



ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРА ТЕКСТА



**МАТЕРИАЛЫ IV МЕЖДУНАРОДНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРУМА**

(Сочи, 16–17 октября 2017 года)

**Санкт-Петербург
2017**

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

ББК 81.2Рус

**ПРОЕКТ РЕАЛИЗОВАН
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ ФОНДА «РУССКИЙ МИР»
И МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Редакционная коллегия:

Вербицкая Л. А. (*РАО, РОПРЯЛ, МАПРЯЛ, СПбГУ*),

Богданов С. И. (*РГПУ им. А. И. Герцена*),

Дроздова О. Е. (*МПГУ*),

Коротышев А. В. (*Секретариат РОПРЯЛ*),

Кортава Т. В. (*МГУ им. М. В. Ломоносова*),

Меньшикова Ю. В. (*СПбГУ*),

Млечко Т. П. (*СУРМ*),

Мухаметшина Р. Ф. (*КФУ*),

Шаклеин В. М. (*РУДН*),

Шишков М. С. (*ШУИЯ*).

Т 307 Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16–17 октября 2017 года) [Электронный ресурс] / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, С. И. Богданов, О. Е. Дроздова и др. — СПб.: РОПРЯЛ, 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).

ISBN 978-5-9500626-3-6

Сборник включает тексты докладов и сообщений участников IV Международного педагогического форума, прошедшего 16–17 октября 2017 года в городе Сочи. Рассматриваются вопросы прочтения культуры через текст, проблемы описания языковой нормы и ее кодификации в словарях. Особое внимание уделяется система подготовки и аттестации учителя-словесника, развитию билингвального образования в России и за рубежом, а также месту русского языка в международном образовательном пространстве.

Издание предназначено для сотрудников образовательных и научно-исследовательских учреждений Российской Федерации, а также для широкого круга читателей, чья профессиональная и общественная деятельность связана с русским языком и русской культурой.

ISBN 978-5-9500626-3-6

© РОПРЯЛ, 2017

© Коллектив авторов, 2017



**ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ
И КУЛЬТУРА ТЕКСТА**

Архипова Елена Викторовна, Лагунова Людмила Викторовна
*Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Рязанский институт развития образования*

evaevaeva@mail.ru, logunova_l@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ АКСИОЛОГИЯ И ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматриваются вопросы языковой аксиологии и перифрастического потенциала текстов Б. Васильева о генерале М. Д. Скобелеве для формирования ценностных представлений учащихся и развития их коммуникативной компетенции. Представлен фрагмент урока по русскому языку в рамках подготовки к написанию итогового сочинения.

Ключевые слова: русский язык, методика обучения, языковая аксиология, перифразирование, Б. Васильев, М. Скобелев, развитие речи учащихся.

Аксиологическая проблематика в современном образовании обусловлена не только важностью формирования ценностных ориентаций и представлений, ценностных понятий в процессе школьного обучения, но и значимостью опоры на одну из важнейших функций языка — функцию трансляции культуры из поколения в поколение¹. Ценностный подход в лингвометодике сегодня является одним из важнейших, поскольку предполагает формирование у школьников ценностных представлений, отраженных в личностных результатах освоения основной образовательной программы², и развитие универсальных учебных действий, включающих в себя коммуникативную компетенцию учащихся³. При этом национальная идентичность и ценностные представления лежат в основе формирования личности: «Проблема изучения языка и культуры сегодня решается в единстве с рассмотрением системы ценностей современной личности. Этот личностно ориентированный и ценностный аспекты связаны с появлением в конце XX в. лингвистических исследований о концепте и его отражении в языковой картине мира»⁴.

И хотя данная цель является общей для всех учебных предметов в рамках школьного обучения, но именно уроки русского языка и литературы имеют особое значение при ее достижении. В частности художественный текст является универсальной дидактической единицей, объединяющей в себе различные аспекты человеческой жизни.

Вопросы интерпретации различных художественных текстов волновали исследователей уже давно, так как понятие текста — одно из клю-

чевых понятий в науках гуманитарного цикла. Современное гибкое представление о тексте стало результатом длительного развития этого понятия в отечественной филологии и лингвистике. Художественный текст — сложное, многомерное образование, допускающее различные подходы к его изучению (с точки зрения теории текста, лингвистики текста, герменевтики, поэтики и стилистики). Выступая в качестве языкового материала, художественный текст эксплицирует выраженную в языковых знаках и текстовых структурах систему национальных ценностей, соответствующую русскому менталитету, и соотносим поэтому с национальной картиной мира.

Материалом представленного исследования послужили художественные тексты Б. Л. Васильева, посвященные русскому генералу М. Д. Скобелеву. Выбор источника объяснялся целым рядом причин:

- аксиологической (ценностной) составляющей патриотического дискурса произведений Б. Васильева о войне и русских воинах;
- педагогической значимостью темы войны и русского героизма в процессе преподавания русского языка в школе;
- лингвистическим потенциалом текстов Б. Васильева — художника слова — в аспекте метафорических перифраз;
- неразработанностью лингводидактических аспектов языковой аксиологии художественного текста на уроках русского языка.

Аксиологический и перифрастический потенциал текстов Б. Васильева о М. Скобелеве может быть представлен на примере фрагментов уроков по русскому языку в 11 классе общеобразовательной школы. Задания, предлагаемые учащимся, основаны на методическом принципе градуальности⁵: школьники решают учебные задачи, которые на каждом этапе обучения можно разделить по четырем уровням: рецептивный, репродуктивный, условно-творческий (моделирование), творческий. Это обеспечивает стабильно высокие результаты в освоении учащимися перифрастических навыков и успешное формирование коммуникативной компетенции.

При использовании произведений Б. Васильева для формирования ценностных представлений и развития речи учащихся рассматривались психологические особенности восприятия учащимися художественного текста и изобразительно-выразительных средств языка, а также учитывались принципы единства изучения языка и обучения речи, опоры на алгоритмы речи, целостности процесса формирования лексико-грамматического строя речи⁶. При работе с текстами Б. Васильева использовался прием перифразирования⁷ — пересказ текста с изменением его лексического состава и грамматического строя (этот прием основан на приеме стилизации, когда учащиеся создают собственное высказывание на тему предложенного для анализа текста, сохранив исходную структуру предложений⁸).

В качестве примера работы по формированию аксиологических представлений учащихся и развитию их коммуникативной компетенции представлен фрагмент урока в 11 классе в рамках изучения темы: «Изобразительно-выразительные возможности лексики».

Прочитайте текст 1 и выполните задания 1–3.

Текст 1

(1) Гусар Мишка Скобелев в юные времена воспринимался окружающими в качествах, так сказать, отдельных. (2) Отдельно — как истый гусар, добрый приятель без видимых друзей и лихой дуэлянт. (3) Отдельно — как Скобелев. (4) Как внук рядового солдата, свершившего в Бородинском сражении столь легендарный подвиг, что Государь Александр I в удивлении пожаловал ему и потомственное дворянство, и вечную свою благосклонность, и даже высокий пост коменданта Петропавловской крепости, а его преемник император Николай I даровал вчерашнему солдату Ивану Никитичу Скобелеву на этом посту и чин генерала от инфантерии. (5) Иван Никитич не просто содержал крепость и царскую усыпальницу в образцовом порядке, но и писал весьма популярные рассказы из солдатской жизни под псевдонимом «Русский инвалид», коим и являлся на самом деле, потеряв руку в Бородинском сражении. (6) Его единственный сын Дмитрий Иванович очень быстро вырос в кавалерийского генерала, известного не только легендарным отцом, но и удивительной даже для Кавказа личной храбростью, заслужившей уважение всех немирных горцев.

(7) А вот внука коменданта-писателя, знакомство с которым Пушкин особо отметил в своем дневнике, названного Михаилом, по сути никто тогда не знал. (8) Мишка получил блестящее образование, свободно болтал на четырех языках, учителя не могли нахвалиться его способностями, но сам он не спешил претворять эти способности в жизнь. (9) К двадцати двум годам он умудрился закончить в Париже пансион Жирардэ, поучиться на математическом факультете Петербургского университета, послужить в лейб-гвардии Кавалергардском полку и даже побывать в двух зарубежных командировках, откуда всякий раз возвращался с иностранными орденами. (10) Дома он, правда, ограничивался дуэлями, почему однажды и вынужден был переметнуться из кавалергардов в гусары. (11) И никто не задумывался, зачем лихому гусарскому офицеру безукоризненное знание иностранных языков, любовь к Бальзаку, Шеридану и Лермонтову вперемешку с необъяснимой тягой к азартной карточной игре. (12) Все воспринимали его таким, каким он казался, не догадываясь, что Скобелев и сам не подозревает, каков же он на самом деле.

По Б. Л. Васильеву⁹

Борис Львович Васильев (21 мая 1924, Смоленск — 11 марта 2013[2], Москва) — русский писатель. Лауреат Государственной премии СССР (1975). Писатель постоянно обращался в своём творчестве к теме Великой Отечественной войны и военного поколения советских людей: «В списках не значился», «Завтра была война», в рассказах «Ветеран», «Великолепная шестёрка», «Вы чьё, старичё?», «Неопалимая купина».

Задание 1. Найдите в тексте Б. Л. Васильева перифразы, описывающие личность Михаила Скобелева и его происхождение (перифразы, описывающие Ивана и Дмитрия Скобелевых) и сопоставьте их с точки зрения стилистической окраски. Сделайте вывод о том, почему автор использует в составе перифраз как нейтральную лексику, так и эмоционально-окрашенную. Заполните таблицу 1.

Таблица 1. Перифразы.

Михаил Скобелев	Иван Никитич Скобелев	Дмитрий Иванович Скобелев
<i>истый гусар, добрый приятель, лихой дуэлянт, внук рядового солдата, внук коменданта-писателя, лихой гусарский офицер</i>	<i>комендант Петропавловской крепости, генерал от инфантерии, комендант-писатель, рядовой солдат, легендарный отец</i>	<i>кавалерийский генерал</i>

Вывод: автор использует в составе перифраз как нейтральную лексику, так и эмоционально-окрашенную, потому что хочет подчеркнуть противоречивость личности Михаила Скобелева, обратив внимание читателей на более чем достойную родословную военачальника (описывая которую, автор использует нейтральную лексику) и неоднозначные качества его характера (описывая которые, автор использует оценочную лексику как негативно, так и позитивно окрашенную).

[Здесь и далее: курсивом выделены варианты ответов учащихся. Школьники могут использовать лексику, отличную от представленной].

Задание 2. Изучив информацию о Б. Л. Васильеве, составьте 3 перифразы по модели: прилагательное + существительное — и 3 перифразы по модели: существительное + существительное.

Например: *русский писатель, художник слова.*

Задание 3. Опираясь на перифразу из 11 предложения текста Б. Л. Васильева, описывающую личность Михаила Скобелева, напишите сочинение-рассуждение на тему: «Каким я вижу М. Скобелева?» Объем сочинения не менее 50 слов. При написании сочинения используйте материалы урока и иную дополнительную литературу, а также электронные образовательные ресурсы.

Перифраза из 11 предложения текста Б. Л. Васильева, описывающая личность Михаила Скобелева, — лихой гусарский офицер.

Результаты работы с текстами Б. Васильева о М. Скобелеве на уроках русского языка в средней школе позволили сделать следующие **выводы**:

- 1) использование художественных произведений Б. Васильева в качестве дидактического материала позволяет сформировать аксиологические представления учащихся и повысить их уровень речевого развития, совершенствовать языковую способность и активизировать творческий потенциал личности;
- 2) интерпретация художественных текстов на уроках русского языка в школе, обеспечивая реализацию коммуникативно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в обучении родному языку, способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности, позволяет формировать языковую и коммуникативные компетенции в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта;
- 3) градуальная система упражнений позволяет создать на уроке речевую среду с высоким развивающим потенциалом, активизирует коммуникативные способности учащихся и их познавательную деятельность, способствует достижению личностных результатов учащимися в их приобщении к культуре и национальным ценностям русского народа.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Архипова Е. В.* О реализации ценностного подхода в обучении русскому языку // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации: Матер. Международной научно-практич. конференции (8–9 марта 2010 г.). М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2010. С. 87–91.

² Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс] // Реестр примерных основных образовательных программ Министерства образования и науки РФ. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/>

³ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Российская газета. № 5812 от 21 июня 2012 г. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>

⁴ *Архипова Е. В.* Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 19–21. [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23500001>

⁵ *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Вербум-М, 2004. С. 38.

⁶ Там же. С. 41–47.

⁷ *Архипова Е. В., Лагунова Л. В.* Обучение перифразированию как средство развития речи учащихся (социокультурный аспект) / Е. В. Архипова, Л. В. Лагунова // Русская словесность. М.: Школьная пресса, 2011. № 6. С. 63.

⁸ *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Вербум-М, 2004. С. 64.

⁹ *Васильев Б.* Скобелев, или Есть только миг. М.: Вече. 2004. С. 17.

Arkhipova E. V., Lagunova L. V.

Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Ryazan Institute for Educational Development

LANGUAGE AXIOLOGY AND THE PERIPHRASTIC POTENTIAL OF AN ARTISTIC TEXT (LINGUODIDACTIC ASPECT)

The article deals with the issues of linguistic axiology and the periphrastic potential of B. Vasiliev's texts about General M. D. Skobelev for the formation of students' values and the development of their communicative competence. A fragment of the lesson on the Russian language is presented in preparation for writing the final essay.

Keywords: Russian language, teaching methods, language axiology, periphrasis, B. Vasiliev, M. Skobelev, the development of students' speech.

Багге Мария Борисовна

*Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования*

bagge@list.ru

РАБОТА С КОНЦЕПТОМ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ИДЕИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Статья посвящена вопросам преподавания литературы в школе; сама тема делает статью актуальной — вопрос, каким быть филологическому образованию в школе, стоит на повестке дня. Автор статьи в своих представлениях о сути филологического образования в школе и его целях отталкивается от точки зрения С. С. Аверинцева как службе понимания; работа с концептами позволяет идти от субъективным переживания читателя по поводу прочитанного к рациональному его осмыслению для восприятия позиции писателя.

Ключевые слова: филологическое образование, цель литературного образования, мировоззренческая позиция читателя, авторская идея, филологические умения школьника, концепт.

Понятие концепта все активнее используется в школьной практике. К нему обращаются и в контексте утверждения целей формирования интегративных и метапредметных знаний обучающихся, и установки на личностный характер обучения, и реализации требований ФГОС, и достижения целей образования через систему ценностных ориентиров. Исследователь, интересующийся проблемой концептов, встретит немало количество словосочетаний с этим понятием: художественный концепт, культурный (общекультурный), социальный, общезыковой, познавательный концепт. Видимо, список может быть и более длинным.

Включая понятие концепта в свою методическую практику, учитель предполагает решение различных задач. Изучение концепта может быть определено и как самостоятельная цель в обучении различным школьным предметам, в первую очередь, гуманитарным, и как средство достижения целей обучения и воспитания; спектр их весьма разнообразен. Обзор методических и научных статей позволяет делать вывод о том, что школьная практика тот или иной концепт делает в первую очередь целью изучения, а не средством научения, средством, позволяющем постичь глубинные смыслы текста и более глубоко постичь замысел автора произведения.

В данной статье идет речь о использовании понятийных признаков концепта для анализа литературного произведения в процессе его из-

учения и достижения возможно полного понимания идеи произведения, авторской позиции, т. е. об использовании концепта как средства, позволяющего познать особенности мышления автора.

На необходимость обращаться к понятию концепта в работе по изучению произведения указывают сами учащиеся, вернее, их суждения о произведении, их ответы на школьные задания.

Так, в 2017 году в одном из вариантов КИМ ЕГЭ по литературе был предложен следующий вопрос: «В чём смысл сопоставления образов Сони Мармеладовой и Дуни Раскольниковой в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»?»

Отвечая на этот вопрос, выпускница пишет следующее: «Смысл сопоставления образов Сони Мармеладовой и Дуни Раскольниковой заключается в том, чтобы показать, что обе героини довольно схожи, в каком-то роде жертвенны, способны пойти на многое ради семьи». Не принимая во внимание особенности речи выпускницы, не споря с утверждением, что героини схожи, обратим внимание на другое. В основе тезиса автора сочинения лежит утверждение, что обе героини сходны в своей способности принести *жертву*.

Есть ли основания отнести понятие *жертва* к концепту? Каково содержание этого концепта? Можно ли говорить о том, что Дуня Раскольникова приносит *жертву* в том ее значении, которое входит в понятийный аспект концепта не с точки зрения самой ученицы (как следует из тезиса, по мнению ученицы, Дуня приносит жертву), а с той точки зрения, которое вложено в это понятие и христианским вероучением, и тем, что понимается под жертвой в русской культуре, и тем значением, которое вкладывал в понятие жертвы Ф. М. Достоевский?

Концепт требует комментария, потому что не субъективное, а коллективное, усвоенное историческим опытом народа наполняет содержание концепта. Понятие *жертвы* требует серьезного комментария, потому что и решение выйти замуж за нелюбимого и бесчестного человека во имя того, чтобы брат смог найти достойное поприще для применения своих талантов (в талантливости брата сестра уверена) — своего рода жертва, и решение пойти на панель во имя *спасения* от голода *чужих* детей — жертва. И тут очевидно прослеживается расхождение между тем, что вкладывает в понятие *жертвы* ученица, и тем, что вкладывается в понятие *жертвы* Достоевским, который в своем понимании жертвы исходит из христианского вероучения.

Контекст сочинения указывает на то, что ученица использует слово *жертвенный*, *жертва* в его значении добровольного отказа от собственных интересов, собственного благополучия в пользу близких. Толковые словари дают толкование слова *жертва*, близкое к указанному контексту:

- добровольный отказ, отречение в пользу кого-чего-нибудь, самопожертвование (в словарях Т. Ф. Ефремовой, С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова представлены сходные, очень близкие толкования, поэтому приводим только одно из них. — М. Б.).

Но обратим внимание на то, что, например, словарь Брокгауза и Эфрона указывает, что жертва изначально выступает как символ отношений между Богом и человеком.

Каково же понимание жертвы в христианской культуре, христианской картине мира?

Обратимся к первоисточникам. В Послании к Евреям апостола Павла читаем: «Ибо надлежало, чтобы Тот, для Которого все и от Которого все, приводящего многих сынов в славу, вождя спасения их совершил *через страдания*» (Евр. 2:10). В другом месте: «хотя Он и Сын, однако страданиями навыв послушанию, и, совершившись, сделался для всех послушных Ему виновником *спасения* вечного» (Евр. 5: 8–9). (*Совершившись*, т. е. сделавшись совершенным, достигшим *смирения*).

Таким образом, можем сделать вывод, что страдание и спасение сопряжены с христианской жертвой; в страдании во имя ближнего осуществляется жертва; только тогда принимается эта жертва, когда в ней нет ни доли гордыни, эгоизма, демонстративности.

На первый взгляд кажется, что действительно, обе героини приносят себя в жертву близким: Соня во имя спасения от голода младших детей в семье, Дуни — во имя благополучия брата и матери.

Какие мотивы жертвы показывает Достоевский в жертвенности обеих героинь? Не имея возможности привести письмо матери Раскольникову целиком, обратим внимание на следующий его фрагмент: «В Петербург же ему (Лужину) и потому необходимо, что там у него одно значительное дело в Сенате. Таким образом, милый Родя, он и тебе может быть *весьма полезен* (выделено здесь и далее нами. — М. Б.), даже во всём, и мы с Дуней уже положили, что ты, даже с теперешнего же дня, мог бы определенно *начать* свою будущую *карьеру* и считать участь свою уже ясно определившеюся. О, если б это осуществилось! Это была бы такая *выгода*, что надо считать ее не иначе как прямою милостию к нам Вседержителя. Дуня только и *мечтает* об этом» (с. 35)¹.

Не будем приводить полностью и описание реакции Раскольникова на письмо, хотя оно очень важно для понимания образов сестры и брата. Оба готовы *принести себя в жертву*, «*взойти на Голгофу*». Но размышляя над жертвой Дуни, Раскольников приходит к пониманию разницы жертвы Дуни и Сони: «Понимаете ли, понимаете ли, понимаете ли вы, что лужинская чистота всё равно что и Сонечкина чистота, а может быть, даже и хуже, гаже, подлее, потому что у вас, Дунечка, всё-таки на излишек комфорта, а там просто-запросто о голодной смерти дело идёт» (с. 42).

Скупое на мотивы поступка Сони указывает Достоевский: «Да и то статский советник Клопшток, Иван Иванович — изволили слышать? — не только денег за полдюжины голландских рубах до сих пор не отдал, но даже с обидой погнал её, затопав ногами и обозвав неприлично, под видом, будто бы рубашечный ворот сшит не по мерке и ко-

сяком. А тут ребяташки голодные... А тут Катерина Ивановна, руки ломая, по комнате ходит, да красные пятна у ней на щеках выступают, — что в болезни этой и всегда бывает: «Живёшь, дескать, дармоедка, у нас, ешь и пьёшь, и теплом пользуешься», а что тут пьёшь и ешь, когда и ребяташки-то по три дня корки не видят! Лежал я тогда... ну, да уж что! Лежал пьяненькой-с, и слышу, говорит моя Соня (безответная она, и голосок у неё такой кроткий... белокуренькая, личико всегда бледненькое, худенькое), говорит: «Что ж, Катерина Ивановна, неужели мне на такое дело пойти? <...> А что ж — отвечает Катерина Ивановна, в пересмешку — чего беречь! Эко сокровище!» <...> И вижу я, эдак часу в шестом, Сонечка встала, надела платочек, надела бурнусик и с квартиры отправилась, а в девятом часу и назад обратно пришла. Пришла, и прямо к Катерине Ивановне, и на стол перед ней тридцать целковых молча выложила» (с. 18).

В исследовательской литературе, посвященной роману «Преступление и наказание» уже неоднократно указывалось на неслучайность следующих деталей: «в шестом часу», «в девятом часу», «тридцать целковых». (В числе последних трудов, дающих комментарии к указанным подробностям повествования Ф. М. Достоевского, назовём книгу — комментарий Б. Тихомирова «Лазарь! Гряди вон»)². Все они напрямую связаны с Евангельской историей, жертвой Христа. Каждая из деталей имеет гораздо более глубокий смысл, чем просто указание на время и количество рублей. Шестой час соотносится с Евангельской историей следующим образом: «От шестого же часа тьма была по всей земле до часа девятого, а около девятого часа возопил Христос громким голосом: Или, или! лама савахфани? То есть: Боже Мой, Боже Мой! Для чего Ты Меня оставил? (Мф 27, 45–47)».

Девятый час в церковной службе посвящён воспоминаниям о смерти Спасителя на кресте. В девятом часу происходит то, о чём в свидетельстве Евангелистов говорится следующее: «И тотчас побежал один из них, взял губку, наполнил уксусом и, наложив на трость, давал Ему пить; а другие говорили: постой, посмотрим, придет ли Илия спасти Его. Иисус же, опять возопив громким голосом, испустил дух. И вот, завеса в храме раздралась надвое, сверху донизу; и земля потряслась; и камни расселись»(Мф. 27, 47–51).

Не случайны и тридцать целковых: тридцать сребреников получает Иуда за предательство Христа.

Все эти детали, как и сама жертва Сони, принесшей в жертву *девство* (девство, как известно, особо почитается христианами, почитается Богородица, которой посвящены слова Тропаря: «В рождестве девство сохранила еси»), подчеркивают близость жертвы Сони жертве Христа; в основе её жертвы лежит смирение и мученичество, принесена она во имя спасения. В жертве Дуни проявляется её гордость, принесена она

не как послушание, а как своевольное, собственное желание. Так осмысление содержания концепта позволяет понять суть различий жертвы одной и другой героинь.

Таким образом, понимание таких концептов, как жертва, гордость, смирение, целомудрие, позволяет учащимся выйти и к иному содержанию ответа на вопрос «В чём смысл сопоставления образов Сони Мармеладовой и Дуни Раскольниковой в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание?». Ф. М. Достоевский, осмысляя действия современных ему «русских мальчиков» (и русских девочек), утверждает, что их жертвы, лишённые любви, но наполненные гордыней и своеволием, ведут не к спасению, а к личной трагедии и общественной катастрофе, что и случилось марте 1881 года.

Очевидно, что самостоятельно осмыслить важнейшие философские, религиозные и художественные понятия учащиеся не могут в силу своего жизненного и культурного опыта, но учитель, решивший включить в свою педагогическую и методическую деятельность понятие концепта, может вникнуть в его изучении более глубоко и делать эту работу вместе с учениками. В этом случае осмысление концепта может быть включено в школьную практику.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Здесь и далее в скобках указаны страницы по изданию: *Достоевский Ф. М. Преступление и наказание*. М.: Художественная литература, 1977.

² *Тихомиров Б. Н. «Лазарь! гряди вон»*. Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в современном прочтении. Книга-комментарий. СПб.: Серебряный век, 2016. С. 89.

Bagge M.B.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education

WORK WITH CONCEPT ON THE LESSON OF LITERATURE AS BY THE MEANS OF ACHIEVEMENT OF UNDERSTANDING OF IDEA OF WORK

The article is devoted to the teaching of Literature at school. The theme itself makes the article topical. The problem of philological education at school is on the agenda. The author in her views of the essence of philological education at school and its objectives starts from the point of view of S. S. Averintsev namely, and this is possible can take place only under condition of understanding the author's idea. work with concepts here has an important value.

Keywords: philological education, the objective of literary education, worldview position of a reader, author's idea, the philological skills of a learner, concept.

Бирюкова Татьяна Геннадьевна

Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина

btg@yelets.lipetsk.ru

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена пониманию семантически сложного текста, потенциальным развивающим возможностям этой интеллектуально-эмоциональной деятельности.

Ключевые слова: скрытые смыслы, развитие эмоционально-ценностного отношения к речи, развитие речевой индивидуальности.

В конце прошлого века известный философ В. П. Зинченко отмечал: «Современная школа большую роль отводит формированию умений, навыков, знаний и несоразмерно малую — формированию сознания»¹. На сегодняшний день эта проблема по-прежнему актуальна. Личностное развитие ученика не может проходить без осознания себя как носителя национальной культуры, без понимания особенностей своей речи. Задачи обучения русскому языку в этом направлении связываются с осознанием структуры и функций речевых единиц, развитием эмоционально-ценностного отношения к речи, формированием когнитивного пространства учащихся как совокупности фоновых знаний. Современная концепция языкового образования в школе предполагает формирование умений решать сложные коммуникативные задачи, основанные на логических действиях по выявлению смысла текста и сопереживанию, соотнесении своих чувств и эмоций с эмоциями автора высказывания. Проявление этих качеств определяет речевую индивидуальность человека, произвольность его речи, которые выступают показателем развития личности в целом.

Произвольность речи связывают с преодолением ситуативной ограниченности, зависимости от условий и внесением изменений в речевой поток². В основе такой деятельности лежит дифференциация в сознании языковых средств, обеспечивающих реализацию объективных и субъективных речевых факторов, поверхностного и глубинного уровней значения текста, что предполагает не только знание теории, но и интеллектуально-эмоциональную активность. Степень индивидуальности может быть определена из соотношения грамматического и актуального членения, частоты средств оценочно-логического и эмоционально-экспрессивного отношения, соотношения текста и подтекста³.

Таким образом, осознанное отношение к речи обусловлено лингвистическими и экстралингвистическими факторами. В лингвистическом аспекте это инвариантный и вариативный компоненты текста, в ментальном плане центральным выступает понятие «когнитивный стиль личности», трактуемое как предпочитаемый подход к решению проблем и определяющий поведение человека в различных ситуациях. Взаимосвязь лингвистического и когнитивного аспектов проявляется в совокупности теоретических знаний и данных речевого опыта.

Курс русского языка в школе включает комплексный анализ текста, семантический аспект которого вызывает трудности в связи с наличием дополнительных смысловых оттенков, подтекстовой информации, обусловленных авторскими речевыми интенциями. Рассмотрим приемы семантического анализа двух полярных текстов: текста, имеющего четкую жанровую форму, и фрагмента разговорной речи.

В первом случае необходимо знакомство с жанровой стилистикой. Жанр является тем структурным образованием, которое мы представляем себе, отвлекаясь от целого ряда возможных, его признаки узнаваемы и прогнозируемы. На основе модели жанра легко соотносить инвариантное и вариативное, выделять уровни значения текста, анализировать употребление языковых средств. Умение выделять содержательный инвариант текста свидетельствует о высоком уровне абстрактно-логического мышления, анализ вариативности его языкового оформления позволяет прагматически и эстетически оценивать выбор языковых средств. Развитие умения видеть семантическую структуру текста целесообразно осуществлять в процессе жанрового анализа текста. Сопоставление различных жанровых моделей дает представление о том, как в них отражаются объективные и субъективные речевые факторы. Необходимые умения образуют следующую последовательность:

- выделить концепт жанра (например, «свернутым смыслом» заявления, является слово *прошу*, доверенности — *доверяю*, репортажа — *сообщаю о событии как очевидец* + *передаю настроение, оценку*);
- вычленив содержательную модель жанра (к примеру, структура заявления: обозначение адресата и адресанта, просьба, обоснование просьбы, подпись, дата; структура репортажа: документальность (указание места, времени, участников событий), «эффект присутствия» (личное присутствие автора), «эффект настроения» (выражение впечатлений автора, оценка);
- проанализировать единицы языка как стилеобразующие и жанрообразующие средства.

Такой анализ можно назвать нормативно-жанровым. Для выявления не прямых интенций, скрытых формой передачи мысли, необходима творческая деятельность по распределению смысла.

К основным средствам передачи скрытых смыслов относят тропы, прецедентные тексты, эффект языковой игры и др. Но первым сигналом о наличии подтекста может служить отнесенность текста к определенному стилю и жанру. Так, художественный или художественно-публици-

стический текст содержит больше возможностей в этом плане, чем научный или деловой. Еще очевиднее данные возможности проявляются на уровне жанра, особенно жанров малых форм, так как в них, в отличие от более сложных по структуре произведений, можно проследить одну концептуальную линию.

Обратимся к жанру миниатюры. В этих произведениях лаконичность изложения восполняется богатством смыслов. Концепт данного жанра можно представить так: «малыми средствами рассказать о многом». Несовпадение объема содержания высказывания и его выражения уже свидетельствует о наличии второго семантического плана.

Рассмотрим миниатюру М. М. Пришвина.

Фиалка

День за днем гроза, дождь, жара, блеск, разрастаются травы, появляются цветы, и уже ландыш в лесу и сирень в саду.

В бору, среди «вечной» зелени низеньких кустарников черники и нашла себе место бледно-голубая фиалка.

На поверхностном уровне считывается тема «весенние цветы». Автор сравнивает яркие цветы и неприметную фиалку. Но жанр миниатюры требует от нас выявления скрытого смысла. С этой целью выделяются ключевые слова, анализируется семантическое пространство текста. Текст содержит две контрастные части. Ключевыми словами первой будут: *гроза, дождь, жара, блеск, разрастаются*. Они описывают буйство природы, ее многоцветие. Во второй части слова *низенькие кустарники, нашла место, бледно-голубая* создают гораздо более скромную картину. Текст строится на приеме антитезы: яркий — скромный. Для выявления скрытого смысла нужно включить эти слова в ассоциативный ряд, который очевидно связывается с жизнью людей.

Какова же позиция автора? Авторская интенция обычно передается с помощью оценочных слов. Привлекает внимание слово «вечный». Оно вызывает ассоциации о вечных ценностях, его оформление кавычками прогнозирует дополнительные смыслы. Таким образом, основная идея следующая: скромная красота может быть привлекательнее яркой, но нужно сделать усилие, чтобы ее увидеть.

Этот текст был дан для анализа учащимся 11-х классов одной из гимназий г. Ельца. Требовалось определить тему текста и основную мысль. Из 44 учащихся 25 не ответили совсем, 8 считали поверхностный смысл: «тема весны; автор хочет показать красоту весны», «тема природы; красота природы», «бытие цветов», «жизнь цветов», «фиалка; основная мысль — показать, как одинокая бледно-голубая фиалка нашла свое место в жизни», «фиалка — частица природы», «появление цветов в летнее время; автор хочет показать нежность, аккуратность и красоту фиалки». 7 человек выявили скрытый смысл, сформулировав его по-своему: «место в жизни; позиция автора — стремиться к своей цели», «каждый

человек может найти себе место в жизни», «тема вечности, одиночества в этом большом мире». Был один развернутый ответ: «Основная мысль текста заключается в том, что у каждого человека, живого существа есть свое место в жизни. Время в жизни бежит быстро, и в этой „вечной“ суете мы, как и эта фиалка, должны найти свое место. Эпитет „бледно-голубая“ как бы говорит о том, что все мы обычные, находимся наравне друг с другом».

Очевидно, что для полноты понимания семантически сложного текста необходимо распределение смысла, т. е. соотнесение языковых средств с поверхностным и глубинным уровнями реализации замысла автора, с экстралингвистической реальностью. Учащиеся даже старших классов не в полной мере владеют такими умениями. Анализ семантической структуры определенной жанровой формы — один из путей приобщения к этой сложной интеллектуальной и эмоциональной деятельности.

Умения различать смысловые оттенки востребованы и в непосредственном общении, в диалогической речи. В отличие от монолога, в котором передаются собственные размышления героя, его переживания, диалог характеризуется сменой реплик собеседников. Смысл реплик во многом обусловлен экстралингвистической реальностью, не всегда совпадающей с языковыми значениями. Рассмотрим фрагмент текста.

Уже занеся ногу в окно, Песков оглянулся на Лену.

— А ты что? — удивился он.

— Лезь, лезь, — грустно и нежно отозвалась Лена. — Покуришь, выходи, на рассвет посмотрим... (Казаков Ю.).

В этом диалоге нет прямого ответа на вопрос. Причина отказа объясняется косвенно, так как она носит интимный характер. Героиня хочет встретить рассвет вместе с Песковым, но выражает это желание не прямой просьбой, а ненавязчивым предложением, в котором передается ее нежное отношение к молодому человеку, подчеркнутое авторской оценкой. В результате несовпадения эмоционального состояния каждого из собеседников — нейтрального, отвечающего возникшему желанию покурить, у героя и романтического у героини — нарушается структурная целостность вопросно-ответного единства, усложняются его смысловые отношения за счет появления добавочного значения, отражающего чувства одного из собеседников.

Трудность выявления скрытого смысла в том, что он имплицирован в высказывании, вынесен как бы в промежуток между предложениями. Далеко не всегда его можно понять лишь на основе речевого опыта. Для этого нужны специальные знания, в частности, о средствах выражения подтекста, к которым относят переакцентировки (выдвижение второстепенного на первый план, а главного — на второй), стилистические фигуры умолчания, риторические вопросы, в устной речи —

выразительные паузы ударения, наличие и отсутствие эмоциональных средств (например, официальность в дружеской беседе как сигнал о размолвке)⁴. Основным сигналом подтекста является несоответствие, которое проявляется в нарушении линейности высказывания. Это может быть нарушение стилового, структурного единства, несоответствие речевой ситуации и др. Причины создания скрытого смысла могут быть этическими и эстетическими. В первом случае говорящий осознанно стремится к неявному выражению смысла, чтобы уберечь собеседника от неприятного известия, не обнаружить подлинных мотивов своего поведения, своих чувств и желаний, что иллюстрирует приведенный выше пример. Во втором — за счет непрямого номинации создается особая выразительность текста, призванная вызвать у адресата положительные эмоции. Например, элементы языковой игры в письме А. С. Пушкина к жене: «*Поздравляю тебя со днем ангела, мой ангел, целую тебя заочно в очи...*»

Семантический анализ специально подобранных текстов позволяет ученикам прийти к выводу, что скрытый смысл зависит от условий создавшейся речевой ситуации, эмоционального состояния говорящего, характера передаваемой информации, поэтому он зачастую не соответствует языковым значениям, представляя собой более сложную смысловую структуру, антонимичную выраженному на поверхности.

«Итак, семантическая структура текста создается не только за счет соответствующего подбора языковых единиц — слов и синтаксических конструкций, — но и за счет того, о чем автор намеренно умалчивает, предоставляя читателю определенную свободу интерпретации воспринимаемого»⁵. «Развитие речи, способной выразить эмоциональное отношение к тому, о чем идет речь, и оказать на другого надлежащее эмоциональное воздействие, сознательно пользуясь выразительными средствами, требует большой и тонкой культуры»⁶. Именно поэтому семантический анализ текста может служить эффективным средством речевого и личностного развития учащихся за счет приобщения к сложной интеллектуальной и эмоциональной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зинченко В. П. Наука — неотъемлемая часть культуры // Вопросы философии. 1990. № 1. С. 50.

² Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком: монография. Тбилиси: Мецниереба, 1979. С. 33.

³ Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения: учеб. пособие. М.: Педагогика, 1974. С. 24.

⁴ Маркова А. К. Подтекст и его роль в общении // Мышление и общение: Мат-лы Всеюзн. симпозиума. Алма-Ата: изд-во Казах. пед. ин-та, 1973. С. 121.

⁵ Левицкий Ю. А. Проблемы лингвистической семантики: монография. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. С. 144.

⁶ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2002. С. 493–494.

Biryukova T. G.

Yelets State University named after I. A. Bunin

THE DEVELOPING POTENTIAL OF THE SEMANTIC ANALYSIS OF A BELLES-LETTRES TEXT

The article dwells on the problem of comprehending a semantically complicated text and considers the potential developing opportunities of these intellectual and emotional type of activities.

Keywords: a concealed sense, the development of emotional and value appreciation of speech, the development of speech individuality.

