая группа наречий, передающая концептуальную информацию, отражающую позицию автора (оценка, модальность).

Личность воспринимающего информацию обучающегося осуществляет рефлексию, формализованный результат которой в виде речевого отрезка будет зависеть от того, насколько он является *языковой личностью*. Ю.Н.Караулов вкладывал в это понятие такое содержание: это «личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [25, с. 38.]. В своем развитии языковая личность проходит несколько этапов, переходя от одного уровня к другому. *Первый уровень (вербально-семантический)* требует знания текстовых и стилистических понятий, умения отбирать необходимую лексику, создавать тексты «повседневные» посредством выделения ключевых слов, составляющих костяк информации и определять тип и жанр. *Следующий (тезаурусный)* – наличия знаний и умений первого уровня, умения выделять слова, несущие в себе когнитивную и концептуальную информацию, а также умение определять ее принадлежность к тому или иному аналитическому типу и жанру. Показателями достижения последнего *(мотивационно-прагматического) уровня* является владение разнообразными языковыми и речевыми средствами, позволяющими осуществлять не только рецептивную, но и продуктивную речевую деятельность на основе зафиксированных в сознании «образцов прецедентных текстов», способность к всестороннему анализу и критике текста.

Так как любое общение, особенно социальной тематики, «провоцирует» ответную реакцию адресата, педагог создает условия для возникновения и развития определенной коммуникативной ситуации, где творчество возникает, так сказать, естественным образом и естественным образом оказывается многомерным и включенным в широкий спектр реальностей подростка, учитывая ценности и жизненные установки, личный опыт и предпочтения адресата и адресанта.

На этом этапе начинается процесс текстообразования заданной темы обсуждения, который лучше организовать в форме игры-фантазии со словом, где, по словам А.Кестлера, у участников коммуникации появляется возможность синтезировать информацию известную с вновь воспринятой: воображение превращается в важный фактор самой предметной деятельности человека (коммуникативной), т.е. воображение развивается в процессе игры. Результатами учебной коммуникации могут стать мини-сочинения и развернутые речевые высказывания, в которых наречия выполняют либо одну, либо сразу несколько текстовых функций.

Сейчас в практику школьного преподавания в качестве средства обучения внедряется такой методический прием, как *ситуативная задача* – задания, помещенные в жизненный контекст и имеющие личностно-значимый вопрос, благодаря чему обучающиеся понимают практическую ценность знания. Этот прием является элементом проблемного обучения, а заданная речевая ситуация конструируется на материале текста какой-нибудь острой социальной направленности.

Похожий прием, названный *риторической задачей*, есть в программе Т.А.Ладыженской «Школьная риторика». Он нацелен на развитие речевой гибкости и выработку адекватного ситуации речевого поведения. Вполне логично, что матери-

алом для риторических задач являются «социальные» тексты, личностно-значимые для обучающихся, рефлексия которых оформляется в виде речевых высказываний, предлагающих своё решение социальной проблемы. В зависимости от дидактической задачи, такие обучающие задания можно выполнять индивидуально, в форме парной или групповой работы, а еще лучше – в ролевой форме, когда обучающимся присваиваются определенные социальные роли (комментатор, журналист, пенсионер, хулиган, блогер и т.п.), в рамках которых они коммуницируют друг с другом. Желательно искусственно создавать спорную ситуацию, когда обучающемуся надо присоединиться к той или иной точке зрения, или ситуацию проектировочную, требующую от исполнителя выработать план действий для решения задачи (например, в роли учителя обучающемуся следует разработать задания и вопросы проверки усвоения функций наречия в тексте или высказывании).

Полезными действиями для обучающихся по выявлению текстовой функции наречий могут быть упражнения на списывание текста с образованием наречий от прилагательных, которые выделены скобками. Например: *(Частый) на небе появляются серые тучки, (смелый) моросит нескончаемый дождик. Как будто погрузившись в думы, стоит (тоскливый) безмолвный лес. (Скорый) на деревьях не останется ни одного листика*.

Еще эффективнее стимулировать обучающихся к продуцированию собственного текста просьбой описать (рассказать) близкому другу либо известное в молодежной среде художественное полотно, либо фильм и т. п. Коммуникативных ситуаций для работы можно предложить множество (обсуждение с товарищем неожиданного события по телефону, письмо другу и др.). Итоговые занятия по систематизации знаний и умений целесообразно организовывать в форме групповой работы, когда сначала в рамках группы, а потом в классе обсуждаются высказывания обучающихся на предложенные учебные темы.