Боброва Любовь Ивановна

*МОУ СОШ № 48 п. Малаховка Люберецкого округа
Московской области*

bobrova-55@mail.ru

ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

Статья содержит опыт работы учителя по внеаудиторной деятельности учащихся. Используя различные формы работы с текстом культуры, учитель реализует поставленные цели в воспитании подрастающего поколения страны.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, мир культуры, текст-информация, образы-символы, музыка как часть текста, общественные организации.

Культуру можно определить как одновременно процесс и продукт осмысления мира человеком. На каком языке говорит с нами наша же культура? Человек осмысливает мир через культуру, потому что иначе не может. Этот язык передаётся из поколения в поколение, воспринимать его, мыслить им и творить на нем только в словесной плоскости невозможно, потому что это язык образов. Речь идет о символических образах культуры. Собственно, эти образы и являются образами мира, прошедшими культурную обработку человеческим сознанием. Учитель доносит до учащихся эти мысли не только в работе с текстами на уроке, но и во внеурочной деятельности.

В различных формах внеурочной деятельности я пытаюсь донести до детей мысль о том, что культура порождается человечеством по мере осмысления мира. И мир тоже говорит с нами на своем языке, который, правда, лучше чувствуют поэты. Мир — книга, созданная на некоем божественном языке. Сам принцип отношения к миру и культуре как к своего рода естественным языкам, если положить его в основание преподавания, строить на нем образовательную систему, будет вполне плодотворным. Такой подход способен восстановить целостную картину мира в сознании (в том числе — в языковом сознании) школьников. Особенно если читатель книги мира и культуры будет осознавать себя частью этой книги. В своей работе реализую проекты, связанные с развитием творческого потенциала ребёнка, особенно поэтического. Ведь в условиях введения новых стандартов смысловым ориентиром становится развитие личности ребёнка, а не «полученные знания». Это в корне меняет целевые ориентиры деятельности образовательного учреждения.

В работе педагога необходимо помнить о значении психологии как науки, которая помогает найти правильные ориентиры. Именно она определяет индивидуальный подход к каждому ученику. Ссылаясь на Т. М. Марютину и О. Ю. Ермолаева¹, можно вспомнить следующее: «Сейчас большинство психофизиологов склоняется к тому, что при восприятии зрительных стимулов преобладание левого и правого полушария мозга определяется соотношением двух этапов переработки: зрительно-пространственного (правое полушарие) и процессов вербализации (левое полушарие)»². С этой точки зрения, преподавание, преимущественно ориентированное на вербальное восприятие, сродни воздействию электрошока на одно из полушарий головного мозга. И наоборот, преподавание через образ неминуемо активизирует и левое полушарие. Речь идет о символических образах культуры. Собственно, эти образы и являются образами мира, прошедшими культурную обработку человеческим сознанием. Текст, с которым работает учитель русского языка, несёт в себе информацию. Язык предназначен не столько для коммуникации, сколько для мышления.

Размышления на эти темы привели к идее освоения ключевых образов-символов культуры. При таком подходе не только культура образ за образом прочитывается растущим ребенком, но школьники постепенно подводятся к восприятию мира как текста, становясь его грамотными, компетентными читателями и более того — со-творцами. Рефлексия, о которой так много говорят в последнее время в школьном образовании, помогает осознать свои возможности, посмотреть на себя со стороны.

Линейные модели, по которым раньше выстраивалось так называемое систематическое, «правильное» образование, теперь вообще перестали быть пригодными. Попробую предложить учебно-методический материал, основанный на внеаудиторной деятельности учащихся: конкурсы, инновационные проекты, научно-практические конференции, поэтически конкурсы

В качестве примера приведу работу из опыта внеаудиторной деятельности учащихся, когда они включаются в различные конкурсы, к счастью, предлагаемые нам многочисленными общественными организациями и структурами, считающими своим долгом думать о взаимодействии с современной школой, а значит, о будущем своей страны. Это, например, «Союз российских писателей», он создал Общероссийский инновационный проект «Литературная Россия» с целью изучения и популяризации жизни и творчества писателей регионов Российской Федерации. Ученица 8б класса в 2016г. стала призёром конкурса, рассказав в жанре эссе о творчестве писателя Н. Д. Телешова, проживавшего в поселке Малаховка Московской области. Ученица 9б класса стала победителем регионального этапа конкурса эссе «Каким был бы мир без конкуренции», проводимом в 2016 году Управлением Федеральной

монопольной службы по Московской области. Ученица 10а класса стала победителем регионального этапа Всероссийского конкурса на получение премии имени В. А. Гиляровского за лучшую публикацию в СМИ о сотрудничестве Московского областного отделения Общероссийской общественной организации «Всероссийское добровольное пожарное общество» с ГУ МЧС России по Московской области. Конкурс был посвящен 125-летию со дня образования ВДПО и 26-летию со дня образования МЧС России. Именно эта внеаудиторная деятельность является стимулом для раскрытия творческого потенциала моих учеников. Ещё одним примером может служить участие ученика 10а класса в региональной научно-практической конференции «Всемирное культурное наследие в поддержку российского образования», проводимого «Академией социального управления» Московской области.

Текст, когда читатель — со-автор, по мнению М. Цветаевой, побуждает стремление к социально одобряемым действиям и достижениям. Тут следует обратить внимание на потребность старшеклассников к поэтическому творчеству. В моей работе, чтобы раскрыть поэтический талант ребёнка, на помощь приходит музыка. Музыка, по мнению Т. Черниговской³, — это самая загадочная часть культуры текста. Она помогает почувствовать чувство ритма в поэзии. Ежегодно мои ученики становятся победителями поэтического конкурса, воспевающего «Символику Российского государства». Ученица 11а класса стала победителем в общероссийском конкурсе «Стихотворение о матери», проводимом «Аналитическим Информационно-Методическим центром Межшкольной Интеллектуальной Ассоциации Педагогов Российской Федерации.

Мы живём в мире книг. Слово — это символ, который живёт в потоке мыслей. Человек живёт не только реальностью, но и тем, что он смог заложить в себе с помощью текста. Мои ученики стремятся к самосовершенствованию. Именно это заставляет моих старшеклассников идти учиться мастерству слова в «Школу юнкоров», чтобы увидеть в печати свои работы. Произведения наиболее талантливых учеников вошли в сборник «Дебют» национальной литературной премии «Писатель года 2015» и 2016 г.

Из школы должна выходить просвещённая личность, для которой понятия «совесть», «честь», «порядочность» — стержневые личностные образования, а не просто характеристики героев литературных произведений. Такая личность не только обладает обширными и глубокими знаниями, высокими профессиональными умениями, но и способна соизмерять образ мира с этическими позициями совести, морали, доброты, честности, чести, порядочности. Образование, лишённое этого смысла, заходит в тупик, который Алексей Леонтьев назвал: «Обогащение информацией при обнищании души».

В статье я хотела показать роль личности учителя и многочисленных профессионалов высшей школы, активно участвующих в становле-

нии школы нового поколения. Моим главным методическим инструментом является внеаудиторная деятельность учащихся в самых различных формах. Именно она помогает моим учащимся идти к вершинам самоутверждения и самореализации в жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю.* Введение в психофизиологию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. 400 с.

² *Куценков П. А.* Психология первобытного и традиционного искусства. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 256 с.

³ *Черниговская Т.* Язык и Мозг (Часть 2) Нейропсихология, Нейролингвистика. СПбГУ, 10.2016.

Bobrova L. I.

Malakhovka School N 48

EXPERIENCE MANAGING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF PUPILS

The article contains the experience of teachers in the extracurricular activities of students. Using various forms of text and culture, and the teacher implements the goals in the upbringing of the younger generation of the country.

Keywords: extracurricular activity, the world of culture, text, information, images, characters, music as a part of the text, the public organization.

Борисова Валентина Васильевна

*Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы*

borisova@ufacom.ru

АКСАКОВСКИЙ ТЕКСТ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: ЦИФРОВОЙ ФОРМАТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Аксаковский текст рассматривается в статье с семиотической и культурологической точки зрения как факт digital cultura. На примере электронного научного издания «ЭНИ С. Т. Аксаков», включающего в себя оцифрованный корпус произведений писателя и словарь-идиоглоссарий его языка наряду с другими справочными и научными материалами, показываются новые возможности представления и функционирования аксаковского текста в цифровом формате.

Ключевые слова: Rossica, аксаковский текст, digital cultura, «ЭНИ С. Т. Аксаков».

Аксаковский текст в семиотическом и культурологическом понимании рассматривается в данной статье с точки зрения digital cultura. Имеется в виду представление и функционирование аксаковского текста в цифровом формате не только как артефакта культуры, но и Интернет-пространства, в котором его коммуникативно-информационная функция по сравнению с традиционным статусом существенно возрастает.

Конечно, это обусловлено активным использованием современных информационных технологий во всех сферах общественной жизни. Благодаря Интернету обеспечивается, в частности, открытый доступ к культурному наследию России, к тому, что сегодня называется Rossica¹.

Одной из продуктивных попыток в этом плане является созданный в БГПУ им. М. Акмуллы культурно-образовательный сайт, посвященный Сергею Тимофеевичу Аксакову, на котором размещено электронное научное издание (ЭНИ) «С. Т. Аксаков» (Режим доступа: <http://aksakov.do.am>).

Сайт содержит оцифрованный корпус текстов, основанный на авторитетном научном издании произведений писателя и на рукописных источниках. Он удобен не только для чтения, но и для использования в научных и учебных целях, поскольку включает в себя, наряду с другими справочными материалами, библиографические указатели («Ли-

тература о С. Т. Аксакове и его семье», «Библиография о семье Аксаковых», «Современное аксаковедение»), являющие собой исчерпывающую историографию всего аксаковского наследия, которая дополняется Интернет-библиотекой разнообразной литературы о жизни, творчестве и языке автора «Семейной хроники» — от прижизненной критики до современного аксаковедения, представленного, в частности, сборниками Аксаковских чтений, регулярно проходящих в Уфе с 1991 года по настоящее время.

Выделяются на сайте богатые материалы к Летописям жизни и творчества С. Т. Аксакова и И. С. Аксакова. Так, биохронология писателя, предъявленная в электронном виде, позволяет развернуть ее как гипертекст, который, благодаря многочисленным перекрестным отсылкам, наглядно подтверждает неслучайное совпадение золотого века в русской культуре и в истории рода Аксаковых². Ведь именно в XIX веке они внесли в нее значительный вклад.

Культурный масштаб личности С. Т. Аксакова как великого русского художника слова и преданного театру и литературе общественного деятеля, одного из мудрейших людей своего времени, высвечивается в его эпистолярном и мемуарном наследии, использованном при составлении Летописи, которая, будучи репрезентированной в современном медиаформате, дает возможность выявить и проследить различные историко-литературные и культурные контексты и сюжеты в режиме их одновременного восприятия и осмысления и тем самым сложить полноценное представление о творческой индивидуальности писателя, его уникальном месте в истории отечественной литературы и культуры.

Ярким примером реконструкции такого сюжета из истории русской культуры является эпизод «с бородой» из жизни Аксаковых, мужская часть которой на протяжении нескольких лет боролась за право носить бороду и национальное платье. Демонстративно в русском костюме выходил в свет К. Аксаков, в русском «полукафтани» появлялся на домашних вечерах и приемах и сам С. Т. Аксаков уже с конца 1830-х годов. Таким образом Аксаковы выражали свою славянофильскую позицию несмотря на общественную травлю и императорский указ о «сбритии бород».

Все соответствующие факты из Летописи С. Т. Аксакова, образующие гиперсюжет, показывают, какое значение С. Т. Аксаков придавал ношению русского платья и бороды. Эти национальные атрибуты стали для него принципиальными знаками родной культуры. Писатель выступал за ее сохранение во всех видах и формах, защищая от пагубных европейских влияний, понимая, что во многом внешний вид русского человека является отражением ментальности народа, связи с которым разрушились после петровских реформ.

Важное место на сайте занимает электронный конкорданс произведений С. Т. Аксакова, позволяющий выявить мотивированную частот-

ность и плотность словоупотребления писателя, которая сигнализирует не только о его лексических и стилевых пристрастиях, но и системе жизненных и творческих ценностей, литературной, культурной, идеологической ориентации.

Так, благодаря конкордансу раскрывается характерная для аксаковского языка художественная полисемия, диффузия контекстуальных значений ключевых слов. Например, одно из значений лексемы *охота* (стремление, желание) перетекает в другое (промысел как добыча зверя, рыбы и других природных богатств), к тому же они могут совмещаться: *«Как зарождается в человеке любовь к какой-нибудь охоте, по каким причинам, на каком основании?.. Ничего положительного сказать невозможно. Кто заставляет в осенние дожди и слякоть таскаться с ружьем (иногда очень немолодого человека) по лесным чащам и оврагам, чтоб застрелить какого-нибудь побелевшего зайца? Охота. Кто поднимает с теплого ночлега этого хворого старика и заставляет его на утренней заре, в тумане и сырости, сидеть на мокром берегу реки, чтоб поймать какого-нибудь язя или голавля?.. Охота, без сомнения, одна охота. Вы произносите это волшебное слово — и все становится понятно»³.*

Конкорданс максимально облегчает и ускоряет процесс выявления художественной семантики ключевого слова в охотничьих произведениях С. Т. Аксакова, которая в большой степени отличается от общеязыковых значений, определяя авторскую иерархию и типологию различных видов охоты и типов охотника.

Большое значение в этом плане имеет и словарь-идиоглоссарий языка С. Т. Аксакова, отражающий оригинальный мир художника — великого мастера русского слова. Также будучи представленным в цифровом выражении этот словарь в полной мере раскрывает художественную картину мира в творчестве С. Т. Аксакова, являющуюся частью национального культурного сознания. Произведения писателя — эталон настоящего русского языка. Сам же художественный язык автора «Записок оружейного охотника» являет собой органичный сплав многих русских диалектов, органично «приправленных» тюркизмами. Не случайно из плавильного котла русских говоров и диалектов южного Приуралья — родины С. Т. Аксакова черпал сокровища и В. И. Даль. Такая соборность языка в произведениях писателя перекликается с гармонией человека и природы, с миром русской общины.

Замечательное тому подтверждение — очерк С. Т. Аксакова «Буран». Одним из первых — задолго до А. С. Пушкина и В. И. Даля — писатель употребил это тюркское слово как синоним метели, вьюги, пурги, бури. Оно обозначает степную вьюгу, метелицу при сильном северном ветре. Различаются буран снизу, когда вихрь вздымает и крутит снег с земли, и буран сверху, который сопровождается обильным снегопадом. Акса-

ков и Пушкин целенаправленно использовали данный тюркизм в описании Оренбургской степи, где вместе с русскими жили башкиры, татары, казахи. Есть в очерке С. Т. Аксакова и другие тюркские слова: *малахай, сырт, умет, кошма*.

Через образ бурана писатель выразил мысль о неразумном противостоянии людей природе, ее стихии. Лучше переждать и «отдаться на волю Божью». Знаменитая пушкинская формула «Не приведи Бог видеть русский бунт — бессмысленный и беспощадный...» во многом предопределена символикой безудержных проявлений бурана и национального характера в аксаковском произведении.

Таким образом, значение электронных видов конкорданса и идиоглоссария языка писателя, как и всего аксаковского текста, отображенного в цифровом формате, обусловлено, на наш взгляд, тем, что они выступают в качестве тезаурусов русской культуры, актуализирующихся в современном Интернет-пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Захаров В. Н. России нужна «Rossica» // Цифровое наследие. 2009. № 1. С. 28.

² См. об этом: Борисова В. В., Мотин С. В. «Аксаковы: семейная энциклопедия»: prospectus // Известия Уральского федерального университета. Серия 2, Гуманитарные науки. 2016. Т. 18, № 4 (157). С. 282–291.

³ Аксаков С. Т. Собр. соч.: в 5 т. Т. 1. М.: Правда, 1966. С. 315.

Borisova V.V.

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University

AKSAKOV'S TEXT IN RUSSIAN CULTURE: DIGITAL FORMAT OF PRESENTATION AND FUNCTIONING

Aksakov's text is considered in the article from semiotic and culturological point of view as a fact of digital culture. On the example of electronic scientific publication «S. T. Aksakov», which includes the digitized set of writer's works and the idioglossary dictionary of his language along with other reference and scientific materials, new opportunities of Aksakov's text presentation and functioning in digital format are shown.

Keywords: Rossica, Aksakov's text, digital culture, «Electronic scientific publication S.T. Aksakov».

Васильева Анна Александровна

*Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации*

Vasilyeva_aa_mgimo@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ГЕШТАЛЬТ-АНАЛИЗ РОМАНА А. ИВАНОВА «ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ»: ЯЗЫКОВАЯ ИГРА ИЛИ ВЫХОД ЗА РАМКИ КУЛЬТУРЫ?

Статья посвящена анализу языка художественного текста романа современного российского писателя Алексея Иванова «Географ глобус пропил». Цель статьи — рассмотреть функционирование прецедентных текстов, паремиологических и компаративных единиц как важнейшей характеристики языковой личности. Основным методом — речевое портретирование, позволяющее достаточно полно охарактеризовать персонаж художественного произведения.

Ключевые слова: гештальт-анализ, языковая личность, компаративные единицы, паремиологические единицы, прецедентные тексты.

Введение

Писательская и журналистская деятельность Алексея Иванова в современном мире пользуется невероятной популярностью. По мотивам его произведений снимаются фильмы, организуются ландшафтно-этнографические фестивали. С 2007 года Иванова переводят на иностранные языки: «Сердце 5 Пармы» вышло в Сербии, «Географ глобус пропил» — во Франции и Голландии. В 2014 году А. Иванов стал автором тотального диктанта. Также писатель получает литературные премии: имени Д. Мамина-Сибиряка (2003), имени П. Бажова (2004), «Книга года» (2004), «Ясная поляна» (2006), «Странник» (2006), «Большая книга» (2006), «Платоновская» премия (2017).

Поскольку его произведения включены в программу по современной литературе для вузов, основное внимание в статье уделяется языку текста романа «Географ глобус пропил», а именно языковой личности персонажа В. Служкина.

Языковая личность художественного персонажа, по мнению проф. И. В. Артюшкова, представляет собой совокупность произведенных данным лицом текстов и «фрагментов авторского повествования, которые характеризуют речевую манеру персонажа»¹.

При анализе языковой личности главного персонажа В. Служкина мы использовали гештальт-анализ как один из исследовательских методов в лингвистике.

Гештальт-анализ романа А. Иванова «Географ глобус пропил»

В инструментарии когнитивного подхода гештальт занимает особое место. Само понятие *гештальт* активно используется в лингвистике, но до сих пор не получило единой трактовки. Абсолютный лингвистический эквивалент немецкому слову *Gestalt* в русском языке до сих пор не найдено.

Понятие гештальт ввел Дж. Лакофф в своей работе «Лингвистические гештальты» (1981). Автор отмечает: «...мысли, восприятия, эмоции, процессы познания, моторная деятельность и язык организованы с помощью одних и тех же структур, которые я называю гештальтами»².

Как замечает проф. В. М. Телия, гештальт «еще не получил ни в лингвистике, ни в других науках <...> не только общепризнанной дефиниции, но и вообще не освоенный как инструмент концептуального аппарата. Вместе с тем есть все основания считать, что эта сущность осознается как такая носителями языка, когда они используют образно мотивированные наименования — не только фразеологизмы, но и слова»³. По сути, ученый говорит о вторичной номинации, создаваемой ассоциативно парадигматическими отношениями, в которых прослеживается метафоризация.

Таким образом, лингвистический гештальт — комплексное понятие, включающее объективные языковые нормы, экстралингвистическую реальность и внутренние параметры когнитивного аппарата индивида.

Антропоцентрический подход продолжает рассматриваться учеными в качестве отправной точки. «Человек говорящий» является базовым элементом в научных исследованиях когнитологов, психолингвистов, лингвокультурологов и др.

Как утверждает проф. Ю. Н. Караулов, «Нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю, к человеку, к конкретной языковой личности», которая рассматривается «не как часть многогранного понимания личности, а как вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс»⁴.

Обратимся к тексту романа А. Иванова «Географ глобус пропил»⁵ и выделим языковые единицы, характеризующие речевой портрет В. Служкина.

Компаративные единицы

Слово персонажа как единица индивидуального словаря в тексте обретает собственную значимость. Так, выявленные в пределах тезаурусно-

го уровня компаративные единицы позволяют описать доминирующие коммуникативные черты языковой личности персонажа В. Служкина.

1. ... пока через всякие буреломы лезли, как Дерсу Узалы, уж вечер наступил (с. 46): в своем сравнении автор обращается к истории, т. к. *Дерсу Узала* (реальное лицо и персонаж романа В. К. Арсеньева) — это известный охотник, участник экспедиции, преодолевший различные преграды и испытания, едва не погиб (как и *Служкин вместе со своей «зондеркомандой» в походе*), но все же остался жив, благодаря своему опыту и проницательности.
2. Мне однажды девятый «а» уже обещал нечто подобное и надул меня, как Кутузов Наполеона (с. 31): известно, что Кутузов был гением оперативного искусства. Он буквально «выскользнул» из ловушки Наполеона.
3. ... разве ж я женился бы на атомной бомбе? (с. 164) — сравнение жены Нади с атомной бомбой говорит не о внешней красоте, а о взрывном характере, неожиданных действиях: атомная бомба – это символ агрессии.

Анализ показал, что сравнение осложняется коннотативными смыслами и метафорой из-за сходства/подобия сравниваемых объектов.

Паремиологические единицы

Носители языка далеко не всегда осознают, что в своей речи используют паремиологические единицы, поскольку большинство из них употребляется повсеместно и постоянно и давно вошло в основной словарный фонд языка.

Одновременно и регулярно образуются разговорные, речевые варианты таких единиц, насыщенные современным актуальным и даже злободневным содержанием. Тексты художественных произведений, особенно речь персонажей, изобилуют устойчивыми выражениями, паремиями и фразеологизмами. Это в равной степени относится к любому прозаическому тексту, в том числе и к роману А. Иванова «*Географ глобус пропил*». Если принять за точку отсчета экспрессивную, изобразительную функцию устойчивых единиц, то они в равной мере характеризуют и описания природы, обстановки, чувств, эмоций и поступков, включаются в представленные портреты, но более всего — речь и общение персонажей.

1. «*Будкин точен, как свинья. Точность – вежливость свиней*» (с. 5): это трансформация известного выражения «Точность — вежливость королей», что значит 'не опаздывать, быть точным'. В романе персонаж говорит о пунктуальности своего товарища Будкина. Таким образом, в обоих выражениях наблюдается тождественное значение.
2. «*Брехать — не кувалдой махать*» (с. 119): автор романа заменяет слово *цеп* на современное *кувалда*: «брехать (или: Врать), не цепом мотать: не тяжело» (Ср.: собаки *брешут* в значении 'лают без причины'). Значение выражения остается тем же: 'брехать, врать никакого труда не составляет, чего нельзя сказать о физическом труде'.
3. «*Хорош не хорош, а вынь да положь*» (с. 7): выражение имеет то же значение, что и аналогичное выражение «Хоть роди, хоть подай! Вынь да положи!», т. е. 'сделать без промедления, во что бы то ни стало'.

Паремиология и фразеологическая система текста позволяет реконструировать индивидуальную картину мира персонажа и понять характер его интенций, создать речевой портрет языковой личности.

Прецедентные тексты

Одним из способов оформления прецедентных текстов являются цитаты. Цитаты выделяются в текстах не только формально, но и когнитивно и эмотивно, позволяя возникать новому смыслу. Цитата как один из способов существования прецедентного текста является формой смысла, который мигрирует из текста в текст, отсылая к исходному тексту.

1. «*Жег глаголом, да назвали балаболом*» (с. 38). В. Служкин трансформирует фразу известного стихотворения А. Пушкина «Пророк»: «И Бога глас ко мне воззвал: / Восстань, пророк, и виждь, и внемли, / Исполнись волею моей, / И, обходя моря и земли, / Глаголом жги сердца людей». Строка «...*Глаголом жги сердца людей*» имеет значение ‘вдохновлять, воодушевлять’, что придает стилю некую торжественность. Но в речи В. Служкина эта же фраза приобретает отрицательное значение: *балабол* — ‘человек, который много говорит попусту, зря’, т. е. благое желание вдохновить, побудить окружающих восприниматься как пустые слова, и, как следствие, возвышенность стиля обращается в некоторую противоположность, становится иронией. Торжественность отсутствует.
2. «*Но долго буду тем любезен я народу, — доверительно пояснил ей Служкин, — что чувства добрые я липррой*» (выделено нами. — А.В.) пробуждал...» (с. 60) — в стихотворении А. С. Пушкина «Памятник» используется лексема *липррой*: «И долго буду тем любезен я народу, / Что чувства добрые я липррой» (выделено нами. — А.В.) пробуждал...» Данную лексему писатель А. Иванов заменил в речи персонажа на *липррой* (разг., сниж.), которая не меняет стихотворного размера и в целом смысла: человек становится добрее, но у персонажа А. Иванова — добрее в результате употребления алкогольного напитка.
3. «*Бой не ради славы, ради жизни на земле...*» (с. 45). В поэме А. Т. Твардовского «Василий Теркин» речь идет о патриотизме, борьбе во имя родины, своего народа: «Бой идет святой и правый. / Смертный бой не ради славы, / Ради жизни на земле». В романе А. Иванова речь идет о словесной борьбе главного персонажа В. Служкина и его подруги Ветки, о ссоре, которая вспыхнула между ними. Поэтому можно предложить новую трактовку лексемы ‘бой’ и фразы в целом: ‘любая сложившаяся ситуация, требующая немало усилий, терпения для ее разрешения’.
4. «*Ты говоришь, что у тебя по географии трояк, / а мне на это просто наплевать*» (с. 50). Известно, что В. Цой, автор песни «Восьмиклассница», в 1980-х гг. стал рок-звездой и, естественно, у него появились молоденькие поклонницы. Одна из них стала его подругой. В. Цой проводил с ней много времени и возвращался домой одухотворенный. В один из таких вечеров, вернувшись с очередной романтической прогулки, они сочинил песню «Восьмиклассница»: «Ты говоришь, что у тебя по географии трояк, / а мне на это просто наплевать. / Ты говоришь, из-за тебя там кто-то получил синяк, / Многозначительно молчу, и дальше мы идем гулять». Нельзя сказать, что В. Служкин безответственно относился к своей работе, к знаниям своих учеников, но, думается, он прекрасно понимал, что молодому поколению география действительно не нужна была. И эти слова он адресовал девятикласснику Скачкову, который не отличался стремлением к получению знаний. Тождественность значений явна (Ср.: «География не наука, кучер и так доведёт». Д. И. Фонвизин. «Недоросль»).
5. «*Посмеяться над собой — значит лишить этой возможности других*» (с. 39). Это высказывание Омара Хайяма. (Ср.: *Тот, кто никогда не смеется над собой, упускает множество отличных случаев посмеяться*. С. Дункан). Человек, умеющий над собой смеяться, свободен от других. В. Служкин не боится уронить авторитет. Самокритика — лучшее лекарство от раздутого самолюбия.

Уровень знаний прецедентной базы языка, представленной цитатами, свидетельствует о том, насколько хорошо человек владеет этим языком.

Заключение

Очевидно, что любой прецедентный текст неоднозначен и имеет, как минимум, два значения: первое — его исходный смысл в тексте источника, второе — его обобщённый смысл, приобретаемый в речи. Сравнение как фигура речи, стилистический прием, художественное средство создания образности является важной составляющей картины мира, в том числе и авторской ЯКМ. Также речь персонажа художественного произведения изобилует различными фразеоресурсами языка, она насыщена уже заранее приготовленной максимой, речевыми шаблонами, стандартными выражениями и автоматически воспроизводимыми фразами, что свидетельствует о консервативности данной языковой личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Артюшков И. В.* Внутренняя речь и ее изображение в художественной литературе (на материале романов Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого. М.: МПГУ, 2003. 347 с.

² *Лакофф Дж.* Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. № 10. М.: Прогресс, 1981. С. 350–368.

³ *Телия В. Н.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 298 с.

⁴ *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.

⁵ Далее в скобках приводятся страницы по изданию: *Иванов А.* Географ глобус пропил. М.: АСТ, 2014. 443 с.

Vasilieva A. A.

*Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation*

LINGUISTIC GESTALT-ANALYSIS OF THE NOVEL «THE GEOGRAPHER DRANK HIS GLOBE AWAY» BY ALEXEY IVANOV: LANGUAGE GAME OR BEYOND CULTURE?

The article is devoted to the analysis of language of the literary text of the novel «*The geographer drank his globe away*» by the modern Russian Alexey Ivanov. The purpose of this article is to review the functioning of precedent texts, paremiological and comparative units as the most important characteristics of the linguistic personality. The article used the method of verbal portraying, allowing to describe the linguistic identity of a novel character.

Keywords: gestalt analysis, linguistic personality, comparative unit, paremiological units, precedent texts.

Винокурова Вера Сергеевна

*Котельниковская средняя общеобразовательная школа № 3
г. о. Котельники Московской области*

vera140055@rambler.ru

ОСМЫСЛЕНИЕ СЮЖЕТОВ СВЯЩЕННОГО ПИСАНИЯ ЧЕРЕЗ ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ И ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ

«Осмысление сюжетов Священного Писания через поэтические тексты и произведения живописи» — это проектная работа по сопоставлению стихотворений русских поэтов XIX и XX веков, отражающих Евангельские события, со страницами Священного Писания. В работе представлены Евангельские сюжеты от Благовещения Пресвятой Богородицы до события Воскресения Христова. Дан краткий анализ стихотворений К. Бальмонта, А. Майкова, В. Брюсова, А. Хомякова, Ф. Фета, Н. Гумилёва, И. Анненского, Ф. Глинки. Кроме того, к каждому сюжету подобраны произведения мировой живописи на освещаемые события. А также представлены стихотворения и рисунки автора работы. В работе дано толкование церковнославянских слов и слов, вышедших из активного употребления.

Ключевые понятия: Евангельский сюжет, стихотворение, произведение живописи на события Священной Истории, православные праздники, притча.

Актуальность проекта. XXI век, с его стремительным ростом информационных технологий, потребовал от школьного учителя поиска новых форм и методов работы. Особым образом это коснулось учителя литературы, так как книгу, в данном контексте имеется в виду художественное произведение, вытеснил компьютер. Литературное произведение как текст культуры не только расширяет кругозор читающего, позволяет получить информацию об определённой эпохе, событиях, людях, но и формирует личность, духовный мир человека, поэтому именно на учителя литературы ложится ответственность за нравственное и духовное воспитание школьников.

Одной из форм работы, которая смогла пробудить интерес учащихся, стала проектная деятельность. Проект «Осмысление событий Священной Истории через поэтические тексты и произведения живописи» позволил воспринять информацию через синтез языков: через поэтическое слово, язык живописи, язык музыки и архитектуры. Кроме того, Евангельские события были осмыслены и посредством театрализованных постановок к праздникам Рождества Христова и Пасхи*.

Также было дано сопоставление православной иконописи и произведений русских и зарубежных художников: Ф. Бруни, В. Боровиковского, М. Нестерова, Б. Мурильо, Л. Лотто, И. Репина, Рембрандта, Г. Семи-

радского, Н. Крамского. В процессе работы над данным проектом были совершены экскурсии в храмы и монастыри, где учащиеся могли познакомиться с фресками, росписями, иконами, звучанием евангельских текстов на церковнославянском языке. Завершающим этапом работы над данным проектом стало создание собственных стихотворений и иллюстраций на Евангельские сюжеты.

Анализ поэтических текстов предваряет знакомство с определённым событием Священного Писания. Из Евангелия от Луки мы узнаем о Благовещении Пресвятой Богородицы. (Лк. 1: 26–38). Для выяснения непонятных слов используем толковые словари: «Современный толковый словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой», «Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова», «Толковый словарь В. И. Даля», «Большой толковый словарь современного русского языка Д. И. Ушакова», «Словарь православной лексики в русской литературе XIX–XX веков И. В. Андреевой». После этого анализируются стихотворения русских поэтов, посвящённые празднику Благовещения: А. С. Пушкина «Птичка», М. И. Цветаевой «В день Благовещенья», К. Д. Бальмонта «Благовещенье и свет» и «Был день как день, совсем обычный». Произведения живописи дополняют проведённый литературоведческий анализ. На этом этапе работы есть возможность сравнить, как осмыслены Евангельские события в живописи и иконописи. Для анализа взяты работы Бартоломе Мурильо «Благовещенье» (1660–1665 г.) и Михаила Нестерова «Благовещенье» (1890 г.), а также икона праздника Благовещенья. А уже затем учащиеся представляют собственные работы. Вот отклик на данное Евангельское событие ученицы 10 класса А. Волковой:

Со времен пророка Моисея
Каждая еврейская жена
Вожделенно ожидала Сына,
Думая, что только лишь она
Миру даст великого Мессию,
Сильного и мудрого Царя.
Но Посланник Божий вешней ночью
Тихую обитель озарил,
Юную и робкую Марию
Он на этот путь благословил.
И, смиренно преклонив колена,
Дева так отвечает Ему:
Се раба Господня, и со мною
Будет по глаголу Твоему.

О событии Рождества Христова мы узнаём из Евангелия от Луки (Лука 2:1–14). Этот Евангельский сюжет лёг в основу стихотворений А. Хомякова «В эту ночь», А. Фета «Ночь тиха», Б. Пастернака «Рождественская звезда», Н. Стефановича «25 декабря», Б. Никонова «Легенда о рождественских розах». Главному событию христианского мира, Ро-

ждеству Христову, посвятил работу художник В. П. Верещагин. 1875–1880 гг., а также современный художник Филипп Москвитин написал картину «Поклонение волхвов» (2007г.).

А вот как это событие восприняла ученица 10 класса А. Акопян:

Рождество Христово

Не в царских чертогах, не в бархате нежном —
На сене, в пещере родился Христос.
Чтоб миру явить чистоту и смиренность.
Любовь Он на Землю народам принес.

И ангельский хор пастухам возвещает:
Не бойтесь: великая радость грядет.
Что нынче родился Обещанный свыше
И благоволение народам несет.

Сияет звезда над пещерою тихой.
И три мудреца к ней с востока спешат.
Несут они золото, ладан и смирну,
Царю, Человеку и Богу воздать.

Пока еще Мать ничего не узнала
О страшных мученьях, о крестном пути.
И теплым дыханьем своим согревала
Того, кому в мир на распяты идти.

О событии Сретенья Господня мы также узнаем из Евангелия от Луки (Евангелие от Луки 2; 22–32). Иосиф Бродский написал о встрече ветхозаветного старца Симеона и Иисуса Христа в стихотворении «Сретенье», а художник Рембрандт ван Рейн в 1669 году написал картину «Сретенье».

А вот так это событие восприняла ученица 10 класса А. Акопян:

Старец седой Симеон в храме Спасителя ждал.
Сам Вседержитель Бог встречу сию предсказал:
«Ты не умрешь, пока Царь всего мира придёт,
Но до тех пор, ты знай, множество лет пройдет».
Дух повелел Святой в храм поспешить скорей,
Ибо дождется он там дорогих гостей.
На руки взяв Христа, с радостью он изрёк:
— Ты отпускаешь меня, значит, пришел мой срок.
С миром иду к Тебе, видел Спасителя я.
В сердце слагала слова юная Мать сия.
Вдруг потемнел его взор, толщу годов пронзив,
Он увидал на кресте этот божественный лик.
Знай, что пронзит острие душу Твою и сердце.
Будет печальным путь у Твоего младенца.
Но Он спасет людей от заблуждений и смерти.
В мир принесёт любовь и доброту, поверьте.
И до последних дней жизни земной Сына
Сии слова Она в сердце своём носила.
Ты загляни в глаза Матери на иконе.
В скорби за грешный мир слезы в озерах тонут.

О искушении Спасителя в пустыне можно узнать из Евангелия от Матфея. (Мф.: 1–11). Этому событию посвятил стихотворение «Искушение в пустыне» Афанасий Фет и художник Иван Крамской «Христос в пустыне» (1873г.).

А вот отклик на Евангельские события ученицы 10 класса А. Волковой:

Крещение Господне

Крестом осеняюсь, крещением спасусь,
Крестом защищаюсь, с неправдой борюсь.
Спаситель же сам показал этот путь,
Чтоб с верной дороги нам в тьму не свернуть.

Он в воду входил, и услышали глас:
Се сын мой любимый сейчас среди вас,
И благоволение пусть будет на Нём,
И голубь небесный взлетел над челом.

Исполнится все, что начертано свыше,
О днях искушений в пустыне услышим.
Обещана власть, и богатство, и слава,
Но то не смутило Иисуса нимало.

Не хлебом одним будет жив человек,
Пусть Божие слово запомнит навек.
Испытывать Бога напрасно не надо.
Ведь от искушений не будет награды.

Отвергнуты царства земные, и слава,
Отвержена лести лукавой отрава.
И сам искушитель уже отступил.
И ангелов хор благодать вострубил.

Таким же образом происходит осмысление событий из жизни Спасителя — Крещение Господне, чудеса, сотворённые Иисусом Христом, мудрые притчи и события Страстей Господних и Воскресения Христова.

Можно проследить, как глубоко и проникновенно ученики начинают воспринимать торжественные и сокровенные, трогательные и скорбные страницы Священной Книги — Библии.

Примером является стихотворение ученицы 10 класса А. Волковой:

Мои размышления о притчах

В мудрых притчах Христа часто ищем ответ:
Нам прощать или нет, помогать или нет.
Может, проще забыть, коль заблудится сын,
И не сеять совсем, если камень один.
Милосердье поправить, коли просит твой враг,
Не искать нам овцу, что попала в овраг.
И гордиться, что ты не такой, как мытарь,
И на пир не прийти, хоть ты званный, как царь.

И в светильники масло к чему наливать?
И в богатстве прожить, хоть и Лазаря знать.

Нет, заблудшего сына нам нужно простить,
И в светильники масло нам нужно налить,
Чтобы встретить Христа, чтобы рядом с Ним быть.
И вина в Галилейской бы Кане испить,
Чтоб увидеть то первое чудо Христа,
Чтоб нашлась поскорее овечка бы та.
Чтоб богач безрассудный добро не копил.
Чтобы плел огонь нам зерно не сгубил.
Пусть же в добрую землю падут семена.
Мудрость притч Иисуса сегодня важна.

Результат. По материалам данного проекта были проведены уроки в общеобразовательной и воскресной школе, проект занял I место на XIII Всероссийском открытом конкурсе научно-исследовательских и творческих работ молодёжи, который проходил с 26 по 28 октября 2016 г. в ФГБУ ДДО «Непецино» УД Президента РФ. Он был признан лучшей научно-исследовательской работой в области духовного наследия Российского государства. Знакомство с православными страницами русской поэзии помогает осмыслить события Священной Истории, глубже понять творчество русских поэтов, увидеть отражение Библейской истории в общемировом искусстве. Надеюсь, этот проект сможет кому-то помочь открыть новые страницы знакомых авторов или послужить основой для дальнейших исследований в данной области.

ПРИМЕЧАНИЕ

* При подготовке проекта использованы следующие источники:

Адамович Г. В. Стихотворение «Но смерть была смертью. А ночь над холмом...»
URL: <http://www.kostyor.ru/poetry/poem45.html>.

Азбука веры. Афанасий Фет. Стихотворение «Искушение в пустыне». URL: <http://azbyka.ru/fiction/noch-tixa-po-tverdi-zybkoy-fet-afanasij>.

Азбука веры. Афанасий Фет. Стихотворение «Ночь тиха. URL: <http://azbyka.ru/fiction/noch-tixa-po-tverdi-zybkoy-fet-afanasij>.

Антология русской поэзии. Максимилиан Волошин. Стихи. Стихотворение «Русь глухонемая». URL: <http://www.stihi-rus.ru/1/Voloshin/>

Аполлон Майков. Стихотворение «Христос воскрес». URL: <http://azbyka.ru/fiction/xristos-voskres-majkov-apollo/>

Бальмонт К. Стихотворения. Библиотека поэта. Большая серия. URL: <http://poetrylibrary.ru/stixiya/balmont-1.html>.

Библия для детей. Сюжеты Нового Завета. М.: Паломник, 2008.

Блоги русских поэтов. Николай Гумилев. Стихотворение «Христос». URL: <https://yandex.ru/search/>

Ивашевская Г. Н. Три века русской живописи. Иллюстрированный журнал. СПб.: Китеж, 1994.

Иов (Гумеров), иером. Библейские истории. Семейное чтение. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2008.

Русская поэзия. Борис Пастернак. Стихотворения «Август» и «Магдалина» URL: <http://rupoem.ru/pasternak/all.aspx>.

Русская поэзия. Инокентий Анненский. Все стихи на одной странице. Стихотворение «Дочь Иаира». URL: <http://rurоem.ru/annenskij/all.aspx>.
Русская поэзия. Иосиф Бродский. Все стихи на одной странице. Стихотворение «Сретенье». URL: <http://rurоem.ru/brodskij/all.aspx>.
Стихотворение В. Набокова «На Голгофе». URL: nabokov.niv.ru/nabokov/stihi/131.htm

Vinokurova V. S.

Kotelnikovskaja average secondary school N 3, Kotelniki, Moscow region

UNDERSTANDING STORIES OF SCRIPTURE THROUGH POETIC TEXTS AND PAINTINGS

«Comprehension of the subjects of Scripture through poetic texts and paintings» is a project work comparing poems of poets 19th and 20th centuries, reflecting the Evangelical events, with the pages of Scripture. The work presents the Gospels from Annunciation to Resurrection event. A brief analysis of poems of K. Balmont, A. Maykov, V. Bryusov, A. Khomyakov, F. Fet, N. Gumilev, I. Annenskiy, F. Glinka. In addition, each story selected works of world art at the floodlit events. As well as poems and drawings of the author of the work. In the work of the given interpretation of Church Slavonic words and words out of active use.

Keywords: the Evangelical story, poem, artwork, Orthodox holidays, parable.

Галицких Елена Олеговна

Вятский государственный университет

galitskiheo@rambler.ru

ЭНЕРГИЯ СЛОВА В КУЛЬТУРЕ ТЕКСТА О ПРОВИНЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья раскрывает педагогические ресурсы концепта «лапти» как культурно-исторического художественного образа в произведениях И. Бунина, А. Гребнева, В. Крупина, Е. Шишкина. Метафоричность «лапотной темы» позволяет размышлять об особенностях национального характера, исследовать его нравственные приоритеты и языковые особенности.

Ключевые слова: художественный текст, концепт «лапти», слово-образ, смысл, национальный характер, провинция.

Невозможно выстроить размышления о культуре текста о провинции без точки опоры, такого концепта, который бы стал смысловой доминантой художественных замыслов писателей, как носителей языковой традиции. Раскрыть тему провинции¹ в русской литературе в одной статье невозможно, настолько обширный художественный материал и объем текстов она притягивает². В школьном изучении литературных произведений источником читательского интереса может стать слово-образ, который и определит путь к пониманию текста.

Смыслообразующим началом в теме русской провинции, её культуры может стать слово «лапти». **Лапти** — обувь из лыка, которую на протяжении многих веков носило славянское население Восточной Европы. В России в лапти обувались только деревенские жители, крестьяне, которые составляли подавляющее население Руси. Лапотная Русь — это характеристика народной крестьянской жизни, в которой пространство родины познается ногами, отсюда пути-дороги, тропинки, ходоки и камни на распутье, крестные ходы по святым местам. Лапти не просто элемент быта и вид обуви из лыка, это и показатель мастерства, и глубинная связь рук человеческих с природой, красотой, дорогой жизни. Лапти землю не обижали, не протыкали, не ранили, гладко, ладно к ней прикасались, мягко и быстро ходили. Ушли лапти в прошлое, а слово осталось как метафора, символ исконного слова, укорененного в культуру родного языка и деревенской жизни. Остались лапти в языке, в словарях, в музеях, в сувенирных лавках, в картинах Богданова-Бельского, Зинаиды Серебряковой, в хронике национальной жизни, в воспоминаниях стари-

ков, в памяти мастеров, в художественной и документальной литературе, в таких праздниках, как «Вятский лапоть».

Остановимся на текстах, дающих ретроспективу метафорического содержания этого концепта, слова-образа «лапти». Пересказать художественный текст — как песню испортить, поэтому важно прочитать на уроке рассказ «Лапти» Ивана Бунина, написанный 22 июня 1924 года. Автор погружает нас в суровую «непроглядную выюгу», и в один абзац укладывается картина горя:

«Пятый день несло непроглядной выюгой. В белом от снега и холодном хуторском доме стоял бледный сумрак и было большое горе: был тяжело болен ребенок. И в жару, в бреду он часто плакал и все просил дать ему какие-то красные лапти. И мать, не отходявшая от постели, где он лежал, тоже плакала горькими слезами, — от страха и от своей беспомощности. Что сделать, чем помочь? Муж в отъезде, лошади плохие, а до больницы, до доктора, тридцать верст, да и не поедет никакой доктор в такую страсть...»

Напряженность и трагизм ситуации отражены в диалогах Нефёда и матери:

«Стукнуло в прихожей, — Нефёд принес соломы на топку, свалил ее на пол, отдуваясь, утираясь, дыша холодом и вьюжной свежестью, притворил дверь, заглянул:

— Ну что, барыня, как? Не полегчало?

— Куда там, Нефёдушка! Верно, и не выживет! Все какие-то красные лапти просит...

— Лапти? Что за лапти такие?

— А господь его знает. Бредит, весь огнем горит. Мотнул шапкой, задумался. Шапка, борода, старый полушубок, разбитые валенки, — все в снегу, все обмерзло... И вдруг твердо:

— Значит, надо добывать. Значит, душа желает. Надо добывать.

— Как добывать?

— В Новоселки идти. В лавку. Покрасить фуксином нехитрое дело.

— Бог с тобой, до Новоселок шесть верст! Где ж в такой ужас дойти!

Еще подумал.

— Нет, пойду. Ничего, пойду. Доехать не доедешь, а пешком, может, ничего. Она будет мне в зад, пыль-то...»

И, притворив дверь, ушел»³

Национальное своеобразие русского характера проявляется в принятии решения — «надо добывать», в готовности к самопожертвованию ради спасения ЧУЖОГО ребенка. Его выбор становится проявлением любви к ближнему. Что определило выбор имени героя? Нефёд — это имя, которое образовалось от имени Фёдор, в переводе с греческого означает Бог. Значит Нефёд — это не Бог. Нефёд от греческого имени Мефодий, которое носил один из создателей славянской письменности (из др.-греч. — «ищущий»). Нефёд не бог, но именно он совершает невозможное. Лапти — это символ единения душ, их встреченности друг с другом, лапти несут символику соборности. Нефёд — не Федор (Бог) — не Бог — человек. Именно человеческие качества — милосердие, доброта, сострадание определяют выбор Нефёда — пойти или не пойти в буран, в «степ-

ное море», стужу. Его гибель трагична, но не бессмысленна, благодаря ему спаслись мужики в поле. Он побеждает смертный приговор ребенку своим выбором. Бунин подчеркивает настоятельно, что болен ребенок, это так важно, что больной именно ребенок, поэтому так горяча и истова молитва матери.

Нельзя не услышать просьбу души, на Руси считали, что выполнить последнее желание больного — значит помочь ему выжить. Самопожертвование — порыв благородства, человеколюбия. Простой мужик оказывается способен на такую высоту духовных сил, настоящей любви, он проявляет её не как слуга, а как человек.

Сюжет останется в памяти читателя навсегда, потому что «... когда, наконец, рассвело», новосельские мужики привезли «мертвое тело, белого, мерзлого, всего забитого снегом, навзничь лежавшего в розвальнях Нефёда... За пазухой Нефёда лежали новенькие ребячьи лапти и пазырек с фуксином».

И. А. Бунин оставил открытым финал, чтобы читатель мог перевести дыхание, пережить это страшное ночное ожидание, осознать такой бескорыстный порыв доброты, который стоит Нефёду жизни. Сила любви и человеческого духа не может не победить смерть, цена победы — жизнь ребенка. А рассказ назван так просто — «Лапти». Всё! Эти «лапти» становятся метафорой добротолубия, словом любви, символом надежды в последующих художественных текстах. У слова появилась энергия героического подвижничества — от сердца к сердцу, из рук в руки, от души к душе.

Слово-образ «лапти» наполняется новой жизненной силой в творчестве поэтов и писателей Вятской земли. В. Н. Крупин в своем интервью сказал, что он не из глубинки, я из великой России, из величайшего места Вятская Земля. Поэтому, конечно, для него земля — это по-прежнему нравственная категория.

Мир детства оживает в стихотворении «Лапти» вятского поэта Анатолия Гребнева как мечта о сапогах, потому что в школу он бежал в лаптях:

*«Я помню маленькие лапти,
С рассветом в школу я вставал.
И каждый раз я горько плакал,
Когда те лапти надевал»...*

Снова диалог матери и сына. Мама обещала сыну сапожки и глядела ему вслед.

*«В лаптях скрипучих, невелички,
Мы прибежали в первый класс.
Всё это было так привычно,
Что и не верится сейчас.
Но я лета перелистаю
И, как в забытом сне своем,
Я улыбнусь и снова стану
В лаптях парнишкой с букварем»⁴.*

В этом тексте лапти — признак крестьянского быта. Какой добрый разговор сына и матери, какая простая помощь сыну-первокласснику, как точно найдено слово «невелички», как наполнено оно любовью и заботой о маленьком человеке с букварем. Сапоги были признаком достатка, от лаптей хотелось избавиться, но остались они в памяти детства, ушли в «огонь истории».

В. Н. Крупин в лаконичном, но философском по замыслу **рассказе «Зато весной...»** включает в повествование художественную деталь, за которой возникает такая глубина горестей и радостей крестьянской жизни и столько вопросов к читателю: и как дожидаться весны долгими осенними вечерами, и что читать, и что знать о своём народе, и как жалеть и беречь любимую, и как тревожиться о здоровье всего народа, особенно мальчишек-непосед, а что сберечь в памяти поколения и своей личной:

« — Босиком бегали, а крепче были, — говорю я и злюсь неизвестно на кого. — смотри, сейчас одеты, обуты прекрасно, а без конца болят, совсем хилый народ...

— Всё-то ты знаешь, — иронически замечает женщина. — скажешь, сидели на печке, одни лапти на всех...

— Зато весной...

— Да, весной. Весной, да. Им снова радость»⁵

И рождается в этом рассказе та таинственная глубинная связь истории родины, её смены времен года, её письменной культуры и человеческой радости быть вместе. «Не пора ли нам, братия, начать старыми словами новую повесть?...» И вот она незамутненная энергия родного слова: «День, весна, снег, лапти, печка, повесть, «Слово о полку Игореве...»

И ещё одно яркое художественное впечатление от **рассказа «Лапти» нашего земляка Евгения Шишкина** поможет услышать энергию слова «лапти», вспомнить «эстетическое отношение искусства к действительности», связь книжной и самобытной народной культуры. Действие рассказа Евгения Шишкина разворачивается на кировском рынке в шестидесятые годы. И автор ставит в рассказе «Лапти» важную проблему связи жизни и литературы, слова и мудрости, нравственной ответственности писателя перед своими читателями, перед историей своего языка.

Рассказ «Лапти» Евгения Шишкина — клад для филолога и вдумчивого читателя. Начинается рассказ с сказового зачина:

«Мои бабушки, вятские крестьянские уроженки, Евдокия Ивановна Шишкина и Анна Федоровна Евдокимова, едва могли написать свою фамилию в какой-нибудь неизбежной бумаге, требующей подписи. Не умели они и читать, разве что «по складам»...»⁶

Писатель утверждает безусловную ведущую роль жизни, действительности, опыта в сохранении народной культуры, её быта и бытия в языке и повседневности:

«Жизнь, натура трогает человека всегда больше, острее и глубже, чем писательские фантазии, потому что цена женской улыбки, радости матери или слезы ребенка может быть выше поэм Гомера. ...

Землепашец и врач, конструктор и офицер, судья и священник — они способны исчерпывающе заполнять своими деяниями жизнь общества. Светскому же искусству, и даже возносимой мной Литературе, по жизни отводится роль необязательной гувернантки или милой утехы, хотя и гувернантка может оказаться умницей, а в утехе может быть много искренности, очарования, смысла.

Словом, сила духа, справедливость рассуждений и подлинная культура характера давалась моим безграмотным бабушкам из самой жизни, из самой природы, из труда, который полонил их с малых лет и до последнего смертного передыха...» (Там же).

И кульминация рассказа — это событийная и незабываемая встреча на кировском рынке мальчика и старика —

«крупного сложения, но нетолстого, высокого и не сутулого, с густой седой бородой, остриженной аккуратно — полукругом, с загорелым, посеченным морщинами лицом. Одет был старик в косоворотку, в светлую косоворотку, шитую, видать, не фабричной швейей, а домашней умелицей из посконной, грубой и, возможно, домотканой льняной ткани. Такие косоворотки уже никто не носил в ту пору в Кирове, их разве что встретишь у сельских жителей, да и то в редкость. Старик-то и был из сельских жителей — наверняка. И подпоясан он был не ремнем, а веревочной подпояской. На голове — картуз, именно картуз, не фуражка, не шляпа, таких картузов тоже поискать еще... Но самое важное, от чего я и вовсе оторопел, не встречая такого еще на городском рынке, были его обушки. Лапти! Настоящие лапти, не какая-нибудь игра в ряженных, а исконные, вероятно, этим стариком и сплетенные лапти. Икры старика охватывали белые обмотки, по-иному — онучи, и ступал он в своей исключительной обушке очень легко, даже чувствовалось, что нога у него при ходьбе дышит... А ко всему — как подходящий довесок к его особенному наряду — нес он на плече короб, также сплетенный из широкого лыка. ...Старик оказался недалеко от меня, у прилавка, где продавали парафиновые свечи, клубки шпагатов, краски, кисти... Я слышал его короткий разговор с торговавшей этим хозяйством женщиной, с красно накрашенными губами, в цветастой косынке:

— Так написано вон, — ворчливо указывала она старику на какой-то ценник.

— Букво-то я не разбираю, деушка. Не учён, — извинительно шурился он на торговку.

Он отвернулся от прилавка, и мы оказались с ним друг против дружки. Я смотрел на него зачарованно. Картуз, косоворотка, лапти, короб за плечами, — он словно бы вышел из старой, дореволюционной жизни. Он являл какого-то былинного сеятеля, который ходит с лукошком и бросает зерна во вспаханную деревянной сохой землю...

— Здравствуй, малый! — сказал мне старик, улыбнулся, что-то теплое доброжелательное блеснуло в далеком загадочном дне его темных глаз. Морщины на лбу доброжелательно приосели, а его большая рука с узлами вен потянулась к картузу; он слегка приподнял картуз в знак приветствия.

Я и вовсе рот разинул. На меня пахнуло не только патриархальностью, но и какой-то благолепностью и чистотой от этого старика. Хотя, конечно, я таких слов не знал, и не смог бы детально рассказать, чем же он подкупил меня, этот седебородый старик. Ведь не только внешностью... А он, видя, что я замешкался, вежливо обошел меня и пошагал далее вдоль богатых воскресных базарных рядов» (Там же).

Особую смысловую роль играют не только «приглянувшиеся лапти», но и весь портрет старика, запомнившегося на всю жизнь детскому сознанию, он нарисован живописно, широкими и щедрыми мазками, ярко, колоритно, эмоционально. Одним словом — видишь его детскими распахнутыми глазами и любишь вместе с автором. Как уважительно старик отнесся к случайному встречному, к маленькому человеку, просто, достойно, доброжелательно.

«...Минуло много лет с тех шестидесятих годов. Уже давно нет моих бабушек на этом свете. Мне их очень не хватает. Они пережили больше, чем я. Они и знали чего-то большее, чем знаю я, хотя мне довелось прочитать много умных книг.

Странствуя по России, живя в разных городах, соприкасаясь со сферами искусства, мне часто приходилось видеть людей, безусловно образованных, начитанных, напитанных, казалось бы, культурой, но столь же часто эти интеллектуалы оказывались завистниками, пошляками, лицемерами, которых раздирало тщеславие и жажда божьего превосходства, которое — по естественным законам жизни — как раз свидетельствовало об их малодушии, ущербности, о несвободе от лживых пустых заслуг» (Там же).

Все рассказы, о которых шла речь, требуют неоднократного прочтения, не утрачивают свежести восприятия, благодаря культуре своего текста. Они достойны внимания учителя словесности, учеников и их родителей. В них встречаются мир детства и мир литературы, история и современность, авторы и читатели. В каждом рассказе пульсирует воспоминание детства и народное восприятие жизни. И каждый из прочитанных текстов делает нас «чутьку мудрей» (Е. Шишкин). Есть что-то общее между Нефёдом и седобородым «радушным светлым стариком, хорошо, мягко и основательно ступавшим в своих лаптях на землю», между лирическим героем-первоклассником в стихотворении А. Гребнева и мальчиком в рассказе Е. Шишкина. Каждый из них живет в провинции, укоренен в её жизнь, её словесную стихию, природу, общение с людьми, близкими и далекими. А где же лапти сейчас? Да в загадках и потешках, сказках и притчах. Вот, например, в сказке А. Федорова-Давыдова «Старый лапоть», в которой потерявший радость и смысл жизни старый лапоть становится домом для семьи маленьких птах:

«В канаве, недалеко от проселочной дороги, валялся старый лапоть. Было холодно, моросил мелкий дождь, и его однообразный шорох и свист ветра наводили тоску. «Ну, вот, теперь наступает и мой конец, — думал старый лапоть. — Как жаль, что все так скоро кончается, и я уже ни на что не годен!»...

Но пришла весна, и лапоть услышал.

— Какой прекрасный домик! — шептали птички. — Вот чудесный лапоть!

«Что это значит? — в тревоге рассуждал старый лапоть. — Неужели это они обо мне говорят так?». Через неделю внутри лаптя лежало уже несколько крохотных яиц, и одна из птичек терпеливо сидела на них... Другая птичка беспрестанно улетала и возвращалась с мошками и букашками

в клюве. Она садилась на край лаптя, кормила свою подругу, а потом чистила носик о лапоть... И старому лаптю было это приятно. А когда, немного спустя в глубине его раздался первый писк вылупившихся из яиц птенцов, он замер от восторга... В непогожие дни, когда дул ветер и по лаптю барабанил настойчивый дождь, старый лапоть радовался, что он может защитить собой маленьких птичек от холода и дождя. Птички хлопотали с утра до вечера, принося птенцам корм...

Старый лапоть замирал от восторга, и жизнь казалась ему чудесным сном»⁷.

Вот так ощущением «весны» аукнулся рассказ В. Н. Крупина и сказка А. Федорова-Давыдова. Вот такая «весенняя» жизнеутверждающая энергия живет в слове «лапти». Поэтому хочется верить, что и «лапти», и впечатления от сюжетов и образов будут в кладовой культурных ценностей юных читателей, изучающих русский язык. Сам процесс понимания культуры текста способен пробуждать в читателе чувство любви, красоты и благодарности к родному языку, литературе, людям-труженикам, живущим скромно и преданно на земле нашей отчизны, в провинции, в окружении красоты лесов, лугов, полей и дорог.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Козлов А. Е. Провинциальные сюжеты русской литературы XIX века: основные принципы типологии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Электронный журнал. 2013. № 1(11). URL: <http://www.vestnik.nspu.ru>

² Эртнер Е. Н. Феноменология провинции в русской прозе конца XIX — начале XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2005. URL: <http://cheloveknauka.com/fenomenologiya-provintsii-v-russkoy-proze-kontsa-xix-nachala-xx-veka#ixzz4r7j0TK00>

³ Бунин И. А. Лапти // Бунин И. А. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. М.: Терра, 1996. С. 315–316.

⁴ Гребнев А. Г. Лапти // Колокольчика вятского эхо. Вятка, 1995. С. 32.

⁵ Крупин В. Н. Зато весной... // Вятская тетрадь. Вятка (Киров): Буквица, 2016. С. 117–118.

⁶ Шишкин Е. Лапти. URL: http://www.shishkin-ev.ru/file/proza/pr_lapti.htm

⁷ Федоров-Давыдов А. Старый лапоть. URL: https://happy-school.ru/publ/a_fedorov_davydov_staryj_lapot/12-1-0-1350

Galitskikh E. O.

Vyatka State University

THE ENERGY OF THE WORD IN THE CULTURE OF THE TEXT ABOUT THE PROVINCE: THE PEDAGOGICAL ASPECT

The article reveals the pedagogical resources of the concept of ‘bast shoes’ as a cultural and historical artistic image in the works of I. Bunin, A. Grebnev, V. Krupin, E. Shishkin. The metaphoricality of the ‘bast shoes theme’ allows us to reflect on the peculiarities of the national character, to explore its moral priorities and linguistic features.

Keywords: artistic text, the concept of ‘bast shoes’, word-image, meaning, national character, province.

**Гетманская Елена Валентиновна,
Миронова Наталия Александровна, Попова Наталия Алексеевна**

Московский педагогический государственный университет

getmel@mail.ru, na.mironova@mpgu.edu, nata-babakova@yandex.ru

ЯПОНСКАЯ ПОЭЗИЯ: ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО И ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

В статье обоснован интерес современной методики к изучению японской поэзии в школе. Актуализированы методические модели работы с текстами японской поэзии.

Ключевые слова: японская поэзия, хокку, танка, литературное творчество.

Современное литературное образование находится в поиске значимого для подрастающего поколения содержания. Всё большее внимание в школьной практике уделяется изучению новейшей отечественной литературы¹, зарубежной классики. В этой связи обращение к японской поэзии как к самобытному литературному процессу выглядит оправданным. Важно, чтобы учеником в сотрудничестве с учителем были найдены собственные ключи к пониманию японского поэтического слова.

Интерес к японской поэзии возник в русском обществе в начале XX века. Широко известны переводы японской лирики, созданные В. Я. Брюсовым, К. Д. Бальмонтом, А. Белым, В. Хлебниковым, Д. Бурлюком, В. Матвеевым, которые создают переводы-подражания японской лирике, а также различного рода стилизации. Русских литературоведов и поэтов привлекает в японской поэзии возможность «быть предельно лаконичными в выражении своих эмоций»². С течением времени этот интерес не только не угас, но превратился в некое отличительное явление нашей культуры.

В 1998 году в музее М. И. Цветаевой состоялось выступление Алексея Андреева, посвящённое японской поэзии, и в частности хокку. Его доклад так и назывался: «Русские хайку». Позже он был опубликован в поэтическом журнале «Арион». В своём выступлении Андреев объяснил, почему жанр хокку стал популярен в России. По его мнению, интерес к хокку связан с «возможностью передачи неформализуемых, зачастую мимолётных чувств человека, возможностью запечатлеть те редкие моменты нашей жизни, когда мы неожиданно ощущаем невидимую связь со всем окружающим нас миром»³. Особое мировосприятия, о ко-

тором говорил А. Андреев, всегда было свойственно русской поэзии. Поэтому интерес к написанию танка (пястишие) или хокку (трёхстишие) не случаен. Однако как отмечают отечественные исследователи хокку: русские стихотворения более метафоричны и образны. Это хорошо видно, если сравнить дословный перевод стихотворения Мацуо Басё:

枯れ枝にからすのとまりけるや秋の暮れ
На сухой ветке / ворон сидит / осенние сумерки
И знаменитую интерпретацию Константина Бальмонта:
На мёртвой ветке
Чернеет ворон.
Осенний вечер.

Данный пример взят из статьи современного переводчика Елены Дьяконовой. Статья расположена на образовательном портале ARZAMAS и входит в курс «Как понять Японию»⁴. Данный раздел, на наш взгляд, предоставляет прекрасный методический материал для учителя, желающего познакомить учащихся с японской литературой и культурой.

Итак, сначала в русской литературе появились переводы хокку, которые сразу отличала самобытность, а затем возникли русские хокку и танка. В настоящее время круг читателей трёхстиший и пятистиший множится, о чем свидетельствует созданный на электронном ресурсе КОНТАКТ сайт «Хокку и танка — жемчужины японской поэзии»⁵. На этом ресурсе любители японской поэзии пробуют свои силы, а учитель может отыскать удачные примеры для урока и предложить ученикам проявить себя. Опираясь на существующий опыт в изучении японской поэзии в школе, предлагаем учителю такие методические идеи, которые могут быть использованы как на уроках литературы, так и во внеклассной работе:

сопоставление по тематике японских трёхстиший и пятистиший с поэтическими миниатюрами русской поэзии (например, сравните с учащимися хокку Басё: «Облака вишневых цветов! / Звон колокольный доплыл... Из Уэно / Или Асакуса?» и поэтическую миниатюру В. Марта: «Расплескал Апрель / На ветвях Сакуры бред / Хрупких лепестков»);

- обсуждение воздействия японской поэзии на читателя;
- сопоставительный анализ разных переводов одного хокку (или танка);
- выявление в художественных текстах взаимных заимствований между литературами разных народов (Японии и России) как диалог культур, как способ познания окружающего мира;
- чтение и изучение поэтических миниатюр (хокку, танка), созданных русскими поэтами;
- создание учащимися собственных переводов-подражаний, стилизаций в форме хокку, танка.

Как видим, знакомство учащихся с японской поэзией может осуществляться разными путями, в том числе и такими нестандартными, как чтение русских хокку и танка.

Новым методическим средством работы с японскими танка могут стать поэтические опыты в этом жанре современных авторов. Имя поэтессы Ёко Иринати стало известно читателю в 90-ые годы XX века. Книга «Алой тушью по чёрному шёлку»⁶ была начата в сентябре 1991 года, а опубликована в 2011. Как пишет в послесловии автор книги: «Попытка государственного переворота не удалась, но поэтический переворот, в одной отдельно взятой голове, произошёл»⁷. Создание книги было обусловлено мечтой о литературной мистификации и любовью к восточной поэзии. Ёко Иринати стала двойником известной московской поэтессы Ирины Ермаковой. Ёко- часть фамилии Ермаковой, Ирина-ти — имя с добавлением иероглифа, обозначающего «тайное знание». На протяжении двадцати лет стихи Ёко Иринати печатались в столичных журналах, звучали на радио и наши современники были уверены, что действительно слышат произведения японки, жившей в XII веке в эпоху гражданских междоусобиц. В игру включились многие современные литераторы. Мистификация продолжалась около двадцати лет, став зеркальным отражением знаменитого розыгрыша Максимилиана Волошина, создавшего Черубину де Габриак.

В книге «Алой тушью по чёрному шелку» — 108 танка. Это настоящий лирический роман, в котором сначала происходит знакомство героини с возлюбленным, а затем на фоне гражданской войны разворачивается история их непростых отношений. Как пишет Ирина Ермакова: «Язык поэзии универсален. Чувства, переживаемые японской поэтессой восемь веков тому назад вполне современны»⁸.

Таблица 1. Примеры поэтических миниатюр Ёко Иринати (Ирины Ермаковой)

Изумрудная жаба — твой драгоценный подарок спит у меня на груди между маленьких двух Фудзиям	Единственный иероглиф Лучшей китайской бумаги Желтеет стопка. Подумаю о тебе — тушь засыхает на кисти.	Ледяная луна освещает ему дорогу мимо моих дверей. Брошу под ноги сердце — пусть поскользнётся!
--	--	---

Анализируя стихи Ёко Иринати, словесник может рассказать о творческом пути Ирины Ермаковой (автора восьми поэтических книг, лауреата престижных литературных премий), спросить о тематическом своеобразии цикла, предложить подготовить сообщение об исторической эпохе, в которую жила вымышленная героиня, поговорить об особенностях жанра пятистишия, побеседовать о том, какие литературные мистификации были и есть в русской литературе, чем они обусловлены. В качестве самостоятельной работы предлагаем учащимся создать собственные хокку или танка, в согласии с мыслью поэта: «Проблемы перевода не существует. Жизнь переводится легко»⁹. Задача учителя помочь учащимся это увидеть.

Очевидно, что японская поэзия как предмет школьного изучения несёт значительную учебную нагрузку. Так, ещё Басё писал, что хокку может сложить или настоящий мастер, или ребёнок. Мысль Басё отталкивалась от способности большого мастера и ребёнка мыслить парадоксально, а значит, школьнику вполне по плечу композиционная эстетика и природа хокку. И, если привести ученика к пониманию слоговой структуры трёхстишия (или пятистишия), что не сложно, учащиеся смогут пробовать себя в поэзии, не ограниченной силлабо-тоникой, лаконичной по форме и бесконечной в описании состояний природы и человека.

Богат опыт обращения к японской поэзии в американской образовательной практике. В отличие от российской методики, американская школа опирается в изучении хокку на широкий спектр медиа средств:

- сайт общества хокку (<http://www.hsa-haiku.org>);
- платформа поэтессы Дж. Речхолд под названием «поэзия прозрения» (<http://www.ahapoetry.com>), где помещена информация об истории и подходах к написанию хокку и танка;
- рубрика сайта «Читаем, пишем, размышляем» (<http://www.readwritethink.org>), созданного Национальным советом учителей. На сайте создан интерактивный инструмент по обучению написанию хокку и их размещению здесь же с возможностью художественного оформления (<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/haiku>);
- сайт «Галерея хокку» (<http://haikugallery.com/poetry>), который, по сути, предоставляет возможность публикации на нём даже ученику начальной школы. Данный сайт — учительский инструмент поощрения творческих детей. Его главная функция — стать выставкой работ пишущих школьников, право опубликовать их работы на сайте — право учителя.

Предлагаем один из примеров работы над хокку, активно используемый в зарубежной школе. Учащимся в сжатой форме даются теоретические сведения о хокку, о том, что хокку отображает состояние природы, а не её изменение, и это облегчает работу читателя-школьника в процессе его рефлексии на тему «состояние природы». Далее учитель сообщает традиционные сведения о хокку (три строки, формат 5–7–5 слогов), отмечая, что подобное слоговое ограничение в последние годы снимается: можно найти хокку, где количество слогов расширено, или сокращено, или имеет всего лишь одну строку. Для 5-х классов учитель использует традиционное для хокку, жёстко закреплённое количество слогов — 5–7–5, поэтому предвидит определённые технические сложности, которые могут помешать проявлению творческого начала учащихся. Отсюда — методическая рекомендация: вводить написание хокку только после того, как учащиеся попробуют себя в других поэтических жанрах, которые не связаны с подобными структурными ограничениями строфы (<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/seasonal-haiku-writing-poems-39.html?tab=1#theory>).

Три урока имеют общее название «Сезонные хокку: пишем стихи, посвящённые временам года». В течение трёх уроков пятиклассники

пишут хокку, изображающие времена года, и иллюстрируют их. Начинается работа с того, что ученики озвучивают свои личные наблюдения за природой, попутно повторяя сведения о частях речи (существительных, глаголах, прилагательных). Затем, для определения особенностей жанра, они слушают и читают образцы пейзажного хокку Басё. Далее следует творческая работа, которая предполагает использование планшетов или компьютеров (приложение «Хокку» — Haiku Poem App). Ученики создают свои хокку, иллюстрации к ним и размещают их на сайте <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/haiku/>. Как видим, в зарубежной практике при изучении японской поэзии акцент смещён на написание хокку (танка) самими учениками.

Японская поэзия привлекает современную методiku, в первую очередь, возможностью развития творческого потенциала учащегося. В методической практике используются приёмы, помогающие учащимся создавать японские трёхстишия и пятистишия; определять смысловые соотношения между собственными иллюстрациями и поэтическими текстами; использовать инструменты Web.2 для интерактивного отклика сверстников на свои тексты в жанре хокку и танка; интерпретировать опыты современных поэтов, работающих в жанре традиционной японской поэзии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Getmanskaya E. V., Mironova N. A., Popova N. A. Literary Education in Russia: Problems and Trends // Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol. 6. N 6 S1 November 2015. URL: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/8004> (дата обращения: 08.09.2017)*

² *Орлицкий Ю. Ориентир — Ориенталия // Новое литературное обозрение. 1999. № 39. С. 109.*

³ *Андреев А. Русские хайку // Арион. 1999. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/arion/1999/2/andreev.html> (дата обращения: 8.09.2017)*

⁴ *Дьяконова Е. Как читать и понимать хайку [Электронный ресурс]. URL: <http://arzamas.academy/materials/703> (дата обращения: 8.09.2017)*

⁵ Там же.

⁶ *Ермакова И. А. Алой тушью по черному шелку. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2012. 168 с.*

⁷ Там же. С. 161.

⁸ Там же. С. 16.

⁹ Там же. С. 15.

Getmanskaya E. V., Mironova N. A., Popova N. A.

Moscow State Pedagogical University

JAPANESE POETRY: LITERARY WORK AND SCHOOL STUDY

The article justifies the interest of modern techniques to the study of Japanese poetry in school. Updated methodological model of working with texts of Japanese poetry.

Keywords: Japanese poetry, haiku, Tanka, literature.

Дебердеева Татьяна Халитовна

*Владимирский институт развития образования
имени Л. И. Новиковой*

deberdeevath@gmail.com

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИЛИ ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ? ВЫБОР БЕЗ ВЫБОРА

В статье рассматриваются актуальные проблемы современного общества и системы образования, мешающие осуществить вхождение обучающихся в культуру.

Ключевые слова: культура, ценности, свобода, гетерогенность культуры.

*«Настоящее чревато будущим» Лейбниц
«Поколение „ВКонтакте“» Александр Яковлев*

Культура — сложнейшее понятие современной науки, имеющее длительную историю своего разворачивания и до сих пор обретающее новые смыслы и новое наполнение до такой степени, что на сегодняшний день известно около 300 определений понятия культура.

В данной статье не приводится, однако, ни одно определение этого феномена. Здесь это контекстуальная дефиниция, понимаемая каждым интуитивно и контекстно. Но очевидно, что культура — это сложноорганизованная система, элементы которой множественны и взаимосвязаны.

Понимание культуры невозможно без обращения к ценностям, которые являются ее основными компонентами. Собственно ценности и позволяют осознать нормы, эталоны, идеалы, регулирующие жизнь общества и поведение отдельных людей.

Именно в процессе освоения ценностей осуществляется выбор, позволяющий организовывать собственное поведение в социальной среде.

В реализации собственного поведения проявляются два, отчасти противоположных, отчасти взаимодополняющих друг друга явления. С одной стороны, человек — свободен, в противном случае ни о каком выборе (и ответственности) и говорить не приходится, с другой стороны, свобода эта ограничена теми идеалами, образцами, нормами, ориентируясь на которые осуществлялось «возделывание» этого человека.

Чем сложнее общество, тем значительнее дифференциация его ценностей, шире спектр выбираемого, труднее выбор человека.

По сути дифференциация ценностей вызвана дифференциацией общества.

И эта разновекторность ценностного ориентирования — ключевая проблема для образования в целом.

Следует заметить, что сегодня полного согласия по ценностям ориентирам в нашем обществе нет и, вероятно, и быть не может, учитывая стремительно нарастающую (куда уж больше?) дифференциацию общества.