Безусловно, работать с текстами и коммуницировать, адекватно реализуя функциональность русского наречия, можно только имея прочную теоретическую и практическую базу. Понятно, что при восприятии любого лингвистического материала обучающиеся в силу неравномерности развития и особенностей мышления могут испытывать определенные трудности. Учитывая это, учитель должен организовать серьезную работу по их преодолению.

В ***заключение*** рассмотрим наиболее характерные проблемы, которые возникают у обучающихся при изучении наречий и которые могут привести к неадекватному их использованию в рамках учебной и социальной коммуникации.

К *морфологическим трудностям* можно отнести смешение формально одинаковых наречий, семантика которых различается в зависимости от контекста (*здесь* может быть наречием места и указательным / местоименным), и смешение лингвистических понятий «*разряды наречий по значению*» и «*лексико-семантические группы наречий*», а также неумение различать факты грамматической омонимии (взглянуть *холодно* – в низине *холодно*).

Иногда обучающиеся допускают ошибки формообразовательные, возникающие при образовании сравнительной степени наречий («*более веселее*» вместо *более весело*).

Среди лексических ошибок часто встречаются следующие: неправильное определение лексического значения (*впросак*) и лексико-семантической группы наречия (*величественно* – группа модальных наречий), трудности замены синонимичным наречием фразеологизма («*долго*» –

битый час). Нередки случаи непонимания обучающимися значения устаревших слов (*давеча*).

С точки зрения стилистики высказывания, обучающиеся могут смешивать нормативные наречия и ограниченного употребления – разговорные, просторечные (*ловчее*, *вусмерть*).

К синтаксическим ошибкам относятся в основном нарушения правил сочетаемости (*несколько поинтереснее*).

Трудности речевого плана проявляются и при поиске слов-синонимов (для избежания лексической избыточности), нужного наречия (для решения вытекающей из контекста коммуникативной задачи), а также при выявлении функции наречия в тексте.

Что касается текстовых умений, то довольно часто обучающиеся допускают нарушения сочетаемости слов по смыслу (*встать дыбом* применительно к человеку) и пространственно-временной логики изложения.

Среди орфографических ошибок, как правило, трудности вызывают случаи слитного и раздельного написания самих наречий (*напропалую*, *до отвала*) и наречий с *не* и *ни*.

Важно отметить, что корректная реализация системно-функционального подхода как методической основы формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе изучения наречия требует от учителя сформированной методической культуры, сочетающей традиционные и нестандартные творческие приемы, пополняемые в рамках непрерывного информационного взаимодействия и обмена опытом с коллегами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богин Г.И.* Современная лингводидактика. Калинин, 1980. 61 с.

2. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А.Быстрова, С.И.Львова, В.И.Капинос и др./ Под ред. Е.А.Быстровой. М., 2004. 240 с.

3. *Галлямова Н.Ш.* Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 22–26.

4. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М., 2005. 163 с.

5. *Балыхина Т.М., Игнатьева О.П.* Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. М., 2006. 121 с.

6. *Воителева Т.М.* Основы формирования функционально-грамотной личности // Теория и методика обучения и воспитания. М., 2017. С. 38–42.

7. *Салосина И.В.* Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2007. Вып. 10 (73). С. 55–59.

8. *Дымарский М.Я.* Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX –XX вв.). М., 2001. 328 с.

9. *Сайфутдинова Н.Ш.* Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000. 18 с.

10. *Свиридова А.В.* Текстовая компетенция – основная цель обучения русскому языку (к проблеме воплощения в учебный процесс новых ФГОС) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 1. С. 173–178.

11. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии / Отв. ред. И.Т.Левыкин. М., 1984. 268 с.

12. *Соколова В.В.* Культура речи и культура общения. М., 1995. 190 с.

13. *Савёлова Л.А.* Семантика и прагматика русского наречия: дис. … д-ра филол. наук. Северодвинск, 2009. 386 с.

14. *Золотова Г.А.* Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.,1988. 440 с.

15. *Рогожникова Р.П.* Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: Около 1500 устойчивых сочетаний русского языка. М., 2003. 416 с.

16. *Шахматов А.А.* Синтаксис русского языка / Ред. и комментарии проф. Е.С.Истриной. 2-е изд. Ленинград, 1941. 620 с.