Современный этап жизни российского общества, стремится реализовывать традиционные ценности (патриотизм, духовность...), актуальные ценности сегодняшнего дня (адаптивность, мобильность...), гражданские ценности (возможность выбора, толерантность).

Различные участники процесса образования тоже имеют разные представления о ценностях, зачастую не всегда согласующиеся друг с другом.

Иллюстрацией к этому утверждению может быть рейтинг ценностей, ожидаемых от детей со стороны родителей и учителей начальных классов, составленный по результатам социологического исследования Н. А. Пастернак¹.

То, что родители ставят в рейтинге качеств первым (уверенность в себе, умение постоять за себя, общительность) — учителя относят к концу списка. И наоборот. Но более всего потрясает единодушный отказ и тех, и других участников образовательного процесса от любви к культуре, альтруизму и инициативности. Что это? Консенсус взрослых о будущем Человека? Только человека ли?

Конечно, так в определенном смысле легко, как мы работали в «советской школе» (когда ориентиры все были выстроены и пронизывали все «этажи» и слои... мы точно знали /думали, что знаем/ куда и зачем ведем подрастающее поколение...) — так уже никогда не будет. И, вспоминая и Евгения Замятина, и Джорджа Оруэлла, следует заметить: «*Будем надеяться, что так не будет никогда*».

Но в этом многообразии столь полярных ценностей нам придется договариваться о приоритетных ценностях в образовании, об ориентирах и перспективах развития общества и человека. Иначе «лебедь, рак да щука» просто не смогут «возделать» подрастающее поколение.

Для системы образования особую ценность имеет ядро культуры и базовые ценности. Именно они и вхождение в культуру, освоение ее — основа обретения самоидентификации. Создание условий для порождения идентичности личности — одна из проблем современного и прежде всего гуманитарного образования.

Воспитание — эволюция ценностно-мотивационной сферы ребенка.

И здесь мы снова возвращаемся к проблеме свободы. Свободы, которая может быть обретена только в процессе «завоевания» культуры

(Андре Мальро: «Культуру нельзя унаследовать, ее можно только завоевать»).

По мудрому замечанию Ю. М. Лотмана культура, начинается с запретов. При освоении истинной культуры вопросы «свободы» отступают, ценности должны быть навязаны ребенку. «Свобода — положительная ценность только тогда, когда она существует в системе других ценностей» (В. С. Непомнящий).

«Глупо предоставлять второкласснику сладкое право выбора: он, безусловно, выберет комиксы. Между тем ему в обязательном порядке надо бы прочитать „Муму“. (Разумеется, повзрослев, он волен читать исключительно В. Сорокина: но это — повзрослев.).

Школа — это совместное прошлое всех, кто только желает говорить на одном языке. Надо — хотя бы в детстве — читать общие книжки. Некий базисный „культурный набор“ должен быть навязан ребенку: это... точка единения и преемственности „со всем остальным“². Культурный код страны.

Освоение и усвоение этого культурного кода нуждается в длительной и совместной работе. Особенно велика здесь роль семьи, религиозных институтов и системы образования. Но наиболее ответственным «игроком» на данном поле является именно образование (с него и спрос).

В полной мере осознавая степень своей ответственности, педагогика находится в перманентном поиске: культурно-историческая педагогика (Е. А. Ямбург), культурология образования (Н. Б. Крылова), культурологическое направление в педагогике (Е. А. Бондаревская) и т. д.

Появление и развитие культурологических теорий связано с пониманием необходимости противостоять негативным следующим явлениям в образовании (и обществе в целом).

1. Недостаточный, если не сказать «катастрофически низкий» общекультурный уровень ВСЕХ участников процесса (в последние годы ярко проявляет себя даже в среде педагогов!!!).
2. Доминирование знаниевого подхода в содержании образования в ущерб ценностному (несмотря на давно провозглашенную намеченную и пытающуюся пробиться смену парадигм).
3. Слабая интеграция между учреждениями образования и культуры.
4. Неразвитая культурная среда большинства школ.
5. Разрушение культурной среды семьи (досуга, традиций), сосуществование в семье, по сути, чужих людей, отгородившихся друг от друга гаджетами.
6. Декларативность принципов гуманизации и гуманитаризации образования, явный «крен» современного образования в технологическую сторону (технократизм).
7. Победа «мира потребителей», не готовых читать, познавать, думать и производить, а стремящихся потреблять «здесь и сейчас». Стимул для жизненной активности таких людей (если вообще присутствует эта активность) — материальное благополучие. Образование интересует только как социальный лифт (отсюда ценность диплома, но не знаний). Отношение к культуре пассивно-потребительское. Об этом свидетельствует ряд проведенных исследований³. «Потребители»

не видят удовольствия в чтении, осознавая чтение только как большой труд, волевое усилие, которое денег не принесет. Но тогда зачем читать?

8. Распространение клипового сознания («клиповое мышление») — «особенность человека воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме либо видеоклипа, либо теленовости»⁴.

При фрагментарной информации мозг зачастую уловить связи (осмыслить целостность) не в состоянии. «Формат СМИ заставляет мозг совершать фундаментальную ошибку осмысления — считать события связанными, если они имеют временную близость, а не фактологическую. Появление клипового мышления — это ответ на возросшее количество информации»⁵.

Вниманием носителей «клипового мышления» могут завладеть только комиксы и краткий пересказ сюжета.

Клиповое мышление «убивает» способность к анализу и выстраиванию длинных логических цепочек, «потребление информации приравнивается к поглощению фаст-фуда», но с другой стороны, Л. Н. Толстой говорил: «Короткие мысли тем хороши, что они заставляют серьезно читателя самого думать». Вот только насколько часто мы встречаем **СЕРЬЕЗНОГО ЧИТАТЕЛЯ?**

9. Как следствие — узкий кругозор, низкий уровень начитанности, что становится особенно очевидным в условиях интертекстуальности. «Любой текст — это ткань, сотканная из побывавших в употреблении цитат»⁶. «Авторское» в этом случае перекомбинирование и погружение известных фраз в иной контекст.

«Что меня всегда поражало... так это звёздное небо под ногами и Иммануил Кант внутри нас...» (Виктор Пелевин «Чапаев и пустота»). Сможет ли современный молодой человек понять Пелевина?

10. Возрастная гетерогенность культуры. Как следствие — проблема непонимания, которое усиливается по мере возрастания множественности и сегментированности культуры. Можно ли найти общий язык и общее понимание?
11. Потребность в новых качествах современного «работника»: мобильность, креативность, способность быстро перерабатывать информацию, постоянно переобучаться... Осмысление прочитанного, глубокие размышления над требующим того произведением, постоянный внутренний диалог с автором... — является ли ЭТО трендом современности?

Этот круг проблем, которые предстоит решать, в том числе и современному образованию.

Способ решения может быть и восприятие учебного материала как личностной образовательной ценности, как культурного явления; и повышение культуроемкости образования; и реализация культуросообразного содержания (актуализация историко-культурологических фактов, содержащихся в различных дисциплинах), насыщение школьника и наполнение **КАЖДОГО** урока культурой (что в условиях современного ОГЭ и ЕГЭ маловероятно, возможно, единственной реальной возможностью ввести в культуру является интеграция внеурочной и урочной деятель-

ности по предмету, но «внеурочку» педагоги тоже используют для подготовки к ЕГЭ).

Однако возможности образования не стоит преувеличивать.

«Ежеминутно наши дети демонстрируют нам ту непреложную истину, что образование (а тем паче воспитание!) не есть область чистой педагогики. Этот замечательный процесс всегда сопряжен с глобальной общественной атмосферой, с тем умонастроением, которое доминирует „в миру“ — вне школьных и университетских стен»⁷.

Сможем ли мы, взрослые, создать такую общественную атмосферу, в которой будет расцветать культура и развиваться личность?

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Пастернак Н. А.* Воспитание ребенка: чего ждет семья от школы, а школа от семьи // Образовательная политика. 2011. № 1 (51).

² *Волгин И.* Размышления у школьного подъезда («Письма из Переделкина») [Электронный ресурс] // Литературная газета, 5 сентября 2001. URL: <http://www.volgin.ru/public/890.html> 05.09.2017

³ Аналитический доклад. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты [Электронный ресурс] / РАН Институт социологии. М., 2007. URL: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html (дата обращения 05.09.2017); *Василенко О. В.* Потребительское поведение как социальный феномен // Вестник ВолГУ. Серия 7. 2008. № 1 (7); *Караваева В. А.* Социальный портрет учащейся молодежи. М., 2001; *Карпунин О. И.* Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социс. 2003. № 3; *Лутовинов В., Радионов Е.* Современная молодежь: основные ценности, позиции, ориентиры [Электронный ресурс]. URL: http://old.nasledie.ru/oboz/N09_97/007.htm (дата обращения 05.09.2017).

⁴ *Азаренок Н. В.* Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений / отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 110–112.

⁵ *Семеновских Т. В.* «Клиповое мышление» — феномен современности [Электронный ресурс]. URL: <http://jarki.ru/wppress/2013/02/18/3208/> (дата обращения 05.09.2017).

⁶ Аналитический доклад. Молодежь новой России...

⁷ *Волгин И.* Указ. соч.

Deberdeeva T. Kh.

Vladimir Institute of Education Development named after L. I. Novikova

EDUCATION SYSTEM: CULTURAL SPACE OR SPACE OF CULTURE? CHOICE WITHOUT CHOICE

This article presents the vital problems of modern society and education system preventing students from integrated into culture.

Keywords: culture, values, freedom, heterogeneity of culture.

Киселева Наталья Александровна

*Филиал Омского государственного педагогического университета
в г. Таре*

kiseleva.natali.ru@yandex.ru

ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ В РАССКАЗЕ И. А. БУНИНА «В ОДНОЙ ЗНАКОМОЙ УЛИЦЕ»

В статье представлен анализ категории художественного времени. Материалом анализа является рассказ И. А. Бунина «В одной знакомой улице». Выявлены основные характеристики художественного времени: субъективность, обратимость, многомерность, нелинейность. Отмечена связь категории времени с категорией пространства в художественном тексте. Выявлены и проанализированы лексические и грамматические средства репрезентации художественного времени в рассказе.

Ключевые слова: континуум, время, художественный текст, Бунин.

Время — один из конструктивных принципов организации художественного текста. Данная категория всегда привлекала внимание исследователей текста, ее анализ не теряет своей актуальности и сегодня. Целью данного исследования является анализ временного континуума и средств его репрезентации в рассказе И. А. Бунина «В одной знакомой улице» (1944), входящем в цикл «Темные аллеи»¹. Выбор данного текста не является случайным. Несмотря на небольшой объем, рассказ демонстрирует многомерность художественного времени, его системный характер. Для автора категория времени становится мерилем жизни человека, именно время позволяет понять силу отдельных моментов и пустоту многих лет.

Текст построен как повествование от первого лица (*у меня, я*), а его композицию можно охарактеризовать как ретроспективную, так как сюжет составляют речемыслительные воспоминания героя. Следовательно, перед нами субъективное время героя-повествователя.

Специфической особенностью сюжетного времени рассказа является прерывание времени личных воспоминаний воспоминаниями строчек из стихотворения Я. Полонского «Затворница». Вспоминая знакомые строки, автор с удивлением обнаруживает, что события, описанные в стихотворении, случались когда-то и в его жизни:

– Чудесные стихи! И как удивительно, что все это было когда-то и у меня!

Рассказ представлен несколькими временными плоскостями: настоящее время героя-повествователя, который *«весенней парижской ночью шел по бульвару...и думал...»*. При этом в начале рассказа автор использовал грамматические формы прошедшего времени (*шел, чувствовал, думал*), которые передают события так называемого недавно прошедшего времени, а в конце рассказа грамматические формы настоящего времени (*помню — 3 раза, не помню*). Картину настоящего дополняют прямые и косвенные временные характеристики: *весенняя ночь, густая, свежая зелень, блестят фонари*.

Настоящее героя описано скудно, читатель лишь по отдельным словам может понять, что герой — это уже немолодой человек (*«все это было когда-то и у меня», «и я, студент, какой-то тот я, в существование которого теперь уже не верится»*). Прошлое и настоящее в тексте неравны как по объему, так и по значимости. Основную часть рассказа представляют воспоминания, являясь его главным сюжетом. Крупным планом автор выделяет одно из свиданий и сцену расставания на вокзале, по деталям описания которых можно понять всю значимость этих событий для него. Картины юности как бы встают перед глазами героя, о чем мы можем судить по номинативным предложениям, рисующим события далеких лет так, будто они происходят сейчас: *«Москва, Пресня, глухие снежные улицы, деревянный мещанский домишко...»*; *«Дочь какого-то дьячка в Серпухове, бросившая там свою семью, уехавшая в Москву на курсы»*. И далее автор как будто оказывается в знакомой комнатке: *«Красная занавеска на окне, столик под ним с этой лампочкой, у стены железная кровать»*. То есть формы настоящего времени на фоне форм прошедшего выполняют функцию выделения событий прошлого крупным планом. Автор мастерски приближает прошлое с помощью деталей:

- зрительных: *шаль, белая кофточка, комнатка, скудно освещенная керосиновой лампочкой, красная занавеска, железная кровать, жидкий чай, белый хлеб с сыром в красной шкурке, ивовая корзинка, сверток красного одеяла в ремнях;*
- слуховых: *жестью дребезжал звонок, слышались быстро сбежавшие шаги;*
- осязательных: *шуршащая проволока, несло ветром, метелью, целовать, обнимать, морозный холод, темнота лестницы, холодная комнатка, чувствуя сквозь юбочку ее тело, ее косточки, слабые, сладчайшие в мире губы, горячие слезы, тяжкое томление юных тел.*

Все это помогает автору «оживить» далекое прошлое и увидеть его читателю.

Следует отметить, что временным смещениям в тексте соответствуют пространственные смещения. Так, погружаясь в мир воспоминаний, во времена студенчества автор перемещается в другую пространственную плоскость: Париж — Москва. Художественное пространство неразрывно связано с художественным временем, особенности его организации

в данном тексте описаны нами в статье «Художественное пространство рассказа И. Бунина «В одной знакомой улице»².

Основным средством репрезентации категории времени выступают грамматические и лексические средства языка. На грамматическом уровне обращает на себя внимание преобладание глаголов в форме прошедшего времени несовершенного вида: *светил, мела, сдувал, разведал* и др. При описании свидания автор активно использует формы прошедшего времени несовершенного вида с суффиксами *-а-, -ва-, -ива-*, указывающие на повторяемость названных событий в прошлом: *поднимался, дергал, дребезжал, слышались, отворялась, кидался, бежали, бросал, брал, расстегивал, целовал, вскакивала, зажигала, подогревала, запевали* и т. д. Такой прием типизирует ситуацию, позволяет понять, что описанное в рассказе свидание не было единственным, оно повторялось много раз, как и названные действия. Кроме того, есть лексические темпоральные указатели, конкретизирующие время встреч: *снежные улицы, метель, снег, морозный холод, сыплет снегом* и *весной провожал*. Таким образом, читателю ясно, что герои встречались в течение зимы и расстались весной.

В рассказе также представлен план будущего, его формы немногочисленны: грамматическая форма глагола *убежим* повторяется четыре раза, в том числе один раз — в цитате Полонского. Ключевым в отношении этой формы является утверждение «У нас „убежим“ не было». Буквально интерпретируя, можно предположить: *после расставания на вокзале у них ничего больше не было. Или: будущего у них не было*. Еще одно указание на событийное будущее также содержится в финале рассказа: «*Придя в себя, она вскакивала, зажигала спиртовку, подогревала жидкий чай, и мы запивали им белый хлеб с сыром в красной шкурке, без конца говоря о нашем будущем, чувствуя, как несет из-под занавески зимой, свежим холодом, слушая, как сыплет в окно снегом...*». И здесь автор использует традиционный для него прием-предупреждение читателя о холодной развязке событий: последние слова «...*несет из-под занавески зимой, свежим холодом, ... сыплет в окно снегом...*» выполняют проспективную функцию, предвещая своей семантикой расставание, охлаждение страсти, чувств.

Темпоральные указатели в рассказе прямо и косвенно передают различные проявления времени:

- времени суток: *ночью; в сумраке; металлически блестя фонари; с завешенным окном; до полночи; светилося вверху, в мезонине; в час ночной;*
- время года: *весенней (ночью); густая свежая зелень; снежные улицы; мела метель; ветер сдувал снег; занесенное снегом; несло метелью; в морозном холоде; несет зимой, свежим холодом; сыплет снегом; весной;*
- жизненный период: *я, студент, какой-то тот я, в существование которого теперь уже не верится; без конца говоря о нашем будущем;*
- неопределенное время: *когда-то*.
- отрезок времени: *через две недели*.

Рассказ имеет так называемую кольцевую временную композицию: сюжет начинается весенней прогулкой по бульвару героя-повествователя и заканчивается расставанием героев на вокзале весной в воспоминаниях рассказчика.

В тексте прослеживаются несколько семантических оппозиций: молодость — старость (*я, студент, какой-то тот я, в существование которого теперь уже не верится*); память — забвение (помню — не помню); существование — несуществование (было — не было). Наиболее ярким является противопоставление зимних свиданий студента и всей его последующей жизни. Мы наблюдаем, как автор укрупнил ключевые, по его мнению, события жизни героя и сжал менее важные. В сильную позицию автор выносит последние два предложения, звучащие итогом и оценкой всей жизни героя: *«Больше ничего не помню. Ничего больше и не было»*.

Нельзя не согласиться с мнением Н. А. Николиной, которая анализируя другие рассказы И. А. Бунина, приходит к выводу: «Мерой человеческой жизни признается наличие в ней моментов, причастных к вечности и освобожденных от власти необратимого физического времени»³.

Таким образом, художественное время в рассказе И. А. Бунина «В одной знакомой улице» обратимо, так как автор вспоминает события прошлого, многомерно — сюжет рассказа раскрывается в разных временных плоскостях, нелинейно — личные воспоминания нарушаются воспоминаниями стихов Я. Полонского, комментариями и оценками повествователя.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бунин И. А. В одной знакомой улице [Электронный ресурс] // Интернет-библиотека Алексея Комарова. URL: <http://library.ru/text/1827/p.1/index.html> (дата обращения: 26.08.2017).

² Киселева Н. А. Художественное пространство рассказа И. Бунина «В одной знакомой улице» // Славянские чтения — 10: сборник статей международной научно-практической конференции 22 мая 2015 года, г. Тара. Омск: Полиграфический центр КАН, 2015. С. 58–62.

³ Николина Н. А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.

Kiseleva N. A.

The branch of Omsk State Pedagogical University in Tara

THE TIME CONTINUUM IN THE STORY OF IVAN BUNIN «IN ONE FAMILIAR STREET»

The article presents the analysis of the category of artistic time. Material analysis is a story by I. A. Bunin «In one familiar street». The basic characteristics of the art of time: subjectivity, reversibility, multidimensionality, nonlinearity. The connection time categories with the category of space in a literary text. Identified and analyzed the lexical and grammatical means of the representation of artistic time in the story.

Keywords: continuum, time, literature, Bunin.

Кольцова Людмила Михайловна, Чуриков Сергей Александрович

Воронежский государственный университет

kolzowa@mail.ru, churikovsa@yandex.ru

ПОЭТИЧЕСКОЕ СЛОВО А. В. КОЛЬЦОВА И И. С. НИКИТИНА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ И КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается вхождение крылатых выражений выдающихся русских поэтов А. В. Кольцова и И. С. Никитина в русское языковое пространство. В этих выражениях отражены представления о мире и человеке в нем, в которых проявляются глубинные свойства русского национального сознания. В современной социокультурной ситуации обращение к традиционным ценностям, воплощенным в поэтическом языке А. В. Кольцова и И. С. Никитина, необходимо для самосохранения русского народа.

Ключевые слова: А. В. Кольцов, И. С. Никитин, крылатые выражения, культурные традиции народа, духовно-нравственные ценности, образ мира.

Стихотворения А. В. Кольцова и И. С. Никитина выдержали испытание временем и навсегда вошли в сокровищницу лучших образцов русской поэзии, а их поэтическое слово обрело «крылатость» в русском языковом пространстве. К известным всем крылатым выражениями, безусловно, относятся следующие строки А. В. Кольцова: «Раззудись, плечо, размахнись, рука», «На заре туманной юности», «Иль у сокола крылья связаны, иль пути ему все заказаны?», «Что ты спишь, мужичок?», «Соловьем залетным юность пролетела», «Где ж девалася речь высокая, сила гордая, доблесть царская?», «Ну, тащися, Сивка, пашней, десятиной» и др.¹

В число крылатых вошли и многие выражения И. С. Никитина. Наиболее частотными из них стали: «Богачу-дураку // И с казной не спится; // Бобыль гол, как сокол, // Поет-веселится», «Дремлет чуткий камыш. // Тишь — безлюдье вокруг», «Я Руси сын! Здесь край моих отцов», «Это ты, моя Русь державная, моя Родина православная!», «Не читать для меня — значит не жить», «Ни кола, ни двора, // Зипун весь пожиток», «Под большим шатром голубых небес», О том, что они стали неотъемлемым элементом общенационального языка свидетельствует очень частое их использование без указания на авторскую принадлежность в текстах разных стилей и жанров, а также в обиходно-бытовой речи. Справедливость требует напоминать о создателях этих широко распространенных выражений, обращаться к их наследию в филологических исследовани-

ях современного русского языка и литературы, в том числе в сфере авторской лексикографии.

К настоящему времени создано немало словарей крылатых слов, в том числе посвященных описанию «крылатики» отдельных писателей (А. С. Пушкина², А. С. Грибоедова³, И. А. Крылова⁴, Н. В. Гоголя⁵ и т. д.). В 2012 году увидело свет второе издания словаря «Крылатое слово А. В. Кольцова», в котором описано более 130 крылатых выражений и цитат⁶. В настоящее время на кафедре русского языка ведется работа над книгой «Крылатое слово И. С. Никитина», которая может занять свое достойное место среди словарей подобного рода, поскольку именно образные, ставшие крылатыми, выражения, высказывания, строки поэта являются собой исконно русское, глубинное восприятие окружающего мира.

Крылатые выражения А. В. Кольцова и И. С. Никитина, освоив русское языковое пространство уже в середине XIX в., в полной мере сохраняют свою актуальность и сегодня. Их можно встретить в произведениях художественной литературы, в публицистических текстах, на страницах газет и журналов, в речи телеведущих, в бытовом разговоре и даже в инструкциях по эксплуатации технических средств. Такая широкая распространенность крылатых выражений А. В. Кольцова и И. С. Никитина в устной и письменной речи является одним из важнейших показателей значимости их творчества для русского языка и русской национальной культуры.

В своем фундаментальном исследовании «Россия. Великая судьба» современный историк, философ, писатель и публицист, доктор исторических наук С. В. Переверзенцев, отвечая на вопрос: «Зачем на земле существует Россия?», пишет: «И для отечественной истории, и для нашего настоящего самым глобальным вопросом оказывается вопрос о смысле бытия... ибо если нет смысла в нашей собственной жизни, то какая нам забота о том, как там будут жить наши потомки»⁷.

Именно поэтому прочтение и интерпретация стихотворений А. В. Кольцова и И. С. Никитина, заостренных на поиск смысла Бытия, в контексте современной социокультурной ситуации представляется нам не просто актуальным, но поистине злободневным, поскольку эти поэты возвращают нас к осознанию «сверхценности», без которой народ превращается в «этнографический материал, неотформатированную этническую массу, социальную глину»⁸.

Народный дух, воплощенный в поэзии А. В. Кольцова и И. С. Никитина, стал чистым источником для пополнения сокровищницы родного языка, для многих поэтов явился побуждающей и вдохновляющей силой, предметом глубоких дум о сущности человеческой жизни, о главных вопросах бытия. Эти раздумья неизбежно рождаются от прикосновения к народной песне, в которой глубоко и полно отражаются устремления души человека.

Место и роль А. В. Кольцова в истории русского языка и русской литературы М. Е. Салтыков-Щедрин определил так: «Он обогатил наш

поэтический язык, узаконив в нем простую русскую речь, и в этом смысле он является в истории нашей литературы как бы пополнителем Пушкина и Гоголя и, несмотря на свою малую производительность, должен быть поставлен близко с ними, как человек, давший нашей поэзии новую и чрезвычайно плодотворную точку опоры»⁹. А блестящую сходную характеристику И. С. Никитину дал И. А. Бунин: «Никитин в числе тех великих, кем создан своеобразный склад русской литературы, ее свежесть, ее великая в простоте художественность, ее сильный, простой язык, ее реализм в самом лучшем смысле этого слова»¹⁰.

И А. В. Кольцова, и И. С. Никитина всю жизнь занимала «непостижимая тайна души человеческой», в которой столько «жизни», столько «сторон различных», столько «углов и тайников добрых и злых» (Письмо А. В. Кольцовой, 10 января 1841, г. Москва)¹¹, находя отражение в его стихотворениях и письмах. Доверие и глубокое уважение звучит в определении поэтом внутреннего мира человека:

Целая природа —
В душе человека («Поэт»)¹²

В этой связи интересно следующее высказывание самого А. В. Кольцова: «Я думаю, в той же душе, на том же инструменте, на котором народ выражался широко и сильно, при других обстоятельствах может выражаться слабо и бездушно. Особенно в песне это заметно; в ней, кроме ее собственной души, есть еще душа народа в его настоящем моменте жизни» (В. Г. Белинскому, 28 сентября 1839 г.)¹³

«Бездна сил, идей» дарована человеку Богом и воплощается в его действиях, поступках, за которые человек несет ответственность:

Но не грех ли мне
Будет от Бога —
Обижать людей
За их доброе? («Удалец»)¹⁴

Еще более значимой тема божественного в человеке является для творчества И. С. Никитина. Младший современник А. В. Кольцова создал целую серию стихотворений, в которых отразил свой взгляд на устройство мира и место в нем человека:

В глаголах предвечного слова
Источник покоя и сил...
И мир, существующий ныне,
И Бог, управляющий им,
И сущего в мире значение,
Причина, и цель, и конец...
(«Новый завет»)¹⁵

В этих строках И. С. Никитина обозначены «духовные истоки русского литературного языка», по меткому замечанию В. К. Журавлева¹⁶.

Определяющее значение в жизни человека, как для А. В. Кольцова, так и для И. С. Никитина имеет нравственное начало: «... если в чьей груди не лежит нравственного сознания о самом себе — беда». (А. В. Коль-

цовой, 10 января 1841 г. Москва)¹⁷. Нарушить нравственный долг значит переступить черту, лишиться того, что делает человека **Человеком**.

И нравственное начало неразрывно связано для русских поэтов с любовью к Родной земле. Пожалуй, никто в русской поэзии не смог так открыто и сильно выразить свою любовь к Родине, как И.С. Никитин¹⁸:

И сладко песнь в честь родины поется,
И кровь кипит, и сердце гордо бьется,
И с радостью внимаешь звуку слов:
«Я Руси сын! здесь край моих отцов!»
(«Юг и север»)

Это ты, моя
Русь державная,
Моя родина
Православная!
(«Русь»)¹⁹

Эти строки не могут оставить равнодушным русского человека. Поэтому неудивительно, что они уже при жизни поэта обрели «крылатость» и их до сих пор активно цитируют писатели и журналисты:

«Это ты, моя Русь державная, Моя Родина, Православная!» — такими словами начался поистине важный для военно-патриотической общественности Хабаровска праздник «Спецназ России», который состоялся 8 ноября во Дворце творчества детей и молодежи Северного округа. [Стрильчук Ю. Спецназ без веры — не спецназ! // Самый Восточный. Информационно-просветительский портал Хабаровской епархии. URL: <http://pravostok.ru/blog/specnaz-bez-veri-ne-specnaz/>]

Меня, советскую девочку-интернационалистку, Николай Некрасов чудесно превратил в девочку русскую, не стесняющуюся, а гордящуюся своим крестьянским происхождением. (Точно так же, как Иван Никитин легко, несколькими строчками, пробил брешь в официальном школьном атеизме: «Это ты моя, / Русь державная, / Моя родина / Православная!»). [«Я рано встал, недолги были сборы...» О поэзии Николая Некрасова // Наследник. Православный молодежный журнал. URL: http://www.naslednick.ru/articles/culture/culture_3918.html]

Широкое вхождение Слова выдающихся уроженцев Воронежского края в русское языковое пространство определяет насущную необходимость исследования всех сторон их творчества не только позиций лингвистики и литературоведения, но и во всех тех сферах, где решаются задачи сохранения ценностей русской культуры и воспитания Человека. И задача лингвиста, изучающего родной язык, — пристальным взглядом посмотреть на жизнь крылатых выражений в контексте современной речевой культуры, охарактеризовать изменения, содержательные и формальные, которые претерпевает авторское слово, воспринятое другой языковой личностью, определить, насколько воспринята глубина смысла и красота образа поэтического слова А. В. Кольцова и И. С. Никитина на разных этапах развития русской культурной традиции, насколько действенно слово поэта в разных сферах человеческой деятельности.

Сегодня возвращение в жизнь всего общества и каждого человека **духовного** смысла бытия — вопрос жизни и смерти русского народа. Обращаясь к культурной традиции, воплощенной в Слове А. В. Кольцова и И. С. Никитина, мы выполняем важнейшую задачу: собирание Русского Духовного Дома и собственной души.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кольцова Л. М., Чуриков С. А.* Поэтическое слово А. В. Кольцова в русской речи. Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2013. 144 с.

² *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Словарь крылатых выражений Пушкина. СПб.: Изд-во СПбГУ: Фолио-Пресс, 1999. 752 с.

³ *Костомаров В. Г., Бурзикова Н. Д.* Читая и почитая Грибоедова: Крылатые слова и выражения. М.: Рус. яз., 1998. 79 с.

⁴ *Артемьева Н. А.* Словарь афоризмов, крылатых слов и выражений из басен И. А. Крылова. М.: Сам полиграфист, 2014. 116 с.

⁵ Крылатые слова и выражения из сочинений Н. В. Гоголя: Словарь-справочник любителям русского слова / сост. В. В. Прозоров. Саратов: Саратовтелефильм Любодея, 2005. 126 с.

⁶ *Кольцова Л. М., Чуриков С. А.* Крылатое слова А. В. Кольцова. Опыт словаря. Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2012. 183 с.

⁷ *Перевезенцев С. В.* Россия. Великая судьба. М.: Белый город, 2007. 703 с.

⁸ *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. М.: Известия, 2003. 605 с.

⁹ *Салтыков-Щедрин М. Е.* Алексей Васильевич Кольцов // Н. Щедрин (М. Е. Салтыков) о литературе. М., 1952. С. 31–52.

¹⁰ *Бунин И. А.* Памяти сильного человека // Полтавские губернские ведомости. 1894. № 72. С. 19.

¹¹ *Кольцов А. В.* Сочинения. В 2 т. / подгот. текста, вступ. статья, примеч. В. А. Тонкова. М., 1961. Т. 2. С. 27.

¹² *Кольцов А. В.* Полное собрание стихотворений / вступ. статья и примеч. Л. А. Плоткина. М., 1958. С. 58.

¹³ *Кольцов А. В.* Сочинения: В 2 т. ... Т. 2. С. 96.

¹⁴ *Кольцов А. В.* Полное собрание стихотворений... С. 116.

¹⁵ *Никитин И. С.* Полное собрание стихотворений / примеч. Л. А. Плоткина; авт. предисл. Н. И. Рыленков. Л.: Сов. писатель, 1965. С. 86.

¹⁶ *Журавлев В. К.* Русский язык и русский характер. М.: Моск. Патриархат. Отд. религиоз. образования и катехизации. Лицей духов. культуры, 2002. 255 с.

¹⁷ *Кольцов А. В.* Сочинения. В 2 т. ... Т. 2. С. 24.

¹⁸ *Чуриков Г. А., Чуриков С. А.* Патриотическая лирика И. С. Никитина в контексте современности // Литература в контексте современности. Челябинск, 2014. С. 134–138.

¹⁹ *Никитин И. С.* Полное собрание стихотворений... С. 65.

Koltsova L. M., Churikov S. A.

Voronezh State University

THE POETRY OF A. KOLTSOV AND I. S. NIKITIN IN MODERN LINGUISTIC AND CULTURAL SPACE

The article deals with the occurrence of the winged expressions of the outstanding Russian poets A. V. Koltsov and I. S. Nikitin in the Russian language. Authors appeal to those representations of the world and a person in it which are contained in poetry of A. V. Koltsov and I. S. Nikitin. These representations manifest the deep properties of Russian national consciousness. In a modern socio-cultural situation it is necessary for self-preservation of the Russian people to appeal to the traditional values.

Keywords: A. V. Koltsov, I. S. Nikitin, winged expressions, people's traditions, moral values, image of the world.

Курбатова Юлия Владимировна

Белгородский институт развития образования

kurbatova-ipkpps@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ КАК АСПЕКТ КОМПЛЕКСНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается культурологический контекст как значимый аспект комплексного литературоведческого анализа. Специфика художественного сознания автора также рассматривается в культурологическом контексте на примере творчества И. А. Бунина и К. Г. Паустовского.

Ключевые слова: контекст, литературоведческий анализ, культурология, импрессионизм, Бунин, Паустовский.

Современный этап комплексного литературоведческого анализа художественного текста характеризуется актуализацией включения произведения в культурологический контекст. В соответствии с культурологической концепцией, художественный текст представляет собой «культурную форму», которая получает интерпретативное воплощение в конечном материальном продукте, характеризующимся среди прочего оценочностью суждения¹.

Таким образом, художественный текст предстает как культурный артефакт, а все наследие человечества зафиксировано в той или иной степени именно в форме текста. «Текст можно считать метафорой социального пространства, или социосферы, которая организована по языковому принципу. Как и весь мир, текст принимает активнейшее участие в креации и трансформации информационного пространства. В онтологическом понимании он есть событие, или событийный континуум художественной культуры», по справедливому замечанию Т. Н. Суминовой². Однако текст художественной литературы представляет собой особый вид бытования литературной культуры — это многомерное художественное пространство, организованное в соответствии с замыслом автора и находящееся в тесной взаимосвязи с художественным временем, которое, в свою очередь, отлично от объективного и во многом обусловлено восприятием текста читающим. Поскольку пространственно-временная организация художественного текста напрямую обусловлена замыслом автора, то описание той социокультурной атмосферы, которая породила этот замысел, предстает одной из важнейших задач комплексного ли-

тературоведческого анализа: «Постичь „тайный смысл“ литературного произведения возможно лишь в единстве мира воображаемого, представляющего собой момент или контур мира большого, и мира реального. Этот текст представляет собой модель художественного культурного пространства, пребывает в поле культурного пространства и формирует специфическое культурное пространство вокруг своего автора» — отмечает Н. А. Симбирцева³.

При изучении литературного феномена в контексте культуры важно понимать, какой след в культуре оставило литературное произведение и наоборот, как культурное бытие отразилось в тексте. Культурологический контекст, в условиях которого возник замысел художественного произведения, сформировалось его содержание и произошло первое читательское восприятие, отражает специфику художественного сознания автора, находящегося как бы внутри диалога культур. Погружение в диалог культур и диалог сознаний позволяет проникнуть в авторский замысел и грамотно интерпретировать художественный текст, что, по сути, и является целью комплексного литературоведческого анализа.

Между тем необходимо учитывать, что писатель не всегда признает влияние того или иного культурного явления на художественное сознание. Так, И. А. Бунин отрицал всякое влияние на свое творчество любого из модернистских течений и назвал себя «последним из могикан» русской классики. Однако анализируя произведения первого русского писателя — лауреата Нобелевской премии, можно отметить черты импрессионистического стиля. Например, в романе «Жизнь Арсеньева» отмечал у Алексея Арсеньева способность ощущать воздух и свет как отличительный признак настоящего художника: «В числе моих особенностей всегда была повышенная восприимчивость к свету и воздуху, к малейшему их различию. И вот первое, что поразило меня в Харькове: мягкость воздуха и то, что света в нем было больше, чем у нас <...> Солнца не было, но света было много, больше, во всяком случае, чем полагалось для декабря, и его теплое присутствие за облаками обещало что-то очень хорошее. И все было мягче и в этом свете, и в воздухе...»⁴. Интересно отметить, что художники-импрессионисты одним из принципов провозглашали стремление «передать свечение предметов, прозрачность, чистоту и текучесть воздуха, напоенного светом»⁵. Этому принципу соответствуют и пейзажи К. Г. Паустовского, хотя в случае с произведением Бунина, воздух наполнен запахами, а в творчестве Паустовского — светом. Тем не менее, в пейзажах Паустовского можно проследить эту особенность передачи цвета и света в воздухе. Наиболее ярким примером такого изображения является описание лугов в «Мещерской стороне»: «Над Прорвой часто стоит легкая дымка. Цвет ее меняется от времени дня. Утром — это голубой туман, днем — белесая мгла, и лишь в сумерки воздух над Прорвой делается прозрачным, как ключевая вода»⁶

Таким образом, можно отметить общую черту, сближающую пейзажи Бунина и Паустовского — *импрессионистичность изображения, близость творческих принципов художников-живописцев и художников слова.*

Эту особенность бунинского творчества еще в 1913 году отмечал П. А. Нилус — художник, с которым Бунина связывала тесная дружба в течение многих лет. В статье «Ив. Бунин и его творчество» он писал, что общение с живописцами обогатило художественный стиль автора «Деревни»: «Знакомство с художниками развивает в нем, опять-таки медленно, чувство к цвету, форме. Из писателя, употреблявшего две-три краски, почти без оттенков, образовывается замечательный колорист, отчасти педантичный, но неподражаемый рисовальщик. Принципы живописи решительно прививаются им в литературе <...> Ни один поэт до Бунина не был таким колористом, ни один еще писатель не доходил до такого чисто живописного рельефа изображения в слове»⁷

Сам Бунин в разговоре с П. Нилусом отмечал, что настоящий писатель тот, кто «видит то, что пишет, а те, кто не видят — это литераторы, иногда очень ловкие, но не художники»⁸. Особое видение мира, присущее художникам-живописцам, таким образом, становится для Бунина залогом творческого успеха писателя. Паустовский полностью разделял данную точку зрения: в статье «Искусство видеть мир» (1955) он писал: «Я не верю писателям, не любящим поэзию и живопись. В лучшем случае это люди с несколько ленивым и высокомерным умом, в худшем — невежды»⁹. Анализируя особенности бунинского письма, Паустовский отмечал не только свободное владение всей цветовой палитрой, но и то, что она обуславливает полисенсорность и поэтичность бунинских описаний природы: «Есть некая крепкая связь между такими явлениями, как свет, запах, звук и цвет <...> Читая Бунина, часто ловишь себя на ощущениях такого же рода. Краска рождает запах, свет — краску, а звук восстанавливает ряд удивительно точных картин. Все это вместе рождает особое душевное состояние то сосредоточенности и печали, то легкости и радости жизни с ее теплыми ветрами, шумом деревьев, беспредельным гулом океана» (Паустовский. «Золотая роза») ¹⁰.

Пейзажные изображения Паустовского также отличаются полисенсорностью и поэтичностью. Если на художественное сознание Бунина повлияла встреча с одесскими художниками, которые помогли ему раскрыть природный дар видения мира с помощью множества красок и их оттенков, то подобному прозрению Паустовского способствовало знакомство с творчеством И. Левитана, который, по справедливому замечанию Л. Левицкого, «открыл Паустовскому иную природу срединной полосы России, полную оттенков и полутонов»¹¹. Кроме того, в жизни писателя были встречи с несколькими художниками, которые прямо указывали ему: «Судя по вашим рассказам, вы замечаете только

основные цвета и сильно окрашенные поверхности, а переходы и оттенки сливаются у вас в нечто однообразное»¹². Однако для Паустовского важно не только уловить оттенки и полутона, но и окрасить их чувствами: «Краски и свет в природе надо не столько наблюдать, сколько ими попросту жить. Для искусства годится только тот материал, который завоевал прочное место в сердце»¹³. Эта особенность, на наш взгляд, обостряет лиричность пейзажей Паустовского.

Таким образом, можно утверждать, что диалог творцов культуры (между художниками слова и художниками кисти) независимо от того, является ли он сознательным или бессознательным, интуитивным, обогащает художественное сознание писателей и способствует многогранной интерпретации бытия в художественном тексте. В любом случае: осознанно или неосознанно, признавая или отрицая сложившуюся в культуре традицию, вступает в творческий диалог со своими современниками, их предшественниками, а иногда и поколениями продолжателей традиции.

Вступая в диалог с культурными реалиями прошлого и современного ему времени, художник в процессе творчества проектирует свой образ мира, складывающийся из окружающих реалий: людей, предметов, объектов природы, на текст. Диалогичность творческого процесса позволяет автору обрести *свою* неповторимую манеру творчества, воплотить в *слово* *свой* художественный мир.

Литературно-художественное произведение, являясь одновременно и проекцией действительности и самой действительностью, созданной автором, актуализируется в культуре при каждом прочтении. При этом художественный мир произведения обязательно включает в себя внетекстовую сферу, которая пронизывает текст, расширяя его горизонты и добавляя в него смысловые константы, которые являются скрепами между художественным миром писателя, его произведением и той эпохой, которая сформировала бытие литературного произведения: «Сообщение внутритекстовой и внетекстовой сфер художественного мира осуществляется посредством заложенных в тексте сигналов, которые предназначены руководить читателем при установлении скрытых связей между образами в глубине текста (подтекст) и между текстом и внетекстовой действительностью (этот вид сигналов мы назовем сверхтекстом)»¹⁴.

Таким образом, текст художественного произведения представляется не статичным явлением культуры, а подвижным образованием, которое находится в постоянном диалоге между автором, читателем и теми культурными контекстами, которые сформировали бытование этого произведения, а также порождает бесконечное количество интерпретаций, актуализируясь при каждом новом прочтении. Культурологический контекст, при таком подходе, является необходимым и особенно актуальным аспектом комплексного анализа текста, поскольку позволяет

не только проникнуть в авторский замысел, но и постичь ту культурную атмосферу, которая отразилась в художественном произведении.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Флиер А. Я.* Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М., 2000. С. 147–148

² *Суминова Т. Н.* Культура. Текст, контекст, гипертекст... (размышления о художественном Произведении) [Электронный ресурс] // Studydoc [сайт]. URL: http://studydoc.ru/doc/2408632/kul_tura.-tekst--kontekst--gipertekst....-razmyshleniya-o-h...

³ *Симбирцева Н. А.* Бытие литературно-художественного произведения: культурологический аспект [Электронный ресурс] // Cyberleninka [сайт]; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bytie-literaturno-hudozhestvennogo-proizvedeniya-kulturologicheskij-aspekt>

⁴ *Бунин И. А.* Собр. соч.: В 9 т./И. А. Бунин. М.: Худож. лит., 1966. Т. 6. С. 163–164.

⁵ *Борев Ю. Б.* Эстетика: учеб. для студ. вузов. М.: Высш. шк., 2002. С. 241.

⁶ *Паустовский К. Г.* Собр. соч.: В 9 т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 3. С. 617.

⁷ *Бунин И. А.* Из записей // Иван Бунин: сборник материалов: В 2 кн. М.: Наука, 1973. Кн. 2 С. 432.

⁸ *Бунин И. А., Бунина В. Н.* Устами Буниных. Дневники: В 2 т. М.: Посев, 2004. Т. 1. С. 151.

⁹ *Паустовский К. Г.* Указ. соч., С. 365.

¹⁰ Там же. С. 333.

¹¹ *Левицкий Л. А.* Константин Паустовский. М.: Советский писатель, 1963. С. 163.

¹² Там же. С. 18.

¹³ Там же. С. 370.

¹⁴ *Лейдерман Н. Л.* Движение времени и законы жанра. Свердловск, 1982. С. 25–26.

Kurbatova Y. V.

Belgorod institute of development of education

CULTUROLOGICAL CONTEXT AS ASPECT OF THE COMPLEX LITERARY ANALYSIS OF THE ART TEXT

In article the culturological context as significant aspect of the complex literary analysis is considered. The specifics of art consciousness of the author are also considered in a culturological context on the example of I. A. Bunin and K. G. Paustovsky's creativity.

Keywords: context, literary analysis, cultural science, impressionism, Bunin, Paustovsky.

Курцева Зоя Ивановна

Московский педагогический государственный университет

zikutrs@gmail.com

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ДЕМОНСТРАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ: КОММУНИКАТИВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ

В статье учебный текст рассматривается с точки зрения его нравственной составляющей, влияющей на представление обучаемых об иноязычной культуре страны; делается акцент на содержательной компоненте текста и обращается внимание на взаимодействие реципиента и текста; выделяются условия, способствующие реализации коммуникативно-нравственного потенциала текста.

Ключевые слова: текст, иноязычная культура, коммуникативно-нравственный потенциал текста.

Современные учебники, учебные пособия по русскому языку для иностранных учащихся содержат яркий иллюстративный материал, различные по своей тематике и жанру тексты. Как известно, текст в учебниках иностранного языка выступает в качестве одного из основных источников социокультурной информации о той стране, язык которой изучается. Нет необходимости доказывать, что содержание текста, включенного в учебник, формирует тот образ, который возникает в воображении читателя, тем более читателя-иностранца, который знакомится с чужой страной. Текст становится своеобразным инструментом, с помощью которого авторы учебников представляют культуру страны, народ, отдельные личности и т. д.

В процессе обучения осуществляется взаимодействие ученика с текстом, в результате которого происходит либо не происходит адекватное восприятие текста, предлагаемого автором учебника. Нельзя не согласиться с тем, что «понимание текста возможно только в контексте определенной культуры, определенной эпохи с учетом многомерных связей с другими текстами»¹. У обучающегося должно сложиться определенное мнение о нравах, специфике общения жителей, их интересах, увлечениях и т. п. Нередко у читателя возникают вопросы: с какой целью предлагается текст на данную тему, почему автор учебника прибегает к таким примерам и что он хочет нам сказать.

Преподавание русского языка как иностранного, особенно если оно ведется носителями русского языка, приобретает особый акцент —

стремление не только обучить школьника (студента) говорить, писать на неродном языке, но и помочь ему овладеть, по выражению Е. И. Пасова, «иностранной культурой». Воспитательная цель в этом случае становится не менее значима, чем цели образовательные. Так, Е. И. Пасов пишет: «Как известно, знание чего бы то ни было само по себе мало обогащает человека, ибо важен не столько сугубо практический эффект обучения, как то, **что** это знание (владение) вносит в формирование человека как личности. Поэтому ценность урока иностранного языка заключается не только (а может быть, и не столько) в достижении практического владения языком, сколько в овладении всем, что включает в себя понятие „иностранная культура”. Прежде всего это — воспитание во всей своей многогранности»².

В связи с этим необходимо особое внимание уделять коммуникативно-нравственному потенциалу текста, с которым работает обучаемый. Важно, на наш взгляд, предлагать такие тексты, которые будут способствовать развитию как коммуникативных умений, так и формированию адекватного представления о культуре России. К сожалению, приходится констатировать, что в некоторые современные учебники иностранного языка включены такие тексты, в которых постулируются идеи, противоречащие нормам морали.

В качестве примера приведем один из текстов на тему «Купить наркотики легче легкого» (само название не может не вызывать удивления), который предлагается в качестве материала для сопоставления двух диалогических текстов учеников (Станислава и Александра) с целью выявления общего в их содержании. Приведем лишь один диалог, который предваряется авторским вступлением:

«Употребление наркотических средств молодыми людьми растет с каждым годом. Как правило, начинается все с легких наркотиков. Молодежь чаще всего предпочитает марихуану и гашиш (анашу). Что именно заставляет их пробовать? Причин много. Любопытство, интерес, давление со стороны друзей и компании.

Станислав, 18 лет.

- Считаешь ли ты себя наркоманом?
- Нет, конечно.
- Почему нет?
- Я употребляю наркотики не так часто, как некоторые.
- А как часто ты их употребляешь?
- Можно сказать, минимум раз в неделю.
- Когда ты впервые попробовал наркотики и почему ты это сделал?
- Около трех лет назад, и, конечно, это была «травка». Почему? Просто представился такой случай, и я не отказался.
- Знают ли друзья и родители о твоём пристрастии?
- Друзья сами употребляют наркотики. Родители, конечно, ни о чем не подозревают.
- <...> Легко ли сейчас достать наркотики?
- Легче легкого, даже проще, чем купить пачку сигарет.
- Пробовал ли ты бросать, а если нет, то не собираешься ли?

— Да, у меня было такое желание, и я пробовал, но... ненадолго. Не смог. Среда очень быстро затягивает обратно. В общем, пока бросать не собираюсь»³.

В результате учащиеся должны были обозначить следующие общие позиции, представленные в диаграмме для учителя: «юноши 18 лет; давно употребляют наркотики; не считают себя наркоманами; начали с „травы“»⁴.

Нетрудно догадаться, какой образ современного молодого человека создается у иностранца после работы с подобными диалогами (почему-то невольно вспоминается прежнее представление иностранцев о России: мужик в шапке-ушанке, медведи...).

Ю. В. Рождественский, рассуждая о конкретных речах, диалогах, создаваемых на основе топов, отмечает, что топы есть то общее: идеи, положения, факты, которые одинаково понимаются и принимаются участниками диалогов. С точки зрения участников диалога топы могут быть очень частными, например, традиции семьи, прецеденты деятельности фирмы и ее философия, традиции театра или научной школы и т. п. Топы могут касаться целой профессиональной деятельности (например, Клятва Гиппократы у врачей, воинская присяга и т. п.). Такие топы — специальные (они распространяются на людей, относящихся к одной профессии, но не обязательно входящих в один речевой коллектив, как это бывает с частными топами). Но особое место, по мнению ученого, занимают *всеобщие топы*, так как в основании их лежат смыслообразующие возможности языка. К общей топике присоединяются и *нравственные категории*. Такие топы, как *благо, зло, враг, друг*, формируясь на основе лексических значений общего характера в конкретных высказываниях, *этически организованы*, в отличие от топов *этически безразличных*: род — вид, целое — часть, причина — следствие и пр.⁵.

Ю. В. Рождественский делает вывод о том, что «этически организованные всеобщие топы есть ценностные суждения по своему происхождению. Они опираются на конкретные высказывания, кем-то и когда-то созданные, то есть имеющие под собой конкретный текст. Эти этически организованные всеобщие топы являются смысловыми носителями морали»⁶.

Безусловно, далеко не все тексты похожи на тот, который мы привели, но, к сожалению, в отдельных современных учебниках для иностранцев авторами не учитываются нормы морали, тексты лишены этической организации, имеет место «заигрывание» с учащимся-иностранцем, превалирует стремление понравиться любыми средствами.

Приведем еще один характерный пример. Иностранцам учащимся предлагается следующая коммуникативная ситуация: представить себе, что они работают в службе психологической помощи детям и подросткам. Им нужно дать совет 16-летней Ире, которая ждет ребенка; Рите,

которая считает себя толстой; 14-летнему Ивану, который не хочет жить с родителями и стремится уехать в Москву, так как «там можно хорошо заработать»; 15-летней Свете, которая влюбилась в учителя физкультуры и «не может без него жить», а «с ней хотят гулять мальчики из класса, но ей нужен только он»⁷ и т. п. С одной стороны, мы не можем отрицать наличие подобных фактов (заметим, все-таки единичных), однако, рассматривая такие коммуникативные ситуации, у воспринимающего подобный текст складывается устойчивое мнение, что такого рода случаи в стране есть норма.

Назовем, на наш взгляд, основные условия, способствующие эффективному отбору текста и реализации его *коммуникативно-нравственного потенциала*:

- прежде всего, необходима *опора на этически организованные всеобщие топы*, которые являются смысловыми носителями морали конкретной страны и ее социокультурной среды;
- следуя аристотелевскому закону о речи (создающий текст/говорящий — текст/речь — воспринимающий текст/слушающий), неперенным условием для адекватного восприятия авторского замысла необходимо отчетливо представлять себе *образ реципиента*, которому адресуется текст;
- не менее важным условием для реализации воздействующей силы текста является *автор учебника*, цель которого — создать объективное представление у обучаемых о той стране, язык которой они изучают. Автору учебника надлежит прогнозировать результат взаимодействия учащегося с текстом, предвидеть, какой предстанет перед ним страна изучаемого языка, какими он увидит ее жителей, как они общаются, какие темы разговора (беседы) для них актуальны и т. д. При этом, разумеется, не следует избегать острых ситуаций (вне текстов учебника), но, знакомясь с иноязычной культурой, анализировать их тактично.

Затронутая в данной статье проблема свидетельствует о необходимости, на наш взгляд, более ответственно подходить к отбору текстов, включаемых в учебники для иностранцев, с тем чтобы обучаемые получали информацию об иноязычной культуре в соответствии с главными постулатами конкретной страны.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Бернацкая А. А.* Текст // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 707.

² *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. С. 218.

³ *Соосаар Н., Замкова Н.* Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Ч. 1. СПб.: Златоуст, 2004. С. 63.

⁴ Там же. С. 62.

⁵ *Рожественский Ю. В.* Принципы современной риторики. М.: СвР-Агус, 2000. С. 107–108.

⁶ Там же. С. 108.

⁷ *Чернышов С. И., Чернышова А. В.* Поехали!-2 Русский язык для взрослых. Базовый курс: В 2 т. Т. 2. СПб.: Златоуст, 2010. С. 172–173.

Kurtseva Z. I.

Moscow State Pedagogical University

**A TEXT AS A TOOL OF DEMONSTRATION OF FOREIGN CULTURE:
COMMUNICATIONAL-MORAL ASPECT**

Present article considers a text in a contest of its moral component, which has an influence on students view on foreign culture; emphasises contents of a text and pays attention on interaction of recipient and a text; highlights conditions, which encourage realisation of communicational-moral potential of a text.

Keywords: text, foreign culture, communicational-moral potential of a text.

Лыткина Оксана Ивановна

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Lytkinao@list.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА СТРАНИЦАХ ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «ИНОСТРАНКА»

Работа выполнена в рамках лингвокультурологического подхода в исследовании текстов художественной литературы. При помощи методов когнитивной лингвистики описаны способы языковой репрезентации взаимоотношения культуры России и Америки в повести С. Довлатова «Иностранка».

Ключевые слова: С. Довлатов, «Иностранка», диалог культур, языковая картина мира, концепт «свой — чужой».

Использование лингвокультурологических методов в исследовании художественных текстов обусловлено двумя факторами, во-первых, художественная картина мира отражает и выражает общую картину мира того или иного народа, а во-вторых, творчество известных писателей в той или иной степени формирует ее. В этом отношении значимы произведения С. Довлатова, на страницах которых находит отражение диалог двух культур — русской/советской и американской, который реализуется в базовом для любого языкового коллектива противопоставлении «свой — чужой». Противопоставление своего и чужого, России (Союз) и Америки (США) является основой построения повести «Иностранка».

Эмиграция в Америку представлялась героям произведения чем-то нереальным, «напоминающим идею загробной жизни»: «То есть можно было попытаться начать все сначала. Избавиться от бремени прошлого» (с. 44)¹. Эмиграция, действительно, коренным образом изменила жизнь героев, а краткое упоминание об их прошлом напоминает в отдельных случаях некролог (этому способствует многократное употребление слов «был», «бывший»): «Леве Баранову за шестьдесят. Он **бывший** художник-молотовист» (с. 9); «Елесеевский **был** в Киеве преподавателем марксизма-ленинизма» (с. 10); «В Союзе Зяма **был** юристом» (с. 13) и т. д.

Россия (Союз) является своеобразной «точкой отсчета» действия повести: описание Америки/США всегда происходит в сравнении с Россией, отмечается что «у них» не так, как «у нас», а совпадающие реалии просто не замечаются и героями, и автором-повествователем, ср. например: «Люди одеты похуже, чем в Доме кино. Однако получше, чем в Доме науки и техники» (с. 63); «Затем она гуляла час по Вашингтону. Ничего

особенного. Если что и бросилось в глаза, так это множество строительных лесов» (с. 124).

Знакомство главной героини с американскими культурными реалиями начинается в аэропорту Кеннеди: «Еще через шестнадцать дней Маруся приземлилась в аэропорту имени Кеннеди. В руках у нее был пакет с кукурузными **чипсами**» (с. 47). Американская культура это еще и **автомобили, Бродвей, витрины, дайперсы, разноцветная бумажная посуда, фисташки**: «Ночной **Бродвей** показался ей шумным и грязным (с. 53); «Эти самые **дайперсы** — первое, что Маруся оценила на Западе. «Кроме того, ей нравились **чипсы, фисташки и разноцветная бумажная посуда**. Поел и выбросил...» (с. 55) и т. д.

Город оглушил героиню, его звуковая характеристика выражена в словах: **вой, сирены, гудки, крики лотошников, шум, нескончаемый барабанный грохот, однообразная вибрирующая музыка, грохот...**: «Триста восемьдесят шагов сквозь разноцветную, праздную, горланящую толпу. В облаках бензиновой гари, табачного дыма и запаха уличных жаровен. ...Под крики лотошников, **вой** автомобильных сирен и нескончаемый барабанный грохот...» (с. 58); «Там **грохотала музыка**» (с. 119) и др.

В содержании концепта «Америка» представлен еще один тип информации — **запах: аммиачное зловоние, бензиновая гарь, запах дыма, уличных жаровень, пиццерии, косметики...**, например: «Ей хотелось достичь равнодушия к шуму транзисторов и аммиачному зловонию сабвея» (с. 58); «Смешанные запахи **пиццерии, косметики и бензиновой гари?**» (с. 80–81); «Тяжелый **запах дыма и бензина**» (с. 112) и др.

Эмоциональная составляющая концепта «Америка» представлена неоднозначно. С одной стороны, чужая незнакомая среда вызывает у героев **чувства страха, беспомощности, одиночества, тревоги, раздражения, неустойчивости, желание выпить**: «Одиноким русским женщинам...» [эпиграф]; «Нью-Йорк внушал Марусе **чувство раздражения и страха**» (с. 58); «Рафаэль материализовался из общего **чувства неустойчивости**. Из ощущения праздника, **беды, успеха, неудачи, катастрофической феерии**» (с. 81) и др.

Объединяющим всех эмигрантов является чувство **разочарования, чувство рухнувшей надежды**: «На Западе Еселевский окончательно **разочаровался** в марксизме. Начал публиковать в эмигрантских газетах запальчивые статьи. Но затем, он **разочаровался** и в эмигрантских газетах» (с. 10); «Америка **разочаровала** Караваева» (с. 17) и т. д.

Разочарование вызвано крушением сложившихся на родине представлений об Америке как о стране свободы и демократии. Этим объясняется прием иронии: «Свободы здесь еще больше, чем в Австрии. В специальных магазинах продаются каучуковые органы. Вы понимаете? Мамуля бы сейчас же в обморок упала» (с. 64). Или диалог героини

с автором-рассказчиком: «— А свобода? — На фиг мне **свобода!** Я хочу покоя... И вообще, зачем нужна свобода, когда у меня есть папа?! — Ты даешь! — Нормальный человек, он и в Москве свободен. ... — В общем, жизни нет» (с. 113).

Свобода и демократия — визитная карточка **великой и богатой страны** — для русских эмигрантов оказались **иллюзией**: «Дома не было свободы, зато имелись читатели. Здесь свободы хватало, но читатели отсутствовали» (с. 13). Иллюзия, как оказалось, самый ходовой товар в Америке: «— И ты намерен эту гадость продавать? — спросила Муся. В неограниченном количестве. Ведь это же иллюзия! Я буду торговать иллюзиями по сорок центов штука. И заработаю на этом миллионы. Потому что самый ходовой товар в Америке — **иллюзия...**» (с. 104).

Разочарование рождает чувство одиночества, ощущение себя **ненужным** в «**чужой, заморской, непонятной жизни**» (с. 80): «Но мы в **чужой** стране. Языка практически не знаем. В законах ориентируемся слабо. К оружию не привыкли. А тут у каждого второго — пистолет. Если не бомба...» (с. 85); «Великая страна! Да мы-то здесь **чужие, независимо от убеждений**» (с. 118).

Ненужными в богатой и великой стране оказываются русская литература и все те духовные ценности, за которые эмигранты терпели гонения на родине: «Известно, что американцы предпочитают собственную литературу. Переводные книги здесь довольно редко становятся бестселлерами. Библия — исключительный случай» (с. 75). Но в Америке нет справедливости, ее ценности — **деньги, богатство**; заветная мечта — разбогатеть, получить миллионы: «Я заработаю миллионы! Вот увидишь! **Миллионы!**» (с. 120).

Русские эмигранты очень отличаются от типичных **американцев, целеустремленных, богатых, со здоровыми нервами**, которые **переодеваются каждый день**, являются **принципиальными оптимистами, рассчитывают только на себя**, ср.: «Америка любит сильных, красивых и нахальных. Это страна деловых, целеустремленных людей. Неудачников американцы дружно презирают. Рассчитывать здесь можно только лишь на одного себя...» (с. 54).

Поэтому планы на будущее, как и само будущее, остается в прошлой жизни, т. е. в России: «Какие могут быть гарантии? И что тут говорить **о будущем?** Это в Союзе только и разговоров, что **о будущем**. А здесь — живешь и ладно...» (с. 89).

Отчаяние вызывает неожиданное желание — «я хочу домой!» (так называется одна из глав). Возникает закономерный вопрос «Стоило ли ехать в такую даль?». Но ответа на этот вопрос герои дать не могут. На наш взгляд, ответ кроется в самом жанре путешествия: «Путешествие — в фольклоре, в литературе — это всегда путь к себе. Так оно было у Одиссея, у Мцыри, у крестьян из „Кому на Руси жить хорошо“...»².

Эмиграция героев — это путь к самому себе. И главная героиня Мария Татарович, кажется, тоже нашла себя (ср. название последней главы «Хэппи энд»). Из хаоса чужой жизни начала складываться разумная стихия: «Постепенно из хаоса начали выступать фигуры, краски, звуки. Шумный торговый перекресток вдруг распался на овощную лавку, кафетерий, страховое агентство и деликатесный магазин. Черета автомобилей на бульваре превратилась в стоянку такси. Запах горячего хлеба стал неотделим от пестрой вывески „Бекери“. Образовалась связь между толпой ребятишек и кирпичной двухэтажной школой...» (с. 58).

Однако Россия — дом, и ощущение дома, чувствовать себя как дома — самое комфортное и естественное состояние человека. Поэтому когда американская жизнь становится освоенной, привычной, своей, Россия появляется в Америке. Историческое заявление Зарецкого на таможне «Не я покидаю Россию! Это Россия покидает меня!..» (с. 15) становится символичным. Эмигранты несут с собой в Америку Россию, продолжают жить в ней: «Я жил не в Америке. Я жил в русской колонии. Какие уж тут американские сюжеты!» (с. 75–76).

Изучение диалога культур на материале художественных произведений представляется перспективным, поскольку подобные исследования позволят понять и описать не только чужую, но и свою культуру, так как «свое» всегда осознается и понимается лучше в противопоставлении с «чужим».

Lytkina O. I.

Lomonosov Moscow State University

DIALOGUE OF CULTURES ON THE PAGES OF S. DOVLATOV'S NOVEL «FOREIGN WOMAN»

The work is done in the framework of the linguocultural approach to the study of texts of fiction. The ways of language representation of the relationship between the culture of Russia and America in the story of Sergei Dovlatov's «The Foreigner» were described using the methods of cognitive linguistics.

Keywords: S. Dovlatov, «Foreign Woman», dialogue of cultures, language picture of the world, concept «own — alien».

Мартиросян Константин Генрикович

Ереванский госуниверситет языков и соцнаук им. В. Я. Брюсова

konsta78@mail.ru

БИБЛЕЙСКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ И ЧЕХОВСКИЕ АЛЛЮЗИИ В ФИЛЬМЕ ПАВЛА ЛУНГИНА «ДИРИЖЕР»

В данной статье рассматриваются библейские реминисценции и чеховские аллюзии в фильме «Дирижер». Поведение дирижера Петрова над гробом сына позволяет нам провести параллель с чеховским рассказом «Скрипка Ротшильда». Чеховская образность позволяет также выявить психологический параллелизм в съемке пейзажа.

Ключевые слова: реминисценции, аллюзии, психологический параллелизм, философская притча.

Отзывы критиков о фильме Павла Лунгина «Дирижер» поражают своей разноголосицей. Андрей Трунов воспринял «Дирижер» как свидетельство «воскрешения отечественного кинематографа»¹, а Александр Волков называет его «ученической, сшитой на суровую нитку и не допускающей вариаций драматургией»², Станислав Орлов увидел в фильме «величие философской притчи»³, а Анатолий Ющенко «заунывную проповедь»⁴. Вита Рам выражает благодарность авторам «за дарованную возможность задуматься о высоком»⁵, а Михаил Трофименков упрекает за «когнитивный диссонанс, столь вопиющий, что даже расшифровывать его не хочется»⁶, Анатолий Ющенко уверяет, что живых людей в «Дирижере» нет совсем, а Светлана Степнова подчеркивает, что герои «Дирижера» «живые люди с очень непростыми судьбами, слабостями, странностями и недостатками»⁷. Столь непримиримая полемика свидетельствует, что мы имеем дело с незаурядным произведением культуры.

Начинается фильм с того, что дирижер симфонического оркестра Петров просыпается от звука факса в собственной квартире. В полученном письме сообщается о самоубийстве в Иерусалиме его двадцатилетнего сына. А самого Петрова с нетерпением ждут на генеральной репетиции его музыканты, которым предстоит поездка в тот самый Иерусалим. Его обескураженный помощник находит его за письменным столом с пепельницей, полной окурков (Петров ни разу в своей жизни не опаздывал и не курил). У Петрова уютная квартира, в Иерусалим он летит, в отличие от своих музыкантов, бизнес-классом. И тем не менее, искусство не сделало его счастливым. Как и у большинства незаурядных личностей, у него конфликт с окружающими. Он не любит, по крайней мере,

не жалеет, своих подопечных, которые, если верить премьеру-солисту, «боятся и ненавидят» своего дирижера.

Одного этого обстоятельства («его все боятся») Анатолию Ющенко хватило для того, чтобы провести параллель между дирижером и библейским Богом-Отцом. В качестве аргумента в пользу своей версии критик поясняет, что «некоторые богословы считают Христа (как и сына Петрова — несостоявшегося художника) самоубийцей, поскольку Он изначально знал, что идет на смерть»⁸. По мнению Ющенко, «старец»-палестинец, готовящий шахида, также вместе со своим сыном соотносятся Богом-Отцом и Христом («Богов несколько»). Видимо, А. Ющенко решил написать свою рецензию в стиле театра абсурда.

Абсурда, однако, нет в фильме Лунгина. Как справедливо заметила Дарья Борисова, незадолго до появления фильма в Москве и Петербурге имел место «марафон коллективных бунтов, драматичных разрывов дирижеров с оркестрами, режиссеров с театрами». Потому картина Павла Лунгина смотрится «свежо, хотя это, конечно, ненамеренная актуальность — просто, увы, законы творческих сообществ неизменны»⁹.

В раскрытии конфликта между Петровым и его сыном Алешей большая роль отведена картине, которую сын собирался подарить отцу. Критики единодушно отметили, что картина Алеши — это отчасти репродукция знаменитой картина Ганса Гольбейна-младшего «Мертвый Христос» (герой Ф. М. Достоевского утверждал, что «от этой картины можно веру потерять»¹⁰). Алеша, по сути, заменил только голову Иисуса — головой отца. Прав ли его отец, отказавшийся его признать художником? Или, быть может, отцу мешает быть объективным его высокомерие? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Тем не менее, очевидно, что сын дирижера не отличался особой оригинальностью в своем творчестве.

В фильме Лунгина есть еще одна библейская реминисценция, не замеченная критиками. Некий палестинский «старец» совершает омовение юноши-шахида, обнимает его в последний раз перед терактом. Кадры, на которых запечатлены эти объятия, заставляют вспомнить картину Рембрандта «Жертвоприношение Авраама», на которой Авраам обнимает своего сына Исаака, намереваясь принести его в жертву. Авраам также омывает своего сына, так как перед жертвоприношением полагалось совершить омовение. Исаак, уже заподозривший неладное (они поднимаются на холм для жертвоприношения, не прихватив с собой жертвенное животное), тем не менее, покорно кладет свою голову на плечи отцу. Покорность выражает и поза юноги шахида.

И здесь возникает соблазн противопоставить христианство и ислам: смотрите, дескать, у нас в Библии Бог останавливает Авраама и не допускает убийства отрока, а в исламе юный шахид взрывает себя на многолюдном рынке, убивая, в том числе, и детей. Ведь кадры, запечатлевшие подготовку к теракту, чередуются с пением Евангелия во время концер-

та. На наш взгляд, подобная трактовка — упрощение авторского замысла. У Лунгина, конечно, все сложнее.

В фильме две героини, позиционирующие себя как православные верующие, однако их образы и поведение также лишены идиллии. «Жена у меня верующая, как тут не стать атеистом», — сетует баритон Сергей, которого играет наш соотечественник Карен Бадалов. Он постоянно стремится избавиться от навязчивой опеки супруги, в самолете завязывает знакомство с паломницей, приглашает ее на концерт-ораторию. Его супруга (Инга Оболдина) ревнует и просит новую знакомую супруга не являться на концерт. В результате паломница с детьми оказалась на рынке в момент теракта и попала в реанимацию. Этот эпизод вызывает неприятие у большинства критиков, посчитавших, что проступок героини Оболдиной несоразмерен наказанию. Однако все зависит от того, под каким ракурсом мы оцениваем данный эпизод. С точки зрения человека, далекого от церкви, проступок героини весьма незначительный, если его можно назвать проступком. А с точки зрения верующего, сказать паломнице и детям: «не приходите на концерт», — при том, что будет читаться Евангелие (или, как говорят богословы, Книга Жизни) — поступок весьма неприглядный и достойный раскаяния.

Покаяние — одна из главных тем Павла Лунгина. «Жизнь человека — череда кризисов, — говорит Лунгин. — Из одного вышел, в другой вошел. Я боюсь таких людей, которые «все поняли». Таких, кстати, и среди христиан предостаточно! Они «однажды все поняли» и положили душу в швейцарский банк...»¹¹. Это не помешало кинокритику М. Трофименкову утверждать, что «говоря о смерти как единственном способе нравственного самосовершенствования, Павел Лунгин имел в виду, что человек становится лучше, когда кого-нибудь убивает»¹². Этим своим пассажем М. Трофименков метит в успевший стать популярным фильм Лунгина «Остров», где главный герой всю жизнь раскаивается в преступлении, совершенном в молодости. Фашисты заставили его стрелять в своего командира, и он после войны отправляется в Соловецкий монастырь и ведет крайне аскетичный образ жизни. На склоне лет его почитают как целителя и праведника. Некий генерал привозит к нему свою дочь, страдающую аутизмом. После общения с монахом налицо улучшение, и генерал хочет поклониться «старцу», однако последний падает ему в ноги и умоляет простить его — генерал и есть тот самый командир, в которого он стрелял. Как видим, не убийство у Лунгина делает человека лучше, а покаяние. Однако если покаяние становится фикцией, получается по Трофименкову.

Среди критиков Лунгина есть и другой полюс — обвинения в елейности, слащавости, в стремлении сделать «православную конфетку» (поводом послужило и то обстоятельство, что «Дирижер» был показан в канун Пасхи). Эти обвинения заставляют нас вспомнить предыду-

ший фильм Лунгина — «Царь». Первая часть фильма «Молитва царя» изображает, как часами на коленях молится Иван Грозный, постоянно повторяя: «Господи, помилуй!» На утро он вместе с другом детства игуменом Соловецкого монастыря посещает тюрьму. Измученный постоянными пытками, узник, бывший князь, просит его «Помилуй меня, царь, вели казнить». Игумен напоминает Грозному о евангельской заповеди (быть милостивым к врагам), и царь обещает помиловать. Зритель, как и игумен, ждет, что несчастного после этого освободят, однако на языке Ивана Грозного помиловать означает казнить — через полчаса после посещения арестанта вздернули на виселице. Есть ли здесь «православная конфетка»? Скорее, наоборот, горькая ирония.

Как справедливо заметил Станислав Орлов, сыгравший дирижера литовский артист Владас Багдонас для роли Ивана Грозного подходил бы идеально. Вот и в «Дирижере» его герой Петров раскаивается отнюдь не сразу. «Вы хотели сорвать мой концерт!» — с гневом бросает он молодым людям, стоя над гробом своего сына. И здесь налицо переключки с Яковом Бронзой из чеховского рассказа «Скрипка Ротшильда».

«Когда приехали домой, Марфа, войдя в избу, минут десять простояла, держась за печку. Ей казалось, что если она ляжет, то Яков будет говорить об убытках и бранить ее за то, что она всё лежит и не хочет работать. А Яков глядел на нее со скукой и вспоминал, что завтра Иоанна богослова, посла автра Николая чудотворца, а потом воскресенье, потом понедельник — тяжелый день. Четыре дня нельзя будет работать, а наверное Марфа умрет в какой-нибудь из этих дней; значит, гроб надо делать сегодня. Он взял свой железный аршин, подошел к старухе и снял с нее мерку. Потом она легла, а он перекрестился и стал делать гроб»¹³.

Прямо возле гроба в «Дирижере» происходит нечто подобное торгу: друзья Алеши хотят продать отцу картину сына. И эта сцена вновь отсылает к чеховскому рассказу:

Когда работа была кончена, Бронза надел очки и записал в свою книжку: «Марфе Ивановой гроб — 2 р. 40 к.»¹⁴.

И даже после похорон, стоя над могилой сына, Петров еще не осознает тяжесть потери. Обвиняет в произошедшем приятелей Алеши. «Это не он... Что они сделали с моим сыном... Это не он». Он окончательно смягчился лишь после получения лирически проникновенного письма — последнего письма сына:

«Когда я зашел недавно в магазин и спросил, есть ли у них хлеб, тогда я попросил дать мне жвачку. Продавец меня не понял. Вот и мы с тобой не поняли друг друга. Папа, прости что я умер! Я так больше не буду! Я очень тебя люблю, Саша».

После прочтения письма он немедленно едет на могилу, становится со слезами на колени перед холмиком, под которым покоится сын, протягивает письмо, предварительно добавив в нем два слова. Зрители не видят, что написал Петров, но судя по тому, что написал всего два слова, несложно догадаться о содержании ответа.

А в чеховском рассказе «Скрипка Ротшильда» главный герой, Яков Бронза забыл, что когда-то у него был ребенок:

— Помнишь, Яков? — спросила она у него, глядя радостно. — Помнишь, пятьдесят лет назад Бог дал нам ребеночка с белокурыми волосиками? Мы с тобой на речке сидели и песни пели... под вербой. — И, горько улыбувшись, она добавила: — Умерла девочка.

Яков напряг память, но никак не мог вспомнить ни ребеночка, ни вербы¹⁵.

И лишь после смерти, оставшись совершенно один, тяжело больной Яков вспоминает, что у него действительно была дочь, что было время, когда он не считал убытков, не имел даже избы, жил с женой и дочуркой у реки под вербой и был счастлив.