17. *Виноградов В.В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). 2-е изд. М., 1972. 616 с.

18. Русский язык: 7-й класс: учебник: в 2 частях/ М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др. 5-е изд., перераб. М., 2023. Ч. 1. 239 с.

19. *Стернин И.А.* Основы речевого воздействия. Учебное издание. Воронеж, 2012. С. 180.

20. *Петренко В.Ф., Кучеренко В.В.* Искусство суггестивного воздействия // Российская наука: дорога жизни. М., 2002. С. 350–357.

21. *Радина К.Д.* Педагогические сочинения. СПб., 2009. 336 с.

22. *Решетников В.И.* Формирование у школьников приемов умственной деятельности. Владимир, 1974. 42 с.

23. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям. 9-е изд., стер. М., 2004. 452 с.

24. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.,2010. 216 с.

25. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 2004. 264 с.

Дата поступления – 02.05.2026

Theoretical aspects of school linguistic education: communicative potential of adverbs

Alexander L. Bolkhovskoy – Cand. Sci. (Philology), associate professor, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, a branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Pyatigorsk, Russia); georinmethod@mail.ru

Abstract. *This article examines some theoretical aspects of school linguistic education, in particular, the communicative potential of adverbs. It is noted that due to the frequent interpersonal communication of adolescent students on numerous social media platforms and the exposure to their influence, the process of adverbialization has increased in the modern Russian language. This process is driven by the desire to simplify communication by ignoring linguistic and speech norms and to enhance the impact on the interlocutor by enriching speech with adverbial vocabulary, primarily with adverbs. The author addresses the issue of the normative implementation of communicative potential of this part of speech when studying morphology in secondary school, as adolescents are most susceptible to the informational influence of social media.It is concluded that the effective development of modern schoolchildren's communicative skills in studying adverbs can be achieved through the use of a specialized set of language and speech text exercises and situational communicative tasks based on a systemic-functional approach as an optimal methodological and didactic tool. These exercises promote the development of precision, logic, argumentation, emotionality, expressiveness, and authorial judgment.*

Key words. *Schoolchild's linguistic personality, communicative competence, textual competence, adverbialization, systemic-functional approach, text functions, communicative potential, philological competencies.*

REFERENCES

1. *Bogin G.I.* Sovremennaya lingvodidaktika [Modern linguodidactics]. Kalinin, 1980. 61 p.

2. Obuchenie russkomu yazy`ku v shkole: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskix vuzov / E.A.By`strova, S.I.L`vova, V.I.Kapinos i dr./ Pod red. E.A.By`strovoj [Teaching the Russian language at school: a textbook for students of pedagogical universities / E.A.Bystrova, S.I.Lvova, V.I.Kapinos and others/ Edited by E.A.Bystrova]. Moscow, 2004. 240 p.

3. *Gallyamova N.Sh.* Aktivny`e metody` obucheniya v processe formirovaniya kommunikativnoj kompetencii [Active teaching methods in the process of forming communicative competence]. *Russkij yazy`k v shkole* [Russian language at school]. 2008. No. 7. P. 22–26.

4. *Selevko G.K.* Pedagogicheskie texnologii na osnove informacionno-kommunikacionny`x sredstv [Pedagogical technologies based on information and communication tools]. Moscow, 2005. 163 p.

5. *Baly`xina T.M., Ignat`eva O.P.* Slovar` terminov i ponyatij lingvodidakticheskoj teorii oshibki [Dictionary of terms and concepts of the linguodidactic theory of error]. Moscow, 2006. 121 p.

6. *Voiteleva T.M.* Osnovy` formirovaniya funkcional`no-gramotnoj lichnosti // Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya [Fundamentals of the formation of a functionally literate personality // Theory and methodology of teaching and upbringing]. Moscow, 2017. P. 38–42.

7. *Salosina I.V.* Tekstovaya kompetentnost`: ot vospriyatiya k interpretacii [Textual competence: from perception to interpretation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]. 2007. Vy`p. 10 (73). P. 55–59.

8. *Dy`marskij M.Ya.* Problemy` tekstoobrazovaniya i xudozhestvenny`j tekst (na materiale russkoj prozy` XIX –XX vv.) [Problems of text formation and artistic text (based on the material of Russian prose of the XIX –XX centuries)]. Moscow, 2001. 328 p.