Сюжет «Дирижера», как и чеховского рассказа, прост и ясен. Привыкшие к лихо закрученным сюжетным линиям новейших блокбастеров современные критики назвали сюжетную линию Лунгина «провисающей». Такое обвинение не учитывает того, что Лунгин, как и Чехов, делает ставку на психологизм — причем не только внутренний.

«Самоубийство нелогично: парень живет с друзьями и любящей девушкой в коммуне, где никто не страдает от излишка шекелей, но не вешается»¹⁶, — наивно полагает Михаил Трофименков. Увы, в нашей жизни нередко друзья и девушка могут быть любящими после смерти, а до смерти беспощадными. Сошлемся на авторитет И. А. Бунина. «В такие морозы замерзла однажды на паперти собора нищая дурочка Дуня, полвека шатавшаяся по городу, и город, всегда с величайшей беспощадностью над ней издевавшийся, вдруг закатил ей чуть не царские похороны...»¹⁷

Перед отъездом из Иерусалима Петров поставит одну свечку, мелькнет на секунду каменистая пустыня — кажется, что тот же пейзаж, что и в начале фильма. Однако на этот раз где-то в середине пустынного пейзажа мелькнет одно дерево. Основное действие в «Дирижере» происходит в Иерусалиме, и это обстоятельство подсказывает нам параллель с Евангелием. Христос, обличая фарисеев и книжников, сравнивает их с украшенными гробницами (во времена Христа гробницы, как правило, располагались внутри пещер и скал). Каменистая пустыня в начале фильма — символ очерстевшей, ожесточившейся души Петрова. Дерево в этой пустыне в конце фильма — символ ожившей души главного героя. На наш взгляд, психологизм в изображении пейзажа у Лунгина опирается и на традиции А. П. Чехова. В «Доме с мезонином» Чехова бездуховный герой сравнивается с выжженной, пустынной степью:

Сотни верст пустынной, однообразной, выгоревшей степи не могут нагнать такого уныния, как один человек..¹⁸

Следовательно, в данном фрагменте мы имеем дело с библейской реминисценцией в чеховском преломлении. Психологический параллелизм в изображении пейзажа у Лунгина также опирается на чеховскую традицию. Как справедливо отметил П. Еремин, верба в рассказе Чехова

«Скрипка Ротшильда» — «символ новой встречи (или вечно обновляющейся)»¹⁹.

Таким образом, раскаяние вновь занимает центральное место в фильме Лунгина. Однако ни «православной конфетки», ни нарочитой назидательности нет. Вспомним, «Воскресенье» Л.Н.Толстого. Чем более читает Нехлюдов Евангелие, тем более счастливым становится он и окружающие его люди. У Лунгина в «Дирижере» о счастье не может идти и речи. Алеша поразил своего отца в ребро не только на картине, он и в жизни пронзил ему сердце. Поэтому у Толстого назидательный роман, у Лунгина — трагедия пожилого отца, не до конца понятая молодыми критиками.

Во время работы над статьей в начале 2016 г. мы прочитали любопытную новость на сайте радиостанции «Свобода». Сотрудник узбекского филиала «Свободы» заметил в поле узбекских крестьян за странным занятием: они приклеивали уже собранный хлопок на кусты. Журналист поинтересовался, в чем причина столь странного поведения. Оказалось, что областное начальство готовилось к визиту премьер-министра Узбекистана и посчитало, что поля с наполовину собранным урожаем представляют собою невзрачную картину. Вот и собрали около 500 дехкан, раздали им клей ПВА и велели им приклеить собранный хлопок обратно, дабы показать премьер-министру, насколько богатым урожаем одарила их природа.

Полагаем, что случай с узбекскими крестьянами предостережение всем нам — литературоведам, критикам, культурологам. Такие мастера, как Павел Лунгин в лучших своих работах уничтожают «...житейскую муть, чтобы превратить ее в прозрачность, чтобы отрешить ее от действительности, чтобы претворить воду в вино...»²⁰. Когда молодые критики подходят к картинам мастеров недостаточно подготовленными (мы имеем в виду не столько интеллект, сколько жизненный опыт), есть опасность того, что произойдет обратный процесс: вино может превратиться в воду — порой мутную.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Трунов А. Очередное возрождение российского кинематографа // Интернет-журнал Vision. Кинопортал Ovideo.ru. URL: <http://www.ovideo.ru/review/34594>

² Волков А. Эффект палочки. «Дирижер» Павла Лунгина в прокате. URL: http://www.gazeta.ru/culture/2012/03/27/a_4106557.shtml

³ Орлов С. Страсти Петровы. URL: <https://afisha.mail.ru/review/6293/>

⁴ Юценко А. «Страсти Христовы». URL: http://filmz.ru/pub/7/25338_1.htm

⁵ Рамм В. «Дирижер»: Павел Лунгин и власть музыки. URL: <http://www.proficinema.ru/distribution/reviews/detail.php?ID=121911>

⁶ Трофименков М. Беспросветное просветление. «Дирижер» Павла Лунгина в российском прокате // «Коммерсант», 30.03.2012.

⁷ Степнова С. Смерть в Иерусалиме. <http://ruskino.ru/review/478>

⁸ Юценко А. «Страсти Христовы» http://filmz.ru/pub/7/25338_1.htm

⁹ Борисова Д. Фильм Павла Лунгина «Дирижер» // Независимая газета, 15.04.2012.

¹⁰ *Достоевский Ф. М.* Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 8. Л.: Наука, 1973.

¹¹ *Борисова Д.* Фильм Павла Лунгина «Дирижер» // Независимая газета, 15.04.2012.

¹² *Трофименков М.* Указ. соч.

¹³ *Чехов А. П.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 18 т. Т. 8. М.: Наука, 1977. С. 300–301.

¹⁴ Там же. С. 301.

¹⁵ Там же.

¹⁶ *Трофименков М.* Указ. соч.

¹⁷ *Бунин И. А.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Худ. лит., 1988. С. 67.

¹⁸ *Чехов А. П.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 18 т. Т. 9. М., 1977. С. 183.

¹⁹ *Еремин П.* «Скрипка Ротшильда» А. П. Чехова — связь с традициями русской классики // Вопросы литературы. 1991. № 4. С. 120.

²⁰ *Выготский Л. С.* «Легкое дыхание» // Психология искусства. М., 1968. С. 200–201.

Martirosyan C. H.

Yerevan state V. Brusov university of languages and social sciences

**BIBLICAL REMINISCENCES AND CHEKHOV'S ALLUSIONS
IN THE PAVEL LUNGIN'S FILM "DIRECTOR"**

The paper presents Biblical reminiscences and Chekhov's allusions in the film "Director". The director Petrov's behavior near the coffin of his son allows us to see the analogy with the story "Rothschild's Fiddle" by Chekhov. In addition to that, Chekhov's imagery reveals psychological parallelism in the landscape filming.

Keywords: reminiscence, allusion, psychological parallelism, Philosophical parable.

Мартьянова Ирина Анатольевна, Столярова Ирина Витальевна

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

irine.pismo@gmail.com, stolirina@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦИЯ РУССКОГО ТЕКСТА В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена закономерностям трансформации текстов классической русской литературы. В центре внимания оказываются различные киноэкранизации романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Становится очевидно, что интерпретация предполагает обязательное изменение своего объекта. Делается вывод о том, что возможна различная степень трансформации русского текста, если она отвечает задаче его художественного острания, а не субъективного искажения в пространстве отечественной и мировой культуры.

Ключевые слова: русский текст, культура, трансформация, интерпретация, диалог.

Русский текст (прежде всего произведения классической литературы) разнообразно входит в пространство отечественной и мировой культуры, неизбежно трансформируясь в многочисленных театральных (драма, опера, балет, мюзикл) и киноинтерпретациях. Для объективной оценки этого процесса необходимо прежде всего отказаться от статичной картины самой культуры, потому что интерпретация классики — «это средство оживления культуры, это форма ее развития, ее роста, обогащения»¹.

Текст (и не только классический) живет в диалогическом режиме своего восприятия. Современный культурный процесс отмечен также бумом диалогических и, к сожалению, квазидиалогических отношений между текстами (имеются в виду не бродячие сюжеты, аллюзии, сигналы интертекстуальности, реминисценции, а прямая апелляция к *иному* тексту). Его присутствие в сознании воспринимающего актуализируется автором, тогда как, например, зритель театра Глобус мог и не знать о трансформации произведений различных авторов в пьесах Шекспира.

В такой диалог вовлекаются различные типы текстов. Он неизбежен, если текст выполняет функцию моста из одной семиотической системы в другую. Ее реализуют претексты (сценарии-экранизации, театральные инсценировки, либретто) и посттексты (новеллизации и текстофильмы). Вне смены семиотического кода диалогическую направленность имеют переводы и адаптации, различные римейки классики («Евгения Онегина», «Мертвых душ», «Анны Карениной», «Преступления и наказания» и др.).

Перечисленные вторичные тексты представляют собой результат закономерной трансформации текста-первоисточника. Альтернатива диа-

лога/квазидialogа, подчеркивающая субъективную позицию интерпретатора, предлагает критерий оценки интерпретации, не основывающийся только на степени ее «удаленности» от оригинала. Диалогический ракурс позволяет также преодолеть отношение к первоисточнику как к пассивному объекту, заставляя учитывать его интерпретационный потенциал и специфику его реализации в различных условиях: «На наиболее абстрактном, возможном только в умозерцательном порядке, уровне можно себе представить, что, например, мир драмы *Борис Годунов*, мир определенной театральной постановки *Борис Годунов*, мир оперы *Борис Годунов* и мир фильма *Борис Годунов* один и тот же и имеет всюду один и тот же смысл. Однако в таком виде он нигде не существует: он нам дан то в словесно-графической реализации, то в реализации сценических субстанций, то в вокально-музыкальной <...> то под видом киноизображений. Любая из этих субстанций так или иначе модифицирует данный мир: одни из свойств из него устраняет, а другие ему навязывает, этим самым более или менее переорганизовывает по-своему»². Широкие возможности сопоставления открываются при обращении к «Пиковой даме» А. С. Пушкина, ставшей литературной основой большого количества театральных инсценировок и киноинтерпретаций, а также знаменитой оперы П. И. Чайковского и балета Р. Пети. Не менее разнообразна история интерпретации романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», даже если сосредоточиться только на его экранизациях, отечественных и зарубежных. Их обзор, начиная с 1911 г., дан в книге Л. Аннинского «Лев Толстой и кинематограф»³, ко времени появления которой их было уже шестнадцать.

Неизбежность трансформации романа обусловлена тем, что литературный текст и кинотекст представляют собой «непересекающиеся пространства... чем труднее и неадекватнее перевод одной непересекающейся части пространства на язык другой, тем более ценным в информационном и социальном отношении становится факт этого парадоксального общения»⁴. Денотат сценария, текста-посредника, одновременно и вымышленный, и зримо-конкретный, вплоть до изображения портретного облика актеров, которые должны стать исполнителями ролей в будущем фильме. Изменения в субъективных представлениях и в денотативной основе не могут не повлиять на смысл первоисточника, при всем желании сценариста не исказить концепцию автора и дух эпохи.

Объективная трансформация романа находит свое проявление в редукции речи персонажей, элиминации релятивных текстовых компонентов, в обострении конфликта средствами полисобытийного монтажа, в свертывании форм эксплицитного авторского присутствия, в переводе тематической, внутренней речи в «озвученную» речь, в создании «диалога» между наблюдаемым и слышимым в форме вертикального монтажа, в изменении действительской и темпоральной организации первоисточника, соотношения в нем категорий определенности/неопределенности.

Интерпретатор руководствуется (или должен руководствоваться) не столько стремлением довести эпическое произведение до сценарных стандартов, сколько задачей его изображения в определенном сценарном жанре, имеющем драматургическую или эпическую ориентацию. Как правило, рассказ (или несколько рассказов) и повесть трансформируются в киноповесть, а роман, тяготея к драматургически ориентированным жанрам, преобразуется в киноман, роман-трагедию.

Современные зарубежные экранизации романа «Анна Каренина», предлагающие не истинный диалог с ним, а его субъективное прочтение, квазидialog, получили саркастическую оценку Д. Быкова: «Перечислять несообразности имело бы смысл, будь у авторов серьезная художественная задача, хоть подобие пиетета к подлиннику — каковой пиетет ощущался, скажем, в откровенно дикой французской киноверсии Бернарда Роуза 1997 года <...> Роман Толстого сделался для Стоппарда, Райта и многих еще представителей британской интеллигенции воплощением русского штампа... Никто не требует от интерпретаторов слепого преклонения, копирования, механистической точности, — но уважай ты труд человека, который был не тебе чета; который не гениальными озарениями (выдумкой дилетантов), а фантастически интенсивным трудом выстроил универсальную конструкцию, оказавшуюся больше самых честолюбивых его планов. Ведь в семейном и светском романе, о котором он мечтал, больше сказано о трагедии вечного русского недо-, о половинчатости всех здешних предприятий, о природе всех начинаний, — нежели во всей отечественной прозе!»⁵

Возвращаясь к отечественным экранизациям, напомним, что в 1953 г. был снят фильм-спектакль МХАТ с А. Тарасовой в заглавной роли, а в 1967–1968 г. фильм А. Зархи, написавшего сценарий в соавторстве с В. Катаняном. Л. Аннинский видел причину неудачи этой экранизации в обкатанной концепции противостояния истинной любви и бездушного социума⁶.

Литературный сценарий фильма С. Соловьева (в заглавной роли — Т. Друбич) демонстрирует продуманную интерпретационную стратегию. Современная техника его создания ощутимо иная, по сравнению с отечественными сценариями советской эпохи. Он является результатом компьютерной трансформации первоисточника (элиминации, добавления, перестановки компонентов высказываний и текста), но трансформации не адаптивной или по мотивам, а интерпретационной. Например, если в большинстве экранизаций, отечественных и зарубежных, отсутствует Левин, то С. Соловьев выдерживает в своем кинотексте «контрапункт несообщающихся линий романа через „неощущаемый“ диалог Вронского и Левина»⁷.

Наибольшей трансформации роман подвергся в последней отечественной экранизации (режиссер — К. Шахназаров). Изменился хронотоп романа, сами модусы характеров его персонажей (подзаголовок названия полнометражного фильма — «История Вронского»), отсутствует

линия Левина и Кити, без которой «одинокая история Анны становится плоской и приземлённой <...> „Военная“ часть фильма не выросла в самостоятельную историю — для сюжета, соизмеримого с основным рассказом, спасения девочки-китаянки, напоминающей Вронскому о погибшей дочери, оказалось недостаточно...»⁸

«Роман Толстого — сложная конструкция, и в этом его прелесть; фильм Шахназарова убийственно прост, лишен второго дна и второго смысла, не станет же режиссер всерьез уверять, что российская катастрофа разразилась из-за адюльтера между полковником и светской красавицей. Подобная идея уже вдохновляла „Солнечный удар“ Никиты Михалкова, и тоже ничего хорошего не получилось. Империи гибнут как раз из-за упрощений, а не из-за адюльтеров»⁹.

Драма экранизации становится предметом споров в том числе и тогда, когда интерпретатор (например, С. Бондарчук или В. Бортко) претендует на буквальное следование оригиналу. Интерпретация предполагает обязательное изменение своего объекта. Возможна различная степень трансформации русского текста, если она отвечает задаче его художественного остранения, а не субъективного искажения в пространстве отечественной и мировой культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Богомолов Ю. Как накренить фразу? // Искусство кино. 1987. № 10. С. 100.

² Фарино Е. Введение в литературоведение. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 398.

³ Аннинский Л. А. Лев Толстой и кинематограф. М.: Искусство, 1980. С. 283.

⁴ Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. С. 15.

⁵ Быков Д. О британском фильме «Анна Каренина», показывающем, до какой степени Россия и русские всем надоели. [Электронный ресурс] // [Open space-ru] URL: <http://ru-bykov.livejournal.com/1612259.html>. (дата обращения: 10.09.2017).

⁶ Аннинский Л. Указ. соч. С. 242.

⁷ Там же. С. 239.

⁸ Быков Д. О сериале «Анна Каренина» К. Шахназарова [Электронный ресурс] // [livejournal] URL: <http://a-fixx.livejournal.com/208861.html> (дата обращения: 10.09.2017).

⁹ Быков Д. «Анна. Карен. И — на...» Вы согласны? [Электронный ресурс] // [Панорама ТВ, 17]. URL: <http://ru-bykov.livejournal.com/2887671.html> (дата обращения: 10.09.2017).

Martianova I. A., Stoliarova I. V.

Herzen State Pedagogical University of Russia

TRANSFORMATION OF RUSSIAN TEXT IN CULTURAL SPACE

The article is devoted to the laws of the transformation of the texts of classical Russian literature. In the center of attention there are various of film screening interpretation of novel «Anna Karenina» by L. N. Tolstoy. It becomes obvious that interpretation implies a mandatory change in its object. It is concluded that a varying degrees of transformation of the Russian text are possible if it meets the task of its artistic modification, rather than subjective distortion in the space of national and world culture.

Keywords: Russian text, culture, transformation, interpretation, dialog.

Николаев Николай Ипполитович, Швецова Татьяна Васильевна

*Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова*

tavash@yandex.ru

«КРИЗИС ПОСТУПКА» В ЛИТЕРАТУРЕ 30–40-Х ГОДОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СЕКУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В центре внимания авторов статьи кризисные явления в истории русской литературы. «Кризис поступка» героя рассматривается как фактор развития литературного процесса XVIII–XIX веков. Исследование направлено на выявление новых векторов развития русского историко-литературного процесса XVIII–XIX веков, не освещенных ранее в литературоведческой науке. Известно, что литературному процессу присущи как поступательное движение, так и циклические изменения (Дм. Чижевский, Д. С. Лихачев). Он имеет периоды подъема и расцвета, стагнации и упадка. Важную роль играют сопровождающие его различные кризисы. Один из наиболее глубоких — «кризис поступка», который приходится на 30–40-е годы XIX столетия.

Ключевые слова: литературный дискурс, картина мира, поступок, кризис, историко-литературный процесс.

Переходный характер 30–40-х годов XIX века в истории русской литературы уже не раз обращал на себя внимание исследователей, в том числе и авторов этого доклада¹. При этом своеобразным маркером становится проблема литературного героя, очевидно обострившаяся в это время.

Литературная критика эпохи передает новое ощущение образовавшегося вакуума на том месте, где еще недавно был вполне определенный образ героической личности. Ссылка на его отсутствие становится почти повсеместной и навязчивой (В. Г. Белинский, И. С. Тургенев, М. Е. Салтыков-Щедрин, Е. Н. Эдельсон, А. В. Никитенко и др.). В атмосфере тревожной утраты значимых нравственных ориентиров ключевым становится вопрос о герое (кто он: современный герой; каким должен явиться на новом витке литературного развития). Все это в совокупности и позволяет говорить о глубоком «кризисе поступка», определившем характер русского литературного дискурса в обозначенный временной отрезок.

По нашему глубокому убеждению, главным продуктом этого кризиса в русском историко-литературном процессе и стала «русская классическая литература», демонстрирующая весьма специфический взгляд

на ключевые проблемы бытия. Последнее обстоятельство и определяет сохранение интереса к ней на протяжении длительного времени. Весьма своеобразна форма художественного представления этих новых в мировой интеллектуальной жизни идей — русский классический роман, который со всей очевидностью заявляет о себе именно в этот исторический период (30–40-е годы XIX века).

Характеристика этого периода как кризисного («кризис поступка») предлагается с учетом следующих широко известных обстоятельств. Это прежде всего открытие персонажа, патологически не способного на поступок. Его именуют «героем времени», «новым», «лишним», «духовным скитальцем». Одновременно с этим утверждается в литературе тип «маленького человека», невозможность поступка которого обусловлена его несоразмерностью масштабам мира. «Несоразмерный миру герой» становится общим местом наиболее ярких литературных творений эпохи (при этом неважно: «несоразмерно малый» или «несоразмерно большой»). Утверждающаяся в эту эпоху «натуральная школа» и вовсе упростила проблему «героя и мира» до проблемы «среды и социальной функции», тем самым исключив сам вопрос о «соразмерности», а вместе с этим возможности поступка литературного персонажа.

Конечно, «непоступающий герой» обнаруживает себя в русской литературе и более поздних периодах (вплоть до современной эпохи), однако именно в 30–40-е годы XIX века его первоначальное открытие свидетельствует о глубоком «кризисе поступка», сопровождающимся появлением в общественной и литературной мысли новых, неактуальных ранее концепций и споров.

К такому мы относим, например, зарождающийся именно в это время и имеющий для русской истории далеко идущие последствия спор славянофилов и западников. Это событие довольно обстоятельно изучено с учетом особенностей философского и исторического дискурса. Однако, как не странно, оказалось крайне поверхностно рассмотренным через призму литературно-художественного наследия эпохи. А здесь, как представляется, проблема человеческого поступка оказывается в центре внимания дискутирующих сторон и, возможно, подспудным смыслом их спора в рамках литературного дискурса.

Достаточно вспомнить в этой связи одно из наиболее ярких явлений эпохи — роман А. И. Герцена «Кто виноват?», где невозможность поступка главного героя и второстепенных персонажей обусловлена состоянием мира русской действительности, его традиционностью и инерционностью. В этом «большом болоте» вязнет все: любая воля, любая инициатива. И в этом контексте вопрос «кто виноват?» остается принципиально без ответа, поскольку в представленном А. И. Герценом «русском мире» отсутствует чей бы то ни было внятный субъектный поступок, который подлежит оценке.

А. И. Герцен, как известно, — один из наиболее ярких представителей западнического крыла русской интеллектуальной жизни своего времени. На другом полюсе большой русской дискуссии эпохи — А. С. Хомяков, предложивший в своем единственном дошедшем до нас беллетристическом тексте «Светлое Воскресение» прямо противоположную А. И. Герцену концепцию. В его мире рутинным и исключаяющим возможность поступка становится поглощающая и поработочающая человека современная прагматичная жизнь и ее ценности. А действительным поступком героя становится сознательный выход за ее пределы, в область больших и вневременных смыслов, не ограниченных исключительно земным целеполаганием. И выход этот становится возможным через внутреннее приобщение героя к пасхальной традиции. Поступок героя в его интерпретации становится возможным в акте возвращения к традиции, а не отталкивание от нее.

И А. И. Герцен, и А. С. Хомяков, предлагая по сути разные концепции, объясняющие причины вытеснения поступка из современной жизни, на самом деле в своей полемике сходятся в одном ее основании: и тот и другой свидетельствуют о появлении в мире «непоступающего героя» как базовой характеристики самого этого мира. Тот и другой оценивают это обстоятельство как тупиковое. Для А. С. Хомякова, вероятно, важным становится обращение к сюжету своего великого европейского современника Диккенса («Рождественская песнь в прозе»), который в его интерпретации претерпел глубокую концептуальную переработку. Один из смысловых акцентов, рожденных этой переработкой, несомненно, связан со стремлением оттенить проблему «кризиса поступка» героя, актуальную для русского литературного дискурса эпохи.

Еще двумя десятилетиями ранее ни о каком «кризисе поступка» в русском литературном дискурсе вести разговор было бы невозможно. Литературный герой и его значимый поступок — в это время еще понятия неразделимые. Различие между «непоступающим героем» и «героем, последовательно реализованном в своем поступке» еще не актуализировано в русском литературном сознании эпохи. Граница между ними начинает осознаваться как раз в 30–40-е годы, что само по себе и является свидетельством кризиса, сопровождающегося в соответствии с современными идеями и представлениями в области теории кризиса «созданием новых границ там, где их прежде не было» (А. А. Богданов)².

Причины «кризиса поступка», обнаруживающего себя в русском литературном дискурсе в 30–40-е годы XIX века, усматриваются нами в логике развития глобального процесса секуляризации русской культуры, сохраняющего свою актуальность на протяжении нескольких столетий. Суть этого процесса упрощенно может быть представлена в поэтапном (поступательном) изменении картины мира, путем перемещения грани-

цы, разделяющей сакральное и профанное в нем («разволшебствование мира» в терминологии Макса Вебера³).

Наши наблюдения показывают, что на протяжении всего XVIII и начала XIX столетия этот активно развивающийся процесс существенно меняет саму природу русского литературного персонажа, накапливая тем самым тот кризисный потенциал, который раскрывается в литературном дискурсе 30–40-х годов XIX века.

Этот процесс на протяжении длительного времени поступательно меняет картину мира путем перемещения умозрительной границы, разделяющей сакральное и профанное в нем. Стремительное изменение концептосферы русской литературы XVIII столетия под влиянием процесса секуляризации находит подтверждение во множестве фактов. К концу первой трети XIX столетия влияние этого процесса определило весьма глубокий «кризис поступка» персонажа, о котором мы уже упомянули выше.

До этого времени стремительно меняющийся герой русской литературы ни на минуту не утрачивал ощущения своей связи с сакральными смыслами и ценностями, его поступок в мире подтверждал факт исключительного «представительства» (М. М. Бахтин) в нем высшей воли. Да и сама эта воля присутствовала в мире помимо героя, оставляя ему возможность принимать судьбоносные решения лишь в отдельных, локальных жизненных ситуациях, в отдельных сферах, расчищенных для этого упомянутым процессом секуляризации. Даже самоубийство героини, как это произошло в «Бедной Лизе» Н. М. Карамзина, получило нравственное оправдание только потому, что, по версии автора, возвращало ее через смерть под покров божественной воли⁴. «Призванность» и «избранность» героя (в библейском смысле слова) определяли смысл и характер его поступка в мире, который однозначно являл собой образец следования по предначертанному свыше пути, с преодолением различных сложностей и препятствий.

Однако в 30–40-е годы XIX века ситуация кардинальным образом изменилась. Именно в этот период в русской литературе заявляет о себе герой, для которого внешний мир представляется свободным от какой-либо сакральной воли пространством, в котором для его абсолютного самоутверждения нет никаких непреодолимых препятствий.

Появление такого героя произошло не без влияния западноевропейской литературы. Герой этой (западной) литературы тоже несет в себе черты «избранности». Но в мире, в котором он намерен осуществить свой поступок, с его точки зрения, нет иной, кроме его, творящей воли. Таким образом, мотив его поступка лежит в плоскости его своеволия, его исключительной инициативы. В русском литературном дискурсе аналогичная позиция героя рождает непреодолимое противоречие. Его действие, не соотнесенное с сакральным замыслом о мире, не может стать

сколь-нибудь плодотворным поступком. Это обстоятельство и порождает комплекс нового русского героя, патологически неспособного к поступку. Данное явление следует признать исключительной особенностью русской литературной ситуации. Аналогичный русскому герой западноевропейской литературы, порожденный, как представляется, еще эпохой Реформации, наделен совершенно иным религиозным опытом, иным пониманием смысла своего поступка (например, Гамлет В. Шекспира)⁵. Для него деятельное пребывание в мире, где нет очевидного присутствия сакральной воли, не порождает никаких противоречий, не парализует его волю как субъекта исхождения поступка.

Уникальная художественная концепция мира русской литературы классического периода, выстроенная как бы в ответ на новые идеологические вызовы, устанавливала смысловую границу, очерчивающую пространство, в котором возможен поступок героя, и тем самым грань, за которую принципиально не может проникать его своеволие. Эта модель мира по-разному воплощалась в различных художественных решениях: она заявляла о себе в персонаже, весьма чутко ощущающем пределы своего поступка (например, «праведники» Н. С. Лескова); по-другому та же концепция обнаруживала себя в судьбе персонажа, претендующего на безграничность своей воли в мире (например, Р. Раскольников Ф. М. Достоевского). Ценностная модель мира, рожденная в результате многочисленных художественных опытов русского классического литературного периода, отличалась уникальностью своего построения и удивительной смысловой сбалансированностью. И в этом своем качестве она явилась как ответ на кризисные явления 30–40-х годов XIX века. Причины же этого кризиса мы видим в логике развития глобального процесса секуляризации русской культуры. Что, на наш взгляд, позволяет по-новому оценить его влияние на русский историко-литературный процесс.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Николаев Н. И., Швецова Т. В. Русская литература 30–40-х гг. XIX в. «Ожидание героя» // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. № 3 (29). С. 125–142.

² Богданов А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука). В 2 кн.: Кн. 1 / редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др. / Отд. экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. М.: Экономика, 1989. 304 с. (Экон. Наследие) [Электронный ресурс] // Псевдология. URL: http://www.pseudology.org/science/Bogdanov_Tektologia1a.pdf (дата обращения 06.09.2017)

³ Weber M. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism / Translated by Talcott Parsons With an introduction by A. Giddens. London and New York, Routledge Classics, 1930. 314 p. [Электронный ресурс] // Marxist. URL: <https://www.marxists.org/reference/archive/weber/protestant-ethic/ch01.htm> (дата обращения 06.09.2017).

⁴ Nikolaev N. I., Shvecova T. V. Suicide motives in Russian and European literary tradition // Asian Social Science. 2015. T. 11. № 5. P. 344–350; Shvecova T. V. Suicide motives in Russian and European literary tradition // Asian Social Science. 2015. T. 11. № 5. P. 344–350.

⁵ Николаев Н. И. Литературный герой в религиозно-этическом контексте (из истории Гамлета Шекспира в России) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2002. № 2. С. 43–48.

Nikolaev N. I., Shvetsova T. V.

M. V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University

**«CRISIS ACT» IN THE LITERATURE OF THE 30–40-IES
IN THE CONTEXT OF THE SECULARIZATION OF RUSSIAN CULTURE**

The authors of the article consider crisis phenomena in the history of Russian literature. The character's "crisis of action" is viewed as a factor in literature development in the 18th–19th centuries. The research aims to reveal new vectors in Russian historical and literary development in the 18th–19th centuries, previously not discussed in literary studies. It has been established that the literary process is characterized by both forward movement and cyclic changes (D. Chizhevsky, D. S. Likhachev). There are periods of rise and boom, as well as stagnation and decline. Various crises that accompany this process also play an important role.

Keywords: literary discourse, world view, action, crisis, literary-historical process.

Северская Ольга Игоревна

Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН

oseverskaya@yandex.ru

ТЕКСТ ИЛИ ТЕКСТИНГ? КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ДЕВИАЦИИ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Статья посвящена тем девиациям, которые отличают реальное речевое общение в цифровую эпоху: текст уступает место коротким текстовым сообщениям, теряя свойства когезии и когерентности, формируется массовая языковая культура. Влияние текстинга сказывается в упрощении этикетных речевых формул, стандартизации речевых жанров, шаблонности коммуникации, замене синонимических рядов словами-классификаторами, схематизации эмоциональных реакций и оценок, а также в утрате навыка автоматических речевых реакций на стандартные ситуации. «Виртуализируются» и отношения адресанта и адресата.

Ключевые слова: виртуализация, речевое общение, текст, текстинг, девиации, цифровая культура.

Если в доцифровую эпоху актуальным было противопоставление текстов в их устной и письменной форме, то в цифровую эру доминирует уже гибридная форма, которую В. Г. Костомаров предлагает определить как «дисплейный текст»¹, а на первый план выходит оппозиция текста и текстинга, имитирующего контактное общение и превращающего вербальную коммуникацию в некий коммуникативный «симулякр». Сегодня о текстинге уже пишут как о явлении массовой культуры. В частности, Л. Н. Мешкова указывает на то, что текстинг и текстовые сообщения уже вышли за рамки чисто речевого диалогового пространства, поскольку сформировался рынок смс-услуг (*смс-реклама, смс-гороскопы, сайты с эсэмэсками на все случаи жизни: смс-стихами, смс-афоризмами, смс-анекдотами, смс-поздравлениями* и т. д.), смс-голосования и иные формы взаимодействия с аудиторией используются массмедиа². А О. С. Иссерс относит виртуальные формы коммуникации к явлениям языковой поп-культуры³.

В существующих лингвистических исследованиях текстинга указывается, прежде всего, на его «письменно-разговорный» характер⁴, а также на приверженность к коммуникативному «копипейсту»⁵. Действительно, влияние «текстинга» проявляется, прежде всего, в тенденции к упрощению и сокращению речевых формул, а также в приверженности разного рода шаблонам. Довольно ярко это проявляется в деловой сфере и сфере обслуживания. Например, деловая переписка все больше напо-

минает имитацию телефонного разговора или общение в чате, о чем говорит замена принятого в эпистолярной традиции обращения приветствием (*Здравствуйте, Иван Иванович!*), иногда принимающим уродливые краткие формы (*ДУ* 'доброе утро', *ДД* 'добрый день', *ДВ* 'добрый вечер' и даже *ДВС* 'доброе времени суток'), а также смешение в одном тексте разговорных и канцелярских оборотов. В кафе и ресторанах все чаще вместо пожелания *Приятного аппетита!* звучит сокращенное *Приятного!* Официанты заученно предлагают: *Сок или водичку, пока выбираете/ожидаете?* Приняв и повторив заказ, обязательно «соблазняют» тем или иным продвигаемым *десертом* или еще *чем-то, что стоит «попробовать»*, а перед тем, как принести счет, — *предложениями по специальной цене и напитками на вынос*. Еще один пример — телефонный маркетинг, целиком ориентирующийся на скрипты, в соответствии с которыми адресант не только следует коммуникативному шаблону, но и ждет от адресата прогнозируемых реплик, а в случае отхода от прописанного в скриптах сценария испытывает фрустрацию и уже не способен адекватно реагировать (эмпатия отсутствует, принципы коммуникативной кооперации не соблюдаются)⁶.

Приверженность «формульному общению» легко объяснима: человек в современных условиях все больше обращается к разного рода устройствам, которые предлагают ему «создать шаблон», — от шаблона СМС до шаблонов банковских платежей. При этом виртуальная коммуникация «по образцу» заставляет забыть вербальные стереотипы.

Наблюдения над жизнью города и горожан показывают, что к вербальной коммуникации наши современники прибегают от безысходности и стереотипными реакциями, соответствующими определенным ситуациям, в массе уже не владеют. Чрезвычайно редко теперь извиняются за доставленные неприятности, никогда не просят уступить дорогу, место уступают молча, даже вопрос, *выходит* или *сходит* сосед-пассажир на ближайшей остановке, не актуален, поскольку эти слова не звучат (да и потенциальный адресат вряд ли их услышал бы, поглощенный своим айфоном или плеером, чьи «голоса» и звучат в наушниках).

Сегодня на улице возможен (пример из личной коммуникативной практики) такой диалог:

- *Молодой человек, вы меня уже три раза «подрезали», не проще было попросить уступить вам дорогу?*
- *(удивленное молчание)*
- *Вот если вы на машине или на велосипеде, вы сигналите пешеходу?*
- *Конечно. Жму на клаксон.*
- *А почему голосом и словами вместо клаксона не пользуетесь?*
- *В смысле?*
- *Можно сказать: «Разрешите пройти», «пропустите, пожалуйста», ну или «можно вас обогнать?» — например, так...*
- *(раздраженное молчание).*

Автору довелось еще дважды напоминать правила речевого поведения в однотипных ситуациях: молодому человеку, ударившему проходившую рядом женщину наотмашь распахнутой дверью метро, и мужчине средних лет, который, столкнувшись в университетском коридоре с незнакомой ему женщиной-профессором, облил ее горячим кофе. Оба испытывали некоторое замешательство, понимая, что причиненный контрагенту ущерб требует какой-то моральной компенсации, но переживали неловкость молча, выражая ее разве что мимикой досады. Прозвучавшая подсказка — *В таких случаях обычно говорят: «Извините (простите), пожалуйста!»* — вызвала некий «когнитивный диссонанс»: по всей вероятности, эти люди привыкли запускать клавишей Enter определенную строчку меню или «жать» на соответствующий смайлик, а тут «волшебная кнопка» отсутствовала.

Смайлики (эмотиконы) в виртуальной коммуникации играют особую роль: изначально они помогали отличить переносный смысл от буквального, шутку от «не-шутки», а сегодня уже трудно понять, чем является смайл — знаком препинания или чувства⁷. В любом случае, смайлики схематизируют эмоции, сводя сопутствующую коммуникации эмоциональность и оценочность к минимуму. Наряду с ними в виртуальной коммуникации широко используются и эмотиконы-стикеры (или «наклейки»), своего рода «ярлычки», которыми помечаются фрагменты действительности и соответствующих ей высказываний. Как ни печально это звучит, аналогии есть и в вербальной коммуникации.

Например, весь спектр эмоциональных реакций выражают сегодня амбивалентные (употребляющиеся как со знаком «плюс», так и со знаком «минус») выражения *Я в шоке!* и *Да ладно?!* Кроме того, все чаще встречается в реальной коммуникации выраженный словом виртуальный эмотикон *Ничоси*. Параллельный процесс идет в лексическом поле. Во-первых, все больше синонимических рядов заменяется неким словом-классификатором (например, глагол *озвучить* становится знаком любых речемыслительных феноменов, а *острые, неудобные, деликатные, трудные, сложные вопросы* превращаются в *тяжелые*), а само такое слово прономинализируется (в частности, *историей* сегодня называется все что угодно)⁸. Во-вторых, сегодня можно видеть и замену полнозначных и ассоциативно нагруженных слов хэштегами, как в именном «шекспировском» поезде, курсирующем в московском метро с осени 2016 г.: *#ум, #честь, #совесть, #дружба, #любовь*, — хоть в фокусе внимания и «шекспировские страсти», хэштеги почти каламбурно превращают слова в нечто бесстрастное (и не случайно снятая эмоциональность на стенах вагонов компенсируется стикерами и смайликами).

Л. В. Баева, называя виртуализацией «замещение реальных процессов и явлений виртуальными формами»⁹, обращает внимание на специфику отношений субъектов виртуального общения, связанную как

с самопрезентацией, так и с восприятием Другого. Самопрезентация, по ее мнению, это своеобразный процесс общения с самим собой, хотя по форме и адресованного Другому; виртуальность же отнимает у современного человека ответственность перед Другим, свойственную реальному общению, глубину понимания Другого и сопереживание ему, принося качество общения в жертву количеству контактов¹⁰. И факты это подтверждают: сегодня можно наблюдать, как горожане один за другим проходят мимо поскользнувшегося и упавшего человека, а кто-то из «поколения txt» комментирует ситуацию с помощью коммуникативного «стикера» (Д ‘Доброта’), но так и не протягивает руку помощи.

В норме коммуникация имеет двунаправленный и партнерский характер. В современном же общении преобладает вектор центробежного дискурса: сообщая какую-то информацию или отвечая на информационный запрос, адресант не слишком заинтересован в адресате, который превращается в «виртуальный персонаж», — что-то вроде «покемона» или «тамагочи». Мозаичность, фрагментарность, характерные для текстинга, как представляется, также говорят об известном пренебрежении к партнеру по коммуникации. Сегодня можно говорить о коммуникативных потерях, возникающих при восприятии сообщения «на слух», т. е. при аудировании, а также о невнимании к высказываемому и «на письме», — проще говоря, даже при том, что текст сообщения можно перечитать, воспринимается и находит ответ лишь произвольно выхваченная глазом его часть, то же касается и бесконечных вопросов в комментариях к постам, ответы на которые уже были даны автором другим комментаторам или в самом сообщении. Текст как единица вербального взаимодействия, таким образом, теряет когезию и когерентность. А кроме того, нарушаются условия успешного общения, сформулированные Г. П. Грайсом¹¹: *заинтересованность* в коммуникации; *паритетность* общения, установка на *партнерские* отношения; *настроенность на мир собеседника*; *умение слушать* и вникать в коммуникативный замысел говорящего; *способность говорящего варьировать способ языкового представления*.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Костомаров В. Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. 2010. Vol. 60. P. 142.

² Мешкова Л. Н. Текстинг как явление современной культуры // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 27. С. 51.

³ Иссерс О. С. «Поп-культура» русской речи: к постановке проблемы // Коммуникативные исследования. 2015. № 4 (6). С. 7–21.

⁴ Кронгауз М. А. Самоучитель олбанского. М.: АСТ-Corpus, 2013. С. 356.

⁵ Там же. С. 357.

⁶ Северская О. И. Деловой русский язык: особенности тренинга // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1539–1544.

⁷ Кронгауз М. А. Указ. соч. С. 153–164.

⁸ Вознесенская М. М., Северская О. И. «Озвучим как бы вполне себе вменяемую историю...» (о «модных» словах русского языка XXI века) // Вариативность в языке и коммуникации: Сб. научн. статей [по материалам одноименной конференции] / сост. и отв. ред. Л. Л. Федорова. М.: Изд-во РГГУ, 2012. С. 40–159.

⁹ Баева Л. В. Виртуальная коммуникация: классификация и специфика // Известия Саратовского ун-та. Нов. серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 4. С. 6.

¹⁰ Там же. С. 8–9.

¹¹ Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237.

Severskaya O. I.

Vinogradov Russian language Institute of RAS

TEXT OR TEXTING? CULTURAL AND LINGUISTIC DEVIATIONS OF THE DIGITAL ERA

The article is devoted to deviations that distinguish real verbal communication in the digital age: the text gives way to short text messages, losing the properties of cohesion and coherence, forming a verbal pop culture. The influence of texting affects the simplification of etiquette speech formulas, the standardization of speech genres, the stereotypeness of communication, the replacement of synonymous series with word-classifiers, the schematization of emotional responses and evaluations, and the loss of the skill of automatic speech reactions to standard situations. The relationship between the addressee and the recipient is also virtualized.

Keywords: virtualization, verbal communication, text, texting, deviation, digital culture.

Селезнева Лариса Васильевна

Российский государственный социальный университет

loramuz@yandex.ru

ПЛОХОЙ-ХОРОШИЙ ТЕКСТ В ОРТОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье ставится проблема оценки текста в нормативном аспекте. Автор выделяет инвариантную норму как соответствие интенции и способа ее актуализации. Текст рассматривается с учетом механизма антиномий: говорящий-слушающий, код — текст, узус — возможности языка.

Ключевые слова: норма, ортология, дискурс, коммуникативное задание, антиномии.

Ортологический аспект в исследовании текста предполагает его анализ с точки зрения соблюдения нормы, которая рассматривается и как образец, и как порядок, и как правило. Нормативная речь представляет собой объект со сложной многоуровневой организацией, в соответствии с этим и концепт нормы применяется к разным уровням языковой и речевой организации текста, и основным критерием при оценке текста выступает критерий правильности. «Норма, — как отмечает В. В. Химик, — это система наиболее устойчивых и общественно признанных языковых единиц, правил произношения, правописания, словообразования, словоизменения и соединения слов и предложений, это также совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации»¹. На наш взгляд, при оценке текста недостаточно опираться только на языковую норму, зафиксированную в словарях, а необходим дискурсивный подход, который предполагает анализ текста «в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами»². Норма в таком понимании предполагает опору на интенцию автора текста и соответствие ее языковому выражению.

При этом норма рассматривается не просто как запрет на применение тех или иных грамматических форм и установление только одного правильного варианта, а «как коммуникативное задание данного типа речевых произведений в данных коммуникативных условиях»³. Коммуникативное задание — это цель коммуникации, воплощенная в тексте определенной структуры и определенного содержания. В рамках ортологического подхода коммуникативное задание можно рассматривать, вслед за Н.Д. Голевым, как инвариантную норму, которая представляет

собой соответствие интенции и способа ее актуализации. Это глубинная норма текста, которой системно подчиняются нормы всех уровней: они взаимодействуют в рамках речевого произведения и включаются в процесс создания текста от замысла к содержанию и форме.

Именно на инвариантную норму мы опираемся при формировании оценки текста — хороший/плохой. Хороший текст — это такой текст, который соответствует интенции автора и в котором использование языковых средств подчинено этой интенции. Например, в высказываниях «Наносу Ваниш на ковер и пылесосу» (реклама Vanish для ковров), «И в моей жизни был Валера. И звали ее Рита» (реклама чая «Принцесса Нури») нарушены грамматические нормы, однако с точки зрения законов рекламы текст невозможно назвать плохим, т. к. особенностью рекламного дискурса является направленность «всех компонентов текста на продвижение своего объекта, на привлечение к нему внимания, на полное вовлечение адресата в сферу рекламной коммуникации»⁴. Поэтому при оценке текста мы опираемся на комплексный ортологический подход к речевому произведению, в котором учитываем, с одной стороны, стилистические, жанровые нормы, нормы порождения и понимания текста, а с другой — языковые нормы на разных уровнях.

Стала очевидной относительность норм, которые, например, на уровне речевых актов или текста зависит от условий формирования высказываний, а также, с одной стороны, «от интенции и ресурсов автора (коммуникантов), а с другой — они predeterminedены, естественно, объективными нормами, действующими как на уровне сознания, так и на уровне языка»⁵. Помимо этого, разные функциональные разновидности, жанры речи, условия коммуникации предполагают свои нормы. Все это расширяет диапазон вариативности, как назвал Н. Д. Голев данные процессы, и увеличивает количество критериев для квалификации текста как хорошего или плохого⁶.

В рамках теории антиномий (М. В. Панов) было доказано, что язык развивается посредством действия противоречий, к которым относятся говорящий-слушающий, код — текст, узус — возможности языка. Механизм действия антиномий приводит к тому, что в речевой деятельности усиливается антропоцентричность, подчеркивается личностное начало, наблюдается зависимость литературной нормы от условий, в которых осуществляется речь и «норма становится не столько системой запретов, сколько выбором языкового средства»⁷ и ее использование все больше обусловлено коммуникативной целесообразностью. В соответствии с этим оценивать высказывание или текст как хороший или плохой, основываясь только на критерии правильности речи становится невозможно.

Если рассматривать текст с учетом антиномии слушающий-говорящий, то хорошим можно назвать текст, «если сообщение, полученное адресатом, полностью идентично отправленному адресантом, и «плохо»,

если между этими текстами наличествуют различия»⁸. Другими словами, предполагаемое адресантом содержание должно быть передано при помощи семиотической системы: «Говорить о невыраженном содержании — нонсенс»⁹.

Вспомним отрывок из повести «Винни-Пух и все, все, все» А. Милна. Предложение «Про зря вля вля сдине мраш дня про зря вля вля вля!», которое написала Сова, для Пуха оказалось хорошим лишь по той причине, что Пух не умел читать. В данном случае план выражения не соответствует плану содержания высказывания, что характеризует плохой текст. Однако в устной форме высказывание Поздравляю с днем рождения, желаю всего-всего хорошего. Твой Пух полностью соответствует интенциям Пуха — инициатора сообщения.

В рамках антиномии код — текст важным условием формирования хорошего текста является «тождественность кода» (Ю. М. Лотман): «для этого требуется, чтобы адресант и адресат пользовались полностью идентичными кодами»¹⁰. Однако тождественность кода — понятие относительное, т. к. включает не только использование одного и того же языка, но и многие факторы, позволяющие адресату понять текст, составленный адресантом. В этом плане интересен разговор профессора Энэн и его домработницы Дарьи Степановны из повести И. Грековой «Кафедра», который интересен тем, что диалог между коммуникантами не проясняет ситуацию, а все больше ее запутывает. Использование одного языка не способствует взаимопониманию. Отсутствие у профессора фатических знаний данной ситуации, недосказанность и смещение логического плана в речи Дарьи Степановны приводит к нарушению тождественности кода.

В рамках антиномии узус — возможности языка регулируется употребление языковых единиц в соответствии с особенностями функциональных стилей, законами жанра и условиями коммуникации и норма представляет собой совокупность обязательных реализаций, принятых в данном обществе и в данной культуре и проявляющихся в конкретной речевой разновидности. Например, деловое письмо представляет собой жанр официально-делового стиля, что предполагает стилистическое единство текста, одним из условий которого является употребление книжной лексики и исключение разговорных слов и выражений. Возьмем в качестве примера отрывок из делового письма: «Уважаемые коллеги, в письме указаны цифры общего количества автомобилей, которые являются подтвержденными и их корректировка может быть вызвана только форс-мажорными обстоятельствами. К сожалению, за последние пять лет мы несколько раз сталкивались с такими вещами и вероятность их повторения в дальнейшем остается». В данном примере используются разговорные слова и выражения: одно из значений слова «вещь» определяется как «нечто, обстоятельство, явление» и имеет разговорную

окраску. В соответствии с этим употребление выражения «сталкиваться с такими вещами» нарушает стилистическое единообразие текста делового письма, что противоречит законам эпистолярного текста, который «представляет собой особый речевой стереотип — канонизированную форму коммуникативного общения, разграниченную временем и пространством»¹¹.

Речевой стереотип формируется в результате отбора языковых средств и правил их сочетания друг с другом из всего многообразия возможностей языка и позволяет говорить о критерии стилистического единообразия при подходе к деловому дискурсу с точки зрения хороший-плохой текст. В этом плане хорошим можно назвать такой текст делового письма, в котором использование слов и оборотов канцелярского стиля уместно и соответствует коммуникативному заданию. Поэтому точка зрения авторов книги «Пиши, сокращай: Как создавать сильный текст» М. Ильяхова и Л. Сарычевой, которые рассматривают текст делового письма, составленный в официально-деловом стиле как сложный для понимания, не представляется аргументированной, а замена данного текста на текст с использованием жаргонных и разговорных слов — сомнительной.

Первоначальный текст письма:

Уважаемые коллеги!

В связи с проведением нашим отделом подготовительных работ к сдаче отчетности за первое полугодие убедительно просим вас обратить внимание на статус вашей работы.

Исправленный авторами текст письма:

Коллеги! Пожалуйста, закройте все сделанные задачи в системе управления проектов до конца дня.

Сегодня в 20:00 мы выгружаем отчет за полугодие. В него попадут все закрытые задачи. На их основе бухгалтерия рассчитает премии. Если не успеваем — дайте знать, чтобы ваши задачи рассчитали отдельно¹².

С нашей точки зрения хорошим текстом является первый текст, который соответствует нормам написания делового письма. Использование второго текста возможно в устной форме и при неофициальном общении участников коммуникации. Применение в деловом письме клишированных фраз поддерживается узусом и обусловлено особенностями делового дискурса.

Однако не всегда клишированные фразы характеризуют хороший текст. Там, где необходимо проявление творческого начала и креативности, там не место клише. Так, например, обучение сочинению в рамках ЕГЭ по русскому языку при помощи клише рождает, на наш взгляд, квазиавтора и квазичитателя, которые представляют собой мнимый аналог творческой личности.

Приведем в качестве примера текст обучающего сочинения по рассказу «Вася Конаков» В. Некрасова, размещенный на портале социальной сети работников образования:

Героизм человека на войне может проявляться в преодолении самых суровых обстоятельств. Мне кажется, предложенный Виктором Некрасовым текст именно об этом.

Автор поднимает важную, на мой взгляд, проблему истинного героизма и ставит перед читателем вопрос: «В чем проявляется героизм на войне?» Писатель приводит нас к выводу о том, что человек, искренне любящий свою страну, будет защищать ее даже в самых тяжелых условиях. В этом, я думаю, заключена основная мысль текста¹³.

Данный текст сочинения, с точки зрения составителя Л. И. Есиповой — учителя русского языка и литературы, видимо, является образцовым. В тексте выделены жирным шрифтом фразы, которые, не зависимо от темы сочинения, подходят к разным ситуациям. На наш взгляд, такая методика обучения написанию сочинения нивелирует креативное начало у учащегося, формирует потребительское отношение к написанию текста и воспитывает в нем квазиавтора, который, используя клишированные фразы, может составить текст на любую тему. Помимо этого, в тексте много канцелизмов (обстоятельства, условия, приводит к выводу) и нарушений лексических норм: ошибки в лексической сочетаемости (поднять проблему, преодоление обстоятельств), в семантической сочетаемости (предложенный Виктором Некрасовым текст, Писатель приводит нас к выводу — автор нам его не предлагал и не приводил к выводу). Для нас данный текст не может являться образцовым, т. к. коммуникативное задание сочинения, заключающееся в отражении умения учащегося формулировать мысли по тому или ному предмету, не выполняется данным текстом.

Таким образом, в настоящее время представление о языковых нормах языка изменяется, расширяя сферу нормативности и ослабляя запретительный аспект. Исследователи определяют характерные признаки современных ортологических тенденций, к которым относят коммуникативно-деятельностный подход к норме, ее вариативность, функциональное расширение нормативности. Это способствует формированию инвариантной нормы при оценке текста, в основе которой лежат не только языковые нормы, но и дискурсивные характеристики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Химик В. В. Государственный язык Российской Федерации: языковая норма и ценностные ориентиры русской речи // Комментарий к Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации» / под ред. С. И. Богданова. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2012. С. 5.

² Арутюнова Н. Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / глав. ред. В. Н. Ярцева. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. С. 136.

³ Голев Н. Д. Современная русская ортология: концепция, содержание и программа курса на филологическом факультете // Человек — коммуникация / под ред. А. А. Чувакина. Барнаул, 2002. С. 215–232. URL: <http://siberia-expert.com/publ/3-1-0-10>;

⁴ Лазарева Э. А. Дискурс рекламы: инвариант и варианты // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2003. № 1. С. 144.

⁵ Колшанский Г. В. Контекстная семантика. М.: Наука, 1980. С. 65.

⁶ Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. 315 с.; Голев Н. Д. Современная русская ортология: концепция, содержание и программа курса на филологическом факультете // Человек — коммуникация / под ред. А. А. Чувакина. Барнаул, 2002. С. 215–232. URL: <http://siberia-expert.com/publ/3-1-0-10>; Жукова А. Г. Ортология: переход к коммуникативно-деятельностному обучению // Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы. М.: МГУ, 2001, С. 381–382; Крысин Л. П. Вариативность как функциональное свойство литературной нормы // Лингвистика и поэтика: преодоление границ / науч. ред. И. В. Фоменко. М.; Тверь: Изд-во ООО «СФК Офис», 2008. С. 318–327.

⁷ Типы норм и вопрос о культурно-речевых оценках // Культурно-речевая ситуация в современной России / отв. ред. Н. А. Купина. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2000. С. 15.

⁸ Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 13.

⁹ Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис; Изд. группа «Прогресс», 1992. С. 7.

¹⁰ Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 13.

¹¹ Ковалева Н. А. Речевые стереотипы эпистолярного текста // Текст. Структура и семантика. Доклады VIII Международной конференции. Т. 1. М.: СпортАкадемПресс, 2001. С. 231.

¹² Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай: Как создавать сильный текст. М.: АП, 2017. С. 6–7.

¹³ Материал для подготовки к ЕГЭ (ГИА) по русскому языку (11 класс). URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2014/09/27/shablon-sochineniya>

Selezneva L. V.

Russian State Social University

BAD-GOOD TEXT ORTHOLOGICAL ASPECT

The article raises the problem of evaluation of the text in the normative aspect. The author describes the invariant norm corresponding to the intention and the way of its actualization. The text is considered taking into account the mechanism of antinomies: the speaker-listener, the code-text, the language-the possibilities of the language.

Keywords: norm, orthology, discourse, communicative task, antinomies.

Чумак-Жунь Ирина Ивановна

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет*

chumak@bsu.edu.ru

КЛАССИЧЕСКИЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ И КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

В статье речь идет о существовании классического поэтического текста в современном социальном и культурном контексте, о механизмах его трансформации, о сознательных процессах манипуляции общественным сознанием с помощью поэтической метафоры, о взаимонаправленности, взаимном дополнении и влиянии «синестетических» метафор в рекламном и художественном дискурсах.

Ключевые слова: поэтический текст, культурный контекст, трансляция смыслов, манипулятивные стратегии.

Существование классического художественного текста в культурном контексте обусловлено 1) локально (текст, по справедливому замечанию В. Н. Топорова размещается в «реальном» пространстве, как это свойственно большинству сообщений, составляющих основной фонд человеческой культуры¹), 2) темпорально (в каждый конкретный момент текст располагается на условной оси условного времени) и 3) социально (текст существует в воспринимающем сознании, обогащая личностную поэтическую картину мира). Так как классический текст за годы (века) существования обрывает новыми смыслами — интерпретациями, то интерпретационный потенциал понятия *поэтическая картина мира* в полной мере реализуется относительно воспринимающего сознания.

Иначе говоря, существование текста в пространстве культуры обусловлено дискурсивно. Происходит своеобразный круговорот — старые и новые, индивидуальные и коллективные — текстовые смыслы транслируются в коммуникативную среду. В определенной дискурсивной точке (время + пространство + сознание) смыслы фиксируются, что способствует порождению новых текстов. Смыслы актуализируются в результате гармоничного слияния внутри- и внетекстовой ситуации во внутреннем бытии индивидуального и массового сознания (то есть текстуальная означенность некой внетекстовой реальности, по мнению адресата, в действительности совпадает с внетекстовой реальностью). Этот сложный смысло- и текстопорождающий процесс возникает в диалоге передающего и принимающего сознаний.

Наиболее очевидна эта трансляция смыслов из дискурса поэтического, так как лирические тексты, представляющие собой непосредственную материальную данность, обозримые и наблюдаемые в самых мелких своих деталях, чаще и легче, чем другие любые тексты, заучиваются «наизусть», активно пополняя культурный национальный фонд. Кроме того, поэтические тексты, как известно, обладают большой воздействующей силой, так как языковая энергия преобразуется в них в текстовую (поэтическую). Включаясь в этнокультурную реальность, в мир межличностных связей, поэтический текст как уникальная функционально-эстетическая система воздействует на читателя, стимулируя в нем соответствующие эмоции, иногда частично преобразуя существующую в его сознании картину мира. Создавая «возможные миры», художественный дискурс «открывает» читателю возможность общения в ином измерении. Познавая многомерность реального мира, читатель преодолевает его пространственно-временные рамки, погружаясь в один из «возможных миров». Активное мысленное взаимодействие с ним, рефлексия над прочитанным ведут к открытиям и откровениям, расширяющим ментальное пространство за счет проникновения «чужих» концептов и образов. Если реальное общение и образование последовательно формируют личность, то воображаемое общение может многое изменить в сознании мгновенно, как результат озарения — такова сила образа, логика фантазии. Здесь смысл бытия обретается не в результате долгих поисков, а преподносится как дар — готовая мудрость жизни. Как рефлексивная монологическая речь поэтический дискурс является стимулом для активации и развития какого-либо элемента системы базовых ценностей. Такие важные характеристики текста, как его отдельность, выделенность, формальная и семантическая самодостаточность, тематическая определенность и завершенность способствуют тому, что тексты активно закрепляются в национальном коммуникативном сознании.

Закрепляются они в виде прецедентных текстов («*Ночь, улица, фонарь, аптека...*»), в виде модификаций с элементами народной смеховой стихии («*Ночь, улица, фонарь, аптека, Нужна была Вам ипотека?...*», «*Ночь, улица, фонарь, аптека, Вот и нету человека...*»), в виде интертекстуальных вкраплений:

«Он прав — опять фонарь, аптека, Нева, безмолвие, гранит... Как памятник началу века, Там этот человек стоит — Когда он Пушкинскому Дому, Прощаясь, помахал рукой И принял смертную истому Как незаслуженный покой» (А. Ахматова).

Поэтические тексты используются как культурный маркер, причем текстовые смыслы могут быть трансформированы до неузнаваемости. В интернет-статье со знаковым названием «*Ночь. Улица. Но нет аптеки...*» смыслы блоковского текста сужаются до конкретной, важной для автора ситуации:

Будущее российской фармацевтической отрасли видится во все более мрачных тонах. Мы утверждаем, что развиваем медицину и заботимся о здоровье нации, но производим лекарств на душу населения в 66 раз меньше, чем США, в 31 раз меньше, чем Германия. Это отставание качественно больше, чем в других отраслях, что говорит о наплевательском отношении к отрасли. В точности по Блоку:

*Ночь, улица, фонарь, аптека,
Бессмысленный и тусклый свет.
Живи еще хоть четверть века —
Все будет так. Исхода нет.*

Кроме того, поэтические тексты перекодируются в другие образно-семиотические системы. Блоковское стихотворение обладает особой архитектурной завершенностью, нерасторжимое целое произведения создает замкнутый композиционный круг. Каждый из иллюстраторов названного блоковского текста — будь то известный художник (Ю. Чистяков или М. Добужинский, например) или автор современных карикатурных изображения или фотографий, — переводя восприятие текста в визуальную систему, осуществляет художественную рефлексию своего внутреннего мира, отражает этот мир, используя доступные ему выразительные средства. То же можно сказать и о переводе в музыкальную знаковую систему.

Именно совокупность этих коммуникативных свойств поэтического текста — выразительность, яркость («эстетичность»), воспроизводимость, транслируемость, полисеманτικότητα — сделала возможным (в прагматическом отношении необходимым) использование его в иных — нехудожественных — дискурсах. Речь идет о дискурсах политическом и рекламном. Особенно интересно было бы рассмотреть дискурс рекламный, который активно использует поэтический текст в собственных целях, причем нередко трансформируя его с помощью иных образно-семиотических систем. На первый план нередко выходит перцептивная метафора.

Перцептивная метафора занимает особое место в метафорических исследованиях, поскольку основана на непосредственной реакции человека на явления внешнего мира. Психолингвистическими экспериментами подтверждено, что, по сравнению с репрезентацией знаний в отдельных перцепциях, кодирование информации в синестезии закладывается в долговременную память. Подача объекта в форме синестетической метафоры отличается новизной, оригинальностью, производимостью, она переводит объект за пределы стандартного восприятия. В синестетическом сочетании возникает образность, парадоксально связанная, а) — с ее разномодальностью, б) — с доминированием одной перцепции. Активное распространение синестетической метафоры в рекламном дискурсе обусловлено и лингвистическими (специфическим характером образности), и психологическими (синестезия — общезначимое свойство нашей психики) факторами.

В рекламе синестетические метафоры, как и любые другие, выполняют манипулятивную роль, но их воздействие интенсивнее, т. к. их понимание осуществляется в форме удвоения чувственности. Объясним это на примерах взаимопересечения синестетических метафор в рекламном и художественном дискурсах. Мы говорим о взаимопересечении, имея в виду использование в рекламном дискурсе яркой, узнаваемой авторской метафоры (в нашем случае перцептивной), служащей для создания художественного образа. В качестве модели подобного предельно прозрачного использования можно представить известную рекламу МТС начала 2000-х годов, которая включает единственный художественный образ — стихотворение А. А. Блока «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека». Рассмотрим механизм превращения чисто художественного образа в рекламный продукт.

Интерииоризация образа происходит по двум каналам, т. к. текст одновременно существует в различных дискурсивных формациях, коммуникативно-прагматические составляющие которых не совпадают. Если следовать за мыслью В. И. Карасика, который утверждает, что компонентная структура любого дискурса включает: 1) участников, 2) хронотоп, 3) цели, 4) ценности (в том числе, ключевой концепт), 5) стратегии, 6) материал (тематику), 7) разновидности и жанры, 8) прецедентные (культурогенные) тексты, 9) дискурсивные форм², то оказывается, что художественный (здесь — поэтический) и рекламный дискурс соотносятся соответственно как: 1) предельно личный — предельно безличный (обезличенный); 2) вневременной — одномоментный; 3) эстетически ориентированный — прагматически ориентированный; 4) пропагандирующий вечные духовные ценности — пропагандирующий (явно или скрыто) ценности общества потребления; 5) использующий стратегии, «расширяющие ментальное пространство» читателя-собеседника — использующий стратегии манипуляции над сознанием потребителя.

Важно отметить, что в рекламном дискурсе 1) преобладают ситуативно-доминирующие жанры — информативный, императивный, оценочный, аргументирующий и 2) обязательно воздействие на сознание через эмоциональную сферу.

Итак, в вышеназванном рекламном ролике реализуется эмоционально-образное воздействие на адресата. Исходный образ и его глубочайшие идейно-эстетические смыслы (*безысходность существования, вечность, повторяемость, красота*), изначально облеченные в гармоничную музыкально-поэтическую форму с доминированием зрительной составляющей — зыбкий переливающийся ночной свет (*ночь, фонарь, свет, рябь канала*), облекается в новую форму — семиотическую и сюжетную. Перекодирование текста заключается, во-первых, в его семиотической креолизации. Текст Блока иллюстрируется семиотически разнородными средствами вербального и невербального характера — приятный муже-

ственный голос чтеца сопровождается выразительным видеорядом, который включает знаки текста Блока из внешнего мира, и классической музыкой. Решающим в эмоциональном восприятии блоковского текста является цветовой образ, он следует классическому восприятию блоковского «страшного мира», представленного в стихотворении. Поликодовость, синестетичность позволяет резко усиливать воздействие рекламного текста на адресата. Вторым элементом механизма перекодирования является «включение» художественного текста в современный сюжет (молодой человек диктует по телефону товарищу блоковский текст — подсказка на экзамене). Создатели рекламы манипулируют сознанием получателя: доминантой станет современная реальность, восприятие классического текста включается в сюжет «обман на экзамене», что меняет ценностное восприятие; за текстом следует грамотный рекламный слоган: «Мы делаем все, чтобы ни одно слово не потерялось. МТС. Люди говорят». Особенно важным для нас является смена перцептивного восприятия: единственным ярким пятном оказывается реклама МТС.

Так эстетизация рекламы создает у потребителя непроизвольный эффект доверия. Когнитивной основой его является механизм переработки информации, создание синестетического образа с восприятием на бессознательном уровне, за счет чего не создается впечатления навязчивости, поддерживается узнаваемость бренда и эмоциональное удовлетворение от потребления рекламируемого продукта.

Таким образом, классический поэтический текст в современном культурном контексте традиционно выполняет важные смыслопорождающую и текстопорождающую функции, но его существование не ограничивается эстетически-игровой ролью. Современная постмодернистская эпоха предполагает перекодирование и креолизацию смыслов, что, вероятнее всего, приводит к сдвигу ценностных ориентиров.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Топоров В. Н.* Исследования по этимологии и семантике. Т. 2: Индоевропейские языки и индоевропеистика. Кн. 1. М.: Языки славянских культур, 2006. 544 с.

² *Карасик В. И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–6.

Chumak-Zhun I. I.

Belgorod State National Research University

THE CLASSICAL POETIC TEXT IN A MODERN SOCIAL AND CULTURAL CONTEXT

The article deals with the existence of a classical poetic text in the modern social and cultural context, the mechanisms of its transformation, the conscious processes of manipulating the public consciousness with the help of a poetic metaphor, the mutual orientation, mutual complement and influence of «synaesthetic» metaphors in advertising and artistic discourses.

Keywords: poetic text, cultural context, translation of meanings, manipulative.

Шипелевич Людмила

Варшавский университет

ludmila_sz@poczta.onet.pl

КОЛЛАЖ КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В предлагаемой статье рассматривается возможность использования коллажа как способа презентации и передачи личного восприятия русской культуры при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: эмоциональное восприятие, тексты русской культуры, коллаж, обучение русскому языку, метод проектов, Интернет.

Современные учителя и учащиеся ищут пути и способы реализации полученных знаний по иностранному языку, поскольку информационное пространство Интернета влияет не только на обучение иностранным языкам, но и на технологии воспроизведения результатов знакомства с культурой изучаемого языка. Метод проектов, который получил широкое распространение в настоящее время во всех предметах учебного процесса не всегда является тем способом, который может использовать учащийся для презентации собственного индивидуализированного продукта, которым он хочет выразить своё отношение к прочитанному тексту на иностранном языке или к тем особенностям русской культуры, которые он узнал из Интернете. Читая тексты о культуре, знакомясь с фотографиями и картинками, представляющими особенности русской культуры, учащиеся пропускают через свой жизненный опыт, свои ценности и интересы тот смысл и ту информацию, которые заложены в этих текстах, эмоционально воспринимая понравившиеся сюжеты. Как передать другим участникам учебного процесса эмоциональное восприятие понравившегося текста, фотографии, прочитанного блога или интересного сообщения из Интернете? Какой выбрать способ передачи и выражения своих чувств, связанных с восприятием другой культуры так, чтобы окружающие получили такое же восхищение и положительные эмоции, которые испытал учащийся создавая свой индивидуализированный продукт, представляя на форум своё видение мира. В психологии восприятие понимается как «целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Вместе с процессами ощущения

восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определённую аффективно-эмоциональную окраску»¹.

Изучая иностранные языки, учащиеся учатся межкультурной коммуникации, под которой понимается умение общаться с представителями разных культур.

В межкультурной коммуникации восприятие другой культуры и языка связано с многими факторами как социального так и личностного характера: воспитанием, личным жизненным опытом, интересами, экономическими условиями жизни и т. п. Восприятие окружающей действительности обусловлено ещё и культурными, социальными и личностными особенностями. В зависимости от этого оно может быть или положительным или отрицательным по отношению к другому языку и другой культуре. Если восприятие другой культуры положительное, то учащийся старается передать его окружающим таким же положительным при помощи определённых средств и способов, включая необходимую эмоциональную окраску, чтобы подчеркнуть свои положительные эмоции и показать своё личное положительное отношение. Если восприятие отрицательное, то учащийся будет всем своим видом показывать безразличное отношение к происходящему событию, тексту или информации, а эмоциональная окраска будет иметь отрицательный характер. Рассматривая обучение иностранному языку и культуре как сложный психологический процесс, в котором большое значение имеет мотивационная сфера личности учащегося, состоящая из эмоций, интересов, потребностей и интеллектуальных особенностей, необходимо предоставлять учащемуся такое содержание обучения и способы реализации его восприятия чужого языка и культуры, которое сможет повлиять на положительное восприятие изучаемого иностранного языка, на желание учащегося интересоваться особенностями обычаев, культуры, традициями изучаемого языка. Поэтому так важно воспитывать у учащихся положительное отношение к другим языкам и культурам, показывая отличия и совпадения с родной культурой и языком, стараясь избегать стереотипов, которые представлены в средствах массовой информации.

Язык и культура неразрывно связаны между собой ибо «язык - зеркало культуры, в нём отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира. Язык- сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности в лексике, грамматике, идиоматике, пословицах, поговорках, фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи»².

Известный учёный И. А. Зимняя отмечает, что «язык чаще всего рассматривают как средство общения, как инструмент, который позволяет нам формировать и формулировать свои мысли», поэтому так важно найти способ и средства передачи личного восприятия русской культуры через изучаемый русский язык.

Что же мы понимаем под текстами русской культуры? Само понятие текста хорошо сформулировал Ю. М. Лотман, отмечая, что «текст предстаёт перед нами не как реализация сообщения на каком-либо одном языке, а как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности»³. Знакомясь с текстами русской культуры учащийся старается передать своё восприятие и эмоции через создание собственного текста в процессе общения или обсуждения традиций и обычаев русского народа. В этом помогают учащемуся тексты русской культуры поскольку «проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестаёт быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора(адресанта), и для читателя(адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге»⁴.

Следовательно, знакомясь и изучая тексты русской культуры, современный учащийся ищет возможность передать своё восприятие прочитанного таким способом и такими средствами, которые наиболее соответствует его личностному смыслу и его ценностям.

В словаре лингвистических терминов способ толкуется как «приём, применение в речи различных языковых средств», а средство как «единица, модель построения... и т. п. используемые в речи для выражения различных видов содержания, передачи разнообразной информации»⁵.

Современный учащийся ориентируется с раннего детства в информационной среде Интернета, умеет искать и находить интересующую его информацию в разножанровых текстах из разных источников, научился оценивать качество и достоверность получаемой информации.

Особенность современного учащегося заключается в том, что он воспринимает информацию, в основном, через экран. «Экранный тип коммуникации доминирует в компьютерных технологиях, и поэтому создание любых электронных информационных ресурсов, выполнение мультимедийных проектов невозможны без учёта опыта, накопленного экранной культурой в течение XX века» «Создавая медиатекст в мультимедийном режиме, учащийся неизбежно приходит к тому, что использование каждого отобранного им средства не может быть случайным и должно быть подчинено какой-то итоговой идее»⁶.

Многие учащиеся приходят к выводу, что средством и способом передачи своего восприятия другой культуры может быть коллаж, который включает в себя все те элементы современного медиатекста и гипертекста Интернета, из которых черпают информацию современные школьники.

«Новые качества экранного образа в мультимедиа (сжатое наложение информации, свобода перемещения по структуре ресурсов, необязательность «сплошного «чтения текста, наличие в структуре справок и перекрёстных ссылок)- следствие возникновения нового типа медиатекстов-гипертекстов. И сама природа экранного медиатекста определяет возможности его восприятия, реализацию через гипертекстовые структуры различных образовательных задач и моделей обучения — от массовых до индивидуально-дифференцированных»⁷.

Воспринимая тексты культуры, учащиеся понимают «не текст, а мир, стоящий за текстом, изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека- реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора текста, но столь же реальный для реципиента)»⁸ и стараются передать своё видение мира через коллаж, как «современный способ кодирования информации, сочетание текстовой и нетекстовой информации, некий новый способ передачи смысла, привлекательный, яркий, нестандартный путь передачи информации»⁹.

Почему учащихся привлекает способ передачи своего эмоционального положительного восприятия другой культуры и языка мультимедийная презентация в виде коллажа?

Потому что сама структура коллажа им знакома по другим предметам, кроме того форма презентации созвучна с их современным восприятием мира в эпоху Интернет-технологий.

Коллажи, составленные учащимися представляют собой разнообразные по форме, содержанию и виду работы. До сих пор нет определённой классификации видов коллажа, поэтому определить вид коллажа трудно. В настоящее время коллаж — «это универсальный принцип построения всех текстов, вербальных и невербальных, универсальный язык картины мира. Вся визуальная среда, в которой живёт и действует человек, «имеет монтажное строение: в деловой и образовательной сфере это иконографика и различные виды печатной информации, представляющие высокую информативность в сжатом, смонтированном виде; в сфере коммуникации оно имеет своё воплощение в гипертекстах Интернета; в сфере рекламы и развлечений — в клиповых роликах, комиксах, и т. д.»¹⁰.

Следовательно, коллаж может быть способом познания другого мира, другой культуры, а также способом презентации своего языка и своей культуры, «коллаж способен выполнить на уроке иностранного языка свою главную функцию-дать ученикам возможность проникнуть в другую культуру и вступить в диалог с ней»¹¹. Примером различных видов презентации коллажа могут быть работы учащихся, представленные

ные на конкурс «Кто и что мне помогает в изучении русского языка», который проводился Польской Ассоциацией русистов в 2016 году в Варшаве. Все работы были выполнены как 3-х минутная мультимедийная презентация в виде коллажа в графическом и в компьютерном дизайне. Коллажи в графическом дизайне состояли из комбинирования различных фотографий и элементов печатного материала из разных интернет-источников, объединённых в единую композицию вербального и невербального текста. Коллажи в компьютерном дизайне представляли собой композиционные структуры, которые создавались путём различных перестановок, сочетаний различных видов текста, объединённые своеобразным «гипертекстом», являющимся главным элементом коллажа.

Необходимо отметить, что учащиеся в процессе создания своих «коллажей» использовали не только материалы из разных источников, но и музыкальное оформление, фоновую музыку, песенное сопровождение, собственные тексты, интервью, мультфильмы и т. п.

Анализируя работы участников конкурса и способ презентации можно отметить, что «коллаж» в настоящее время является одним из интересных и современных способов представления и передачи эмоционального восприятия, мышления и понимания не только текстов но и других явлений русской культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Дону: Феникс, 1999. С. 52.

² *Тер-Минасова С. Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики...: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. С. 17.

³ *Лотман Ю. М.* История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб, 2002. С. 161–162.

⁴ Там же.

⁵ *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2005. С. 448–452.

⁶ *Цымбаленко С. В., Макеев П.* Цифровое поколение — медийный портрет подростка // Народное образование. 2015. № 3. С. 216–218.

⁷ Там же.

⁸ *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2003. С. 363.

⁹ *Семенюченко Н. В., Рыжкина И. Б.* Коллаж на уроках иностранного языка: теория и практика. М.: Логос, 2015. С. 13.

¹⁰ Там же. С. 43.

¹¹ Там же. С. 70.

Szypielewicz L.

Warsaw University

COLLAGE AS MEANS OF TRANSMISSION EMOTION PERCEPTION OF TEXTS OF RUSSIAN CULTURE

This article about the collage as means of presentation of individual perception of text of Russian culture during education of Russian language.

Keywords: perception, texts of Russian culture. Internet, collage.

Юнусова Бахаргуль Сафаровна

Лицей № 1581 г. Москва

bs05@mail.ru

ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ПОЭЗИИ ВЕРЫ ПОЛОЗКОВОЙ

В данной статье рассматриваются индивидуально-авторские новообразования в поэзии Веры Полозковой, самого яркого представителя современной поэзии, одного из мастеров создания новых слов на сегодняшний день.

Ключевые слова: окказиональная лексика, творчество Полозковой, словообразовательные типы, интернет-поэзия, словотворчество.

Говоря о ее творчестве и классификации индивидуально-авторских новообразований, необходимо разграничивать потенциальные слова и окказионализмы. «Потенциальные слова, по определению А. Земской, живут в языке под спудом, заключены в словообразовательных возможностях языка, но реально могут и не появляться, если в них нет нужды»¹. Для поэзии Полозковой² характерно использование и потенциальной лексики, и окказионализмов. Однако потенциальных слов, легко образующихся по продуктивным словообразовательным типам, в ее стихах больше, чем окказиональных образований. Все потенциальные слова Веры можно отнести к тому или иному продуктивному словообразовательному типу. Например, новообразование *остроумствовать* (остроумный + *-ств-* + *-овать*), образованное при помощи суффиксации, относится к продуктивному словообразовательному типу отсубстантивных глаголов, обозначающих «свойство, названное мотивирующим существительным». Создавая свое слово вместо существующего «остроумничать», поэтесса вносит оттенок иронии:

Лоб сжимая разгорячённо,
Быть веселой — чуть напоказ —
И, хватая обрывки фраз,
Остроумствовать обречённо...

Чистой реализацией продуктивного словообразовательного типа также можно считать новообразование *горизонтик* (горизонт + *-ик-*), окказионализм образован по образцу уменьшительно-ласкательных слов, с помощью суффикса *-ик-*, принимает значение «маленькая горизонтальная линия»:

Я буду губами смугло, когда слаба,
Тебя целовать слегка в *горизонтик* лба

Между кожей и волосами.

В строгом соответствии с продуктивным словообразовательным типом возникло и сложное прилагательное *многоумная* (много + умная) с опорным компонентом, содержащим основу существительного и с подчинительным отношением основ. Окказионализм, сочетаясь со словом «семнадцатилетняя», придает некий иронический оттенок:

Они дышат дымком и сплетнями,
В их бутылочках пиво пенится,
Что им я, семнадцатилетняя
Многоумная проповедница?..

Эпитет *мутно-бежев* интересен тем, что убрав флексию, автор смог употребить относительное прилагательное в краткой форме, добавив ему некоторый оттенок качества:

Души холодом зашивая,
Город бледен и **мутно-бежев**. —
Счастье. — Слушай, но ведь тебе же
Больно! — Этим и выживаю.

Окказиональные слова труднее поддаются классификации, чем потенциальные, т. к. они образуются по непродуктивным словообразовательным типам, при их создании происходит нарушение действующих в языке законов производства тех или иных единиц. В основу классификации окказиональных слов со словообразовательной точки зрения должны лечь те факторы, воздействие которых обуславливает эффект необычности при восприятии этих слов. В соответствии с этим все окказиональные слова делятся на группы, которые и рассмотрены ниже.

1. Окказионализмы, созданные с нарушением законов системной продуктивности словообразовательных типов.

На каждый словообразовательный тип, даже самый продуктивный, языковая система накладывает определенные ограничения: семантические, формальные, стилистические, лексические³. Однако автор для создания ярких образов иногда сознательно прибегает к нарушению этих ограничений, что позволяет ему семантически емко выражать свои мысли. Все окказионализмы Полозковой, созданные с нарушением системной продуктивности словообразовательного типа, можно разделить на две группы: а) окказионализмы, созданные с нарушением формальных ограничений и б) окказионализмы, созданные с нарушением семантических ограничений.

а) Окказионализмы, созданные с нарушением формальных ограничений, накладываемых языковой системой на словообразовательный тип.

К этой группе относятся окказионализмы, созданные от мотивирующих основ иных по сравнению с системой языка грамматических свойств (части речи). Так, в слове *почудесней* (*чудесный* — *чудесней* — *почудесней*).

префикс *по-* в сочетании со сравнительной степенью прилагательного придает слову значение некоторой умеренной степени проявления признака:

Строки — сочно, янтарно-густые, как капельки меда,
Иль извилисто-страстные, словно арабские песни,
И далекое море, что грозно и белобородо,
И восточные очи, и сказки, да чтоб *почудесней...*

Эпитет *весенен* (*весна* — *весенний* — *весенен*) представляет собой краткую форму относительного прилагательного, которое не может ее иметь:

Дни тихи, как песни к финальным титрам.
Город свеж, **весенен** и независим.
Телефонный провод как будто выдран.
И ни от кого не приходит писем.

б) Окказионализмы, созданные с нарушением семантических ограничений, накладываемых языковой системой на словообразовательный тип.

Словообразовательные аффиксы не безразличны к тому, какое значение имеет мотивирующая основа, они сочетаются с основами строго определенной семантики. По справедливому замечанию Е. А. Земской, «семантические ограничения в сочетаемости морфем очень разнообразны»⁴. Подобное устранение семантических ограничений отмечается в окказионализмах Полозковой, например: *кустурицевый* (Кустурица + *-ев-*) здесь нарушено правило сочетаемости суффикса и основы: для существительного первого склонения, которым является слово Кустурица характерен суффикс *-ин-*, а автор использует суффикс *-ев-*, поскольку производное слово является одушевленным:

Сумасшествием дышит ветер —
Честно, в городе карантин:
Здесь, наверное, каждый третий —
Из *кустурицевых* картин.

Данный окказионализм образован от основы имени собственного (фамилии известного режиссера Э. Кустурицы) посредством суффиксации.

2. Окказионализмы, созданные с нарушением законов эмпирической продуктивности словообразовательных типов.

Окказиональные слова могут нарушать эмпирическую продуктивность какого-либо словообразовательного типа. Это происходит в том случае, если новообразование создается в полном соответствии с языковым словообразовательным типом, но в соответствии с типом непродуктивным. Поэтесса, чтобы добиться необходимого смыслового эффекта, нарушает законы эмпирической продуктивности, тем самым «оживляя» определенный словообразовательный тип. Так, к примеру, образован окказионализм *летовать* (лето + *-овать-* — летовать) ср.: *зимовать*.

В данном контексте оно является глаголом повелительного наклонения от сочетания «проводить лето»:

Так уютнее — будто с козырем в рукаве.
С тополиной опухолью в листве;
— Я остаюсь **летовать** в Москве.
— Значит, *лети*.

Нельзя пройти мимо и такого окказионального слова, как *памя* (*памяли, памись, пами*). Данные слова образованы от существительного «память» в его окказиональном значении глагола, поэтому здесь используются формы глагола: глагол настоящего времени единственного числа, прошедшего времени множественного числа, настоящего времени единственного числа второго лица, глагол будущего времени единственного числа, в значении «помню, помнили, помнишь, помни»:

...Память — это глагол на «ять»
Памю. Памяли. Памись. Пами.

3. Окказионализмы, созданные по конкретному образцу.

По мнению Е. А. Земской, «это один из наиболее распространенных приемов порождения окказионализмов»⁵. Окказионализмы этой группы очень разнообразны. Например, сложно-флексийное прилагательное *дебильнолицые* создано Полозковой с целью описания чувств и ощущений, возникающих при описании современных нравов:

Я ломаю им представления —
Их дочурки **дебильнолицые**
Не над новым дрожат Пелевиным,
А флиртуют с ночной милицией.

Другой окказионализм *соконосные*, образованный сложно-суффиксальным способом, помогает ей более точно и одновременно образно передать мысль, уточняя ее:

Слито. Выпарено. Откачано
Все внутри — только жар и сушь.
Сушь и жар. И жгутами схвачены
Соконосные токи душ.

Окказионализмы данной группы могут создаваться по образцу реальных слов, входящих в различные словообразовательные типы. При этом, как отмечает В. В. Лопатин, «слово-образец не обязательно должно принадлежать к редким по структуре словам, к непродуктивным словообразовательным типам... «Эффект новизны» слова возникает и в тех случаях, когда речь идет о типах высокой продуктивности, достаточно того, чтобы при этом была переключка окказионального слова и его прототипа»⁶. Видимо, с этой целью поэтесса употребляет слово-образец в одном контексте с новообразованием, тем самым указывая на их неразрывную связь и эксплицируя ее: *бездолящее (обездолить — бездо-*

лить — *бездолящее*). Окказиональным является и предполагаемое слово *бездолить*, образованное обратным способом (редеривацией) от слова *обездолить*. Причастие *бездолящее* можно рассматривать как форму глагола *бездолить*:

Растрavляющее,
Бездолящее
Око дня — световой капкан.
Боже, смилостивись! — **обезболивающего** —
Ложку тьмы
На один стакан.

Итак, говоря о стихах Веры Полозковой как представительницы современной интернет-поэзии, следует отметить, что интерес к словотворчеству не только не падает, но растет. В ее произведениях отмечены и окказионализмы и потенциальные слова. В употреблении данных лексем особенно ярко проявляется внимание поэта к деривационным связям в языке, ее умение найти или создать нужное слово для ткани произведения, ее творческая индивидуальность.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Земская Е. А.* Современный русский язык. Словообразование. М.: Просвещение, 1973. С. 218.

² Далее цитируем по изданиям: *Полозкова В.* Непознание. СПб.: Геликон Плюс, 2008. 212 с.; *Полозкова В., Паволга О.* Фотосинтез. М.: Livebook/Гаятри, 2008. 112 с.

³ *Земская Е. А.* Указ. соч. С. 194–204.

⁴ Там же. С. 195.

⁵ Там же. С. 194.

⁶ *Лопатин В. В.* Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М.: Наука, 1973. С. 98–99.

Iunusova B. S.

Lyceum 1581 of Moscow

OCCASIONAL VOCABULARY IN THE POETRY OF VERA POLOZKOVA

In this article individual author's new formations in the poetry of Vera Polozkova, the brightest representative of modern poetry, one of the masters of creating new words for today, are considered.

Keywords: occasional vocabulary, creativity Polozkova, word-formation types, Internet poetry, word-making.



**РУССКИЙ ЯЗЫК
И РИТОРИКА**

Бекасова Елена Николаевна

Оренбургский государственный педагогический университет

bekasova@mail.ru

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Отсутствие сформированного понимания социально-функциональной парадигмы русского языка и форм его существования приводит к появлению в современном обществе, в том числе и среди учителей русского языка и студентов-филологов, различных «лингвистических» мифов, следствием которых являются низкие оценки современного состояния русского языка, что обуславливает необходимость корректировки содержания курса «Русского языка» в вузе и школе с целью воспитания полнофункциональной языковой личности, способной понимать и использовать разнообразие русского языка.

Ключевые слова: русский язык, формы существования языка, литературный язык, культурно-языковая компетенция, языковая личность.

В 1991 году в преддверии представительной научной конференции «Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики» известные лингвисты (Ю. Д. Апресян, А. В. Бондарко, В. Г. Гак, А. С. Герд, В. Е. Гольдин, В. П. Григорьев, Е. А. Земская, М. Н. Кожина, В. В. Колесов, Л. П. Крυσин, Л. Н. Мурзин, О. Б. Сиротина, Г. Н. Скляревская, В. Н. Телия, О. Н. Трубачёв, Г. А. Хабургаев, М. И. Черемисина) отвечали на предложенный Ю. Н. Карауловым вопрос: вызывает ли у них тревогу состояние современного русского языка. Подавляющее большинство учёных ответили, что для этого нет оснований. При этом диаметрально противоположными были оценки культуры владения русским языком. Подобные расхождения весьма показательны в плане осмысления современного русского языка как достояния российского народа, включая наиболее значимый его компонент — литературный язык, и носителей современного русского языка.

Однако большинство россиян, не исключая студентов-филологов и учителей русского языка и литературы, на первый вопрос Ю. Н. Караулова отвечают однозначно — их тревожит состояние современного русского языка, более того, они выставляют весьма низкие оценки современному русскому литературному языку. Попытки остановить поток «двоек» и «троек» риторическим вопросом — как можно так низко оценивать то, что преподают учителя, — вызывает шквал негодования, где в упрёк современному русскому языку ставится большое количество иностранных слов, использование жаргонизмов и инвективы, и «во-

обще» — его «чрезвычайно низкий уровень». Остановить претензии удаётся только другим вопросом — об оценке современного носителя русского литературного языка. Здесь также наблюдается единодушие, приводятся многочисленные примеры низкой степени просвещённости в области языка в СМИ, соцсетях, в различного типа учреждениях, в том числе и государственных. Приводят примеры обсуждения вызывающих естественный интерес лингвистических вопросов, нередко демонстрирующие различные типы деструктивизма. В этом случае наглядны «состояние говорящего..., те преобразования, которые происходят в речевом поведении (а значит, неизбежно — в языковом сознании) носителей языка»¹, причём отмеченная Ю. Н. Карауловым в начале века «раскованность, не отмеченная этической озабоченностью языковых средств»², нередко переходит в цинично-грубое разрушение коммуникации. Естественно, что подобное поведение носителя, где обценная лексика становится основой и целью коммуникации, есть результат выпадения не только и не столько из культуры русской речи, но и культуры вообще³. И в этом отношении мы имеем дело уже не с образовательными задачами и теоретико-методическими подходами к изучению русского языка, а с проблемами языковой политики государства.

Отсутствие определённого «лингвистического ликбеза» в обществе приводит к полной потере языковых «ориентиров» и навязывания языку или жёстких запретов, или полной «свободы». Такое положение свидетельствует о достаточно серьёзной зашоренности общества «проклятыми» русскими вопросами типа чужой (старославянской, а сейчас и древнеболгарской) основы русского литературного языка, его позднего возникновения (с Пушкина), литературности только письменной формы, что во многом связано с отсутствием исторического и социально-функционального подхода к феномену русского языка и отказом литературному языку в праве на изменения. Замкнутость, а точнее некая истерическая «защиклинность», в частности, средств массовой коммуникации, на проблемах «порчи» русского языка (обычно без указания на литературный) и его тяжёлого состояния сводится к шоу-«дискуссиям» по поводу всеобщего изгнания чужесловов или узаконивания особого — «своего» — молодёжного языка. При этом реальные проблемы современного языкового и культурного пространства, защиты образцов русской словесности и норм литературного языка, сохранения богатств народной речи, воспитания достойного носителя современного русского языка игнорируются.

Негативная и агрессивная однобокость формирует представление о тяжёлом состоянии русского языка. Сам Ю. Н. Караулов понимал некую провокационность своего вопроса, когда отмечал, что «проблемы современного русского языка в конечном итоге сводятся к оценке его состояния, и зеркалом этого состояния является язык средств массовой информации. Само слово „состояние“ заряжено негативной оценкой,

предполагает какие-то дефекты в предмете»⁴. Отсюда и крайне редко ставят русскому языку отличные и хорошие оценки учителя-словесники и студенты-филологи, забывая о его исторической значимости и многогранности.

Современная подготовка учителей-словесников не справляется со сложившимися и различными способами тиражируемыми «мифами» типа представления о кириллице как разновидности латиницы; о русском языке, входящем в тюркскую или финно-угорскую семьи языков; о южнорусском наречии как украинском языке; о деятельности Кирилла и Мефодия, «придумавших» два алфавита — глаголицу для славян, а кириллицу специально для Киевской Руси; о «Слове о полку Игореве», написанном на старославянском языке и напечатанном в одном экземпляре в XII в. и т. д. К этому следует добавить постоянно подпитываемые мифы об обцененной лексике как особом, исключительно русском и крайне необходимом «пласте русской культуры», о мате как виртуозном словесном искусстве, о преимуществах русского мата перед другими национальными инвективами и т. п. С принятием Федерального закона Российской Федерации от 5 мая 2014 г. N 101-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „О государственном языке Российской Федерации“ и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка»⁵ часть российской общественности повысила статус современного мата: «нецензурная брань сама по себе является частью нематериального культурного наследия».

К сожалению, это — не толки обывателей, а информация, которая подаётся в СМИ, учебниках по литературе, это мнение деятелей российской культуры; ответы школьников, участвующих в олимпиадах по русскому языку; нередко — взгляды студентов-филологов и учителей русского языка и литературы.

Вероятно, дело в том, что в процессе обучения в школе и вузе не формируется целостное представление о языке как системе: запутанность в дебрях ударений, правописаний и пунктуации не позволяет посмотреть на язык как на сложно организованное целое, специфически функционирующее в определённых сферах коммуникации.

Непонимание феномена русского языка закономерно требует усиления внимания к изучению русского литературного языка как исторической категории, его функциональной парадигме языка и форм существования, что позволяет понять сущностные характеристики страт и форм в их историческом развитии, особенности системной организации языка, процессы соотношения и взаимодействия языковых единиц под влиянием экстра- и интралингвистических факторов.

Типичным является незнание признаков двух компонентов русского языка — литературного языка и территориальных диалектов. В целом

надо отметить очень слабые представления об истории русского литературного языка, основных этапах его эволюции и специфике, которая от М. В. Ломоносова была отмечена выдающимися русскими лингвистами как черта, ставящая «русский литературный язык в совершенно исключительное положение»⁶. Следует в этом отношении согласиться с утверждением В. В. Колесова о том, что «слить разрозненные усилия специалистов в направлении к объемному представлению общего объекта — языка, русского языка для русистов» можно лишь при условии подачи его «в историческом развитии, т. е. в той многосложности диалектологических противоречий и преодолений, которые и составляют одновременно и систему языка, и его функцию»⁷.

Оценка языковой системы по наиболее подвижному уровню — лексике также приводит к ряду неверных оценок и выводов, прежде всего к признанию разрушения русского языка под натиском иностранных слов и жаргона (при этом русский язык выступает или нерасчлененно, или только как литературный язык). Не учитываются особенности устной и письменной формы существования языка, жанров речи, вследствие чего возникают ложные представления об образцах типа «и говорит, как пишет» и «писать единственно языком разговорным», чему в своё время вынес свой вердикт А. С. Пушкин — «значит не знать языка»⁸.

Особого замечания требует сложившаяся традиция изучения русского языка в школе в основном на примерах художественного стиля литературного языка. С одной стороны, художественный стиль как воплощение богатства русского литературного языка позволяет в полной мере заложить основы полнофункциональной языковой личности, но с другой стороны, высокая планка, заданная русской литературой, вырабатывает комплекс неполноценности у рядового носителя. В этом плане закономерно, что студенты-филологи не всегда относят свою речь в неформальном, домашнем общении к литературному языку. К сожалению, проблема воспитания среднего носителя русского языка, поставленная Ю. Н. Карауловым, О. Б. Сиротининой и др., до сих пор не решена. С другой стороны, серьёзные затруднения в этой связи вызывает русский язык для специальных целей. В частности, специфические конструкции официального стиля, их пунктуационное и орфографическое выражение вызывают немалые затруднения, например, у государственных служащих, которым сложно разобраться в соответствующей справочной лингвистической литературе. Ещё один аспект: специфика разговорной речи, которая требует знания определённых закономерностей её реализации и не должна рассматриваться как испорченный русский⁹, далёкий от высоких образцов классической литературы, что в определённой степени провоцирует комплекс у носителей языка, которые в тщетном порыве достичь идеала перестают вообще следить за своим языком. Поэтому представляется достаточно сложной задача объять необъятное или,

по крайней мере, показать всю необъятность русского языка и разнообразие литературного языка, и суметь в преподавании соединить великие образцы русской литературной речи с практической необходимостью использования языка в различных сферах общения.

На наш взгляд, в этом случае может оказаться полезным функционально-стилевой аспект изучения различных уровней языковой системы. Весьма продуктивным может стать подход к формированию полнофункциональной языковой личности в результате объединения усилий всех учебных предметов и внеурочной работы в образовательных учреждениях. В связи с этим предлагаем введение специального курса «Язык и культура общения». Почти двадцатилетний опыт преподавания такого курса в 1–11 классах лицея № 1 г. Оренбурга показывает, что он позволяет осветить проблематику важнейшей области человеческих отношений — общения, сохранить целостность воспитания языковой личности в соответствии с лингводидактическими представлениями о её структуре и этапах формирования базисных компонентов, усилить коммуникативный потенциал традиционных школьных предметов, откорректировать практическую деятельность учащихся во внеурочное время, и нацелить курс русского языка на формирование параметров элитарной языковой личности¹⁰.

Такая системная языковая подготовка в определённой степени позволяет заложить основы уважительного отношения к родному языку и способствовать стремлению «соответствовать высокому духу и смыслу завещанного предками Логоса»¹¹.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Караулов Ю. Н. О состоянии современного русского языка // Русская речь. 2001. № 3. С. 25.

² Там же. С. 30.

³ Бекасова Е. Н., Миронова Е. А. Экология языка: взгляд в прошлое // Экология языка : сб. ст. VIII Междунар. науч. конф. (г. Пенза, 17 апреля 2015 г.) / под ред. д.ф.н. Е. Н. Сердобинцевой. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. С. 46–52.

⁴ Караулов Ю. Н. Указ. соч. С. 26.

⁵ Федеральный закон Российской Федерации от 5 мая 2014 г. N 101-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2014/05/07/rus-yazyk-dok.html> (Дата обращения: 10.03.2015).

⁶ Трубецкой Н. С. Общеславянский элемент в русской культуре // Вопросы языкознания. 1990. № 3. С. 114–134.

⁷ Колесов В. В. «Жизнь происходит от слова...». СПб.: Златоуст, 1999. (Язык и время. Вып. 2). С. 368.

⁸ Пушкин А. С. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 5. Автобиографическая проза. Отрывки. Афоризмы. Критика и публицистика. Исторические сочинения. СПб.: Библиополис, 1994. С. 394.

⁹ Сиротина О. Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи? М.: Просвещение, 1996. 175 с.

¹⁰ Бекасова Е. Н. Стратегия воспитания элитарной языковой личности в современной школе // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. Челябинск, 2013. Вып. 74. № 2 (293). С. 8–10.

¹¹ Колесов В. В. Указ. соч. С. 156.

Bekasova E. N.

Orenburg State Pedagogical University

TO A QUESTION OF THE STATUS OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

The lack of the created understanding of a social and functional paradigm of Russian and forms of his existence leads to emergence in modern society including among teachers of Russian and students philologists, various «linguistic» myths which consequence low estimates of the current state of Russian are that causes need of correction of content of teaching Russian for higher education institution and school for the purpose of education of the full-function language personality capable to understand and use a variety of Russian.

Keywords: Russian, forms of existence of language, literary language, cultural and language competence.

**Боженкова Наталья Александровна,
Боженкова Александра Михайловна**

*Государственный институт им. А. С. Пушкина,
ОАО «Первый канал»*

natalyach@mail.ru, alexandra2911@mail.ru

ИДИОЭКСПЛИКАЦИЯ ВОЗМОЖНОЙ ТЕКСТОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК МАРКЕР СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Предлагаемая статья представляет собой сопоставительный анализ языковых конструкций, репрезентирующих коммуникативно-семасиологические предпочтения субъектов политического поля и специфику их экземплификации в текстовом пространстве.

Ключевые слова: идиополитический дискурс, культурно-смысловые текстовые блоки, интегративные и дезинтегративные коммуникативные стратегии, вербальные маркеры.

Политическое поле, являясь неотъемлемой частью этнической культуры любого общества, представляет собой сложный конгломерат идей, где обозначены цели и интересы государства и его элитарных групп. Эволюционируя на основе накопленного социумом лингвоментального материала, политика осуществляется прежде всего в процессе вербального взаимодействия, задача которого заключается в создании определенной картины мира в обществе.

В этой связи формальная организация политического дискурса, представляющего собой речевую деятельность субъектов в сферах политического институционального общения, детерминированную определенной социально-ролевой иерархией и объективированную в виде совокупности текстовых единиц политической направленности во всем их жанровом и функциональном многообразии, характеризуется совокупностью определенных конститутивных признаков (системностью, функциональной завершенностью, коммуникативной определенностью, отсутствием строгих структурных ограничений) и функций — информативной, аргументативной, персуазивной, делимитативной и групповыделительной¹. К перечисленным следует добавить функции, дефинированные Д. Грейбер, — «распространение информации» (information dissemination); «определение повестки дня» (agenda setting); «проекция в прошлое и будущее» (projection to future and past)². Именно последние характеристики, расширяя свое действие в рамках политической коммуникации, определяют важнейшую по отношению к народным массам за-

дачу политического дискурса — распространение информации о состоянии дел в политическом сообществе.

Актуализация данной задачи обусловлена тем фактом, что люди в большинстве случаев напрямую не соприкасаются с миром политики и их знания в этой области складываются не на основе собственного опыта политического участия, а преимущественно на основе предлагаемых им вербальных «картинок». Сообщения о состоянии дел могут выступать в форме описаний, мнений, сравнений и выводов; они могут быть реализованы в самых разнообразных речевых действиях и жанрах — неформальной беседе, интервью, пресс-конференции, послании конгрессу и т. д. Помимо явной, эксплицитной информации, эти сообщения могут включать имплицитно-коннотативный слой информации (эмотивно-окрашенные ключевые слова, выражающие базовые политические ориентации и ценности, патриотические символы, эвфемизмы и пр.). Имплицитная информация может быть также получена путем обобщения, «чтением между строк»: значимыми оказываются характеристики хронотопа вербального акта, паралингвистические компоненты и др. Соответственно, в политическом дискурсе реализуются все конституенты социального поля: они либо составляют собственно предмет общения (его референциальный аспект), либо выступают в качестве элементов прагматического контекста.

Интенциональный «посыл» политической дискурсивной практики непременно видоизменяется в акте индивидуального языкового оформления, поэтому научный интерес вызывают наиболее «значимые» фигуры политического взаимодействия (в нашем случае — директора Департамента информации и печати МИД России М. В. Захаровой), которые во многом определяют мировоззренческую позицию различных социальных групп. Более того, способы идиоэксплицирования культурно-смысловых «блоков» текстового поля и признаковые особенности выступлений официальных лиц можно рассматривать как доминантные характеристики национальной политической практики и считать основанием для создания типизированного коммуникативного портрета политика.

Поскольку языковая деятельность человека в сфере политики есть опосредованное в знаках завоевание, осуществление и сохранение политической власти, эффективность политического дискурса определяется адекватным планированием коммуникативного поведения автора и умелой реализацией данного плана путем использования различных коммуникативных стратегий и тактик (далее КС и КТ соответственно), реализующих воздействующий потенциал естественного языка на интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу адресата.

Предлагаемые сегодня в политической лингвистике кадастры КС и КТ, несмотря на единодушие исследователей в признании основной функции политического взаимодействия, к сожалению, вариатив-

ны: выделяют КС вуалирования, КС деперсонализации и КС мистификации³; КС реификации, КС делегитимизации и КС амальгамирования («мы»-дискурс)⁴; варьирующую, аддитивную и интродуктивную КС⁵; многообразие инвективных КС⁶; аргументативные и манипулятивные КС⁷ и др. Бесспорно, классификация вербальных конструкций, манифестирующих те или иные КС, будучи естественной составляющей любого научного исследования, может базироваться на любом (или нескольких одновременно) из внушительного множества критериев, явно вычленимых в качестве категориальных признаков императивно-политических актов: механизмы организации; языковой уровень структурных компонентов; частотность реализации вербальных единиц данной направленности; интонационная обусловленность их семантического плана; жанровая принадлежность и композиционная оформленность дискурсивной практики; число объектов акта коммуникации (массовая или индивидуальная направленность) и т. д. Однако, думается, доминирующим признаком следует обозначить фактор осознанности автором — рефлексированности — построения и употребления оценочно-манипулятивной языковой конструкции, поскольку в данном случае мы имеем дело со строго организованным иллокутивным актом, реализующим определенную(ые) интенцию(ии).

В этой связи для построения собственной таксономии в качестве главной антиномии было принято базисное для политики в целом прагматическое основание — настроенность коммуникантов на сотрудничество; результатом явилось деление всех КС на **интегративные** и **дизинтегративные**, в рамках которых коммуникативные тактики группировались тематически — в соответствии с той коммуникативной целью, на достижение которой они направлены. В корпус интегративных вошли 6 КС (КС вежливости, сотрудничества, аргументации, компромисса, эмоционально настраивающая и информативная КС), в корпус дезинтегративных — 5 КС (КС контроля над инициативой, самопрезентации, побуждающая, манипулятивная и конфронтационная КС), общее число коммуникативных тактик — 55 единиц (27 и 28 КТ соответственно).

Предложенная классификация стала базой для лингвопрагматического анализа вербальных формул, организующих идиополитический дискурс российской внешней политики. Так, в качестве маркеров-идентификаторов политических выступлений пресс-секретаря МИД РФ⁸ назовем следующие: многообразие используемых КТ в рамках каждой КС; явную речетактическую насыщенность интегративной КС аргументации (6 КТ); тяготение к использованию КТ ссылки на авторитет (КС аргументации) и КТ каузации (информирующая КС).

Вместе с тем наличествуют тактико-стратегические предпочтения речевого «обрамления» акта коммуникации М. В. Захаровой: отсутствует КТ самовосхваления как разновидность КС самопрезентации; мани-

пулятивная КС исключает КТ абсолютизации (частотную у других политиков); в КС аргументации включается КТ противопоставления как «мягкий вариант» демонстрации правильности идеологических позиций и установок государства («Достаточно вспомнить, как на протяжении многих лет нас убеждали, что вступление в НАТО государств Восточной Европы и Прибалтики улучшит наши двусторонние отношения, избавит их от фобий «тяжелого исторического наследия» и создаст в альянсе «пояс» дружественных России стран. На деле же расширение блока лишь обострило синдром «прифронтовых государств»); КС сотрудничества обширна в вербальном воплощении и нередко закрепляется использованием КТ предложения сотрудничества («Российская сторона неизменно готова к самому тесному взаимодействию со всеми заинтересованными государствами в интересах обеспечения мира и стабильности в этом регионе, достижения политико-дипломатического урегулирования ядерной проблемы Корейского полуострова»); побуждающая КС эксплицируется через КТ совета и КТ требования («Мы Вам очень рекомендуем делать их достоянием гласности, потому что это чрезвычайно важно»; «Также настоятельно требуем и активно работаем в направлении перекрытия остающихся каналов финансирования этих группировок»); КТ переадресации (информативная КС) и КТ отказа от действия (КС контроля над инициативой) характеризуются стереотипичностью использования соответствующих вербальных конструкций («... с ним можно ознакомиться на официальном сайте МИД России»; «Полноформатно мы говорить об этом не можем..») и др.

Самым интересным (и значимым для идиостиля политического деятеля) можно считать специфику манифестирования конфронтационной КС: высказывания официального представителя МИД России реализуют 7 различных КТ, включая градуированные виды речевых острот — открытая насмешка («Честно говоря, после таких решений, которые абсолютно оторваны от каких-то исторических реалий, я начала переживать за возможность сокращения и других названий — Херсон, Запорожье и Саакашвили»); ироническое замечание («Ведь эти самые депутаты, как они себя называют...»; «...назовем ее „новой украинской демократией“») и язвительный сарказм («То есть 20 лет никакой проблемы крымско-татарского народа не было. Она появилась только сейчас»), при этом отсутствует базовая для данной КС тактика — КТ угрозы.

Порождаемые в результате использования субъектами политической деятельности определенных речевых стратегий и тактик производные значения целостных текстовых композитов на основе семантико-семиотических ассоциаций развиваются далее, постепенно переходят в смежные дискурсивные поля, устанавливая уже новые смысловые связи. Сформированные таким образом сложнейшие по структуре языко-

вые (текстовые/дискурсивные) единицы характеризуются не только высоким экспрессивно-эмоциональный потенциалом, «многопластовым» семантическим «зарядом», но и некоторой типизированностью, что обуславливает их широкое распространение в актах политической коммуникации. Таким образом, политическая логосфера — не столько продукт деятельности общества, сколько его модификатор: она сама, пронизывая все пласты логосферы общечеловеческой, активно формирует социально-иерархическую структуру, всех включенных в нее субъектов и лингвоэтнический универсум в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Желтухина М. Р. Волонтерская функция комического в политическом дискурсе // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. С. 71–79.

² Graber D. Political Languages // Handbook of Political Communication. Beverly Hills, London: Sage Publications, 1981. P. 195–224.

³ Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2000. 386 с.

⁴ Фелинский А. А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999–2000 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2002. 20 с.

⁵ Иванова Ю. М. Стратегии речевого воздействия в жанре предвыборных теледебатов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003. 19 с.

⁶ Боженкова Н.А. К вопросу о категориальных единицах современной политической логосферы // Русский язык и культура: проблемы преподавания в вузах Российской Федерации: Материалы научно-практического семинара. Курск, 2008. С. 4–9.

⁷ Гайкова О. В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации (на материале англ. яз.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003. 19 с.

⁸ Брифинг официального представителя МИД России М. В. Захаровой, Москва, 8 сентября 2017 года // МИД РФ. URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2856885.

Bozhenkova N. A., Bozhenkova A. M.

Pushkin State Russian Language Institute, Channel one Russia

PERSONAL EXPLICATION OF POSSIBLE TEXT CULTURE AS AN IDENTIFIER OF MODERN POLITICAL DISCOURSE IN THE RUSSIAN LANGUAGE

This article presents a comparative analysis of language units which reflect political subjects' communicative and semasiological preferences and specific features of their exemplification in a text.

Keywords: idiopolitical discourse, cultural and semantic text unit, intergrative and disintegrative communicative strategies, verbal markers.

Бренчугина-Романова Анна Николаевна

Московский педагогический государственный университет

brenchugina@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ
ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» В ВУЗЕ
(МЕТОД ПРОЕКТОВ)**

Метод проектов — наиболее актуальный способ приобщить первокурсников к активной творческой деятельности, как на занятии, так и во внеурочное время. В статье демонстрируется возможность использования текстов искусствоведческого характера на занятиях дисциплины «Речевые практики» в педагогическом вузе и при подготовке студентами учебных проектов.

Ключевые слова: тексты искусствоведческого характера, организация проектной деятельности.

Метод проектов в России был известен с начала XX века и тогда же введён в практику обучения, где просуществовал около 25 лет и был надолго забыт. Однако в других странах метод продолжал активно развиваться, и его успешность, не вызывающая сомнений, вновь привлекла внимание учёных-методистов в нашей стране значительно позднее — с введением ФГОС.

По определению Е.С. Полат, в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления¹. Формирование у обучаемых способности к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни — требование ФГОС ВО. Реализация этого требования, как мы полагаем, напрямую связана с осуществлением студентами вуза проектной деятельности в рамках любой образовательной программы.

Программа курса «Речевые практики» в МПГУ рассчитана на относительно небольшой объём аудиторного времени, в течение которого студентам-первокурсникам бакалавриата необходимо овладеть новыми для них знаниями и умениями. Успешность и эффективность работы зависит от степени заинтересованности аудитории изучаемой дисциплиной.

Поскольку первые занятия строятся с опорой на базовые школьные знания студентов, целесообразно, на наш взгляд, использовать сведения

из области русского языка, литературы и смежных предметов: истории, МХК, искусства. В этом смысле важную роль играют не только научные/ учебно-научные, публицистические, художественные тексты, но и тексты искусствоведческого характера. Искусствоведческий текст — это средство, с помощью которого студенты не только приобщаются к культуре и искусству народа России, но и эмоционально обогащаются, что стимулирует и активизирует их мыслительную и речевую деятельность.

«Чтение в современном обществе» — первая тема программы дисциплины «Речевые практики». Она отсылает нас, прежде всего, к культуре чтения, к литературе и истории. Чтобы подвести первокурсников к проблеме культуры чтения в современном обществе и связать известный материал с новым, актуализируем их школьные знания о литературе и искусстве, например, эпохи классицизма.

На этом этапе занятия важно донести до обучающихся, что первые высказывания об искусстве содержатся уже в источниках XV века: летописях, житиях, описаниях путешествий, письмах² (например, письмо Епифания о творчестве Феофана Грека). Но и значительно позднее писатели обращались к искусству с помощью, например, рисунка, как это делал герой Н. М. Карамзина в книге «Письма русского путешественника», или передавая в развёрнутых сносках на страницах той же книги своё отношение к искусству Рафаэля, Микеланджело или Рубенса.

Используем фрагмент из книги Н. М. Карамзина³ «Письма русского путешественника»:

Рафаэль, глава римской школы, признан единогласно первым в своем искусстве. Никто из живописцев не вникал столько в красоты антиков