9. *Sajfutdinova N.Sh.* Tekstovaya kompetenciya kak proektnaya osnova obucheniya shkol`nikov gumanitarny`m predmetam: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Textual competence as a project basis for teaching students humanities subjects: abstract of the dis. of the Cand. of Ped. Sciences]. Krasnodar, 2000. 18 p.

10. *Sviridova A.V.* Tekstovaya kompetenciya – osnovnaya cel` obucheniya russkomu yazy`ku (k probleme voploshheniya v uchebny`j process novy`x FGOS) [Textual competence is the main goal of teaching the Russian language (towards the problem of implementing new Federal State Educational Standards in the educational process)]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2012. Vy`p. 1. P. 173–178.

11. *Dridze T.M.* Tekstovaya deyatel`nost` v strukture social`noj kommunikacii: Problemy` semiosociopsixologii / Otv. red. I. T.Levy`kin [Dridze T.M. Textual activity in the structure of social communication: Problems of semiosociopsychology / Ed. by I. T.Levykin]. Moscow, 1984. 268 p.

12. *Sokolova V.V.* Kul`tura rechi i kul`tura obshheniya [Culture of speech and culture of communication]. Moscow, 1995. 190 p.

13. *Savyolova L.A.* Semantika i pragmatika russkogo narechiya: dis. … d-ra filol. nauk [Semantics and pragmatics of the Russian dialect: dis. ... Dr. of Philology Sciences]. Severodvinsk, 2009. 386 p.

14. *Zolotova G.A.* Sintaksicheskij slovar`. Repertuar e`lementarny`x edinicz russkogo sintaksis [Syntactic dictionary. Repertoire of elementary units of Russian syntax]. Moscow, 1988. 440 p.

15. *Rogozhnikova R.P.* Tolkovy`j slovar` sochetanij, e`kvivalentny`x slovu: Okolo 1500 ustojchivy`x sochetanij russkogo yazy`ka [Explanatory dictionary of combinations equivalent to the word: About 1,500 stable combinations of the Russian language]. Moscow, 2003. 416 p.

16. *Shaxmatov A.A.* Sintaksis russkogo yazy`ka / Red. i kommentarii prof. E.S.Istrinoj. 2-e izd. [Syntax of the Russian language / Ed. and comments by Prof. E.S.Istrina. 2nd ed.]. Leningrad, 1941. 620 p.

17. *Vinogradov V.V.* Russkij yazy`k (grammaticheskoe uchenie o slove). 2-e izd. [Russian language (grammatical teaching of the word). 2nd ed.]. Moscow, 1972. 616 p.

18. Russkij yazy`k: 7-j klass: uchebnik: v 2 ch. / M.T.Baranov, T.A.Lady`zhenskaya, L.A.Trostenczova i dr. 5-e izd., pererab.[Russian language: 7th grade: textbook: in 2 parts/ M.T.Baranov, T.A.Ladyzhenskaya, L.A.Trostentsova et al. 5th ed., reprint]. Moscow, 2023. Ch. 1. 239 p.

19. *Sternin I.A.* Osnovy` rechevogo vozdejstviya. Uchebnoe izdanie [Fundamentals of speech influence. Educational publication]. Voronezh, 2012. P. 180.

20. *Petrenko V.F., Kucherenko V.V.* Iskusstvo suggestivnogo vozdejstviya // Rossijskaya nauka: doroga zhizni [The art of suggestive influence // Russian science: the road of life]. Moscow, 2002. P. 350–357.

21. *Radina K.D.* Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical works]. Saint Petersburg, 2009. 336 p.

22. *Reshetnikov V.I.* Formirovanie u shkol`nikov priemov umstvennoj deyatel`nosti [Formation of mental activity techniques in schoolchildren]. Vladimir, 1974. 42 p.

23. *Muxina V.S.* Vozrastnaya psixologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: ucheb. dlya studentov, obuchayushhixsya po ped. special`nostyam. 9-e izd., ster. [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: textbook. for students studying in pedagogical specialties. 9th ed., ster.]. Moscow, 2004. 452 p.

24. *Leont`ev A.A.* Yazy`k, rech`, rechevaya deyatel`nost` [Language, speech, speech activity]. Moscow, 2010. 216 p.

25. *Karaulov Yu.N.* Russkij yazy`k i yazy`kovaya lichnost` [Russian language and linguistic personality]. Moscow, 2004. 264 p.

Submitted – 02.05 2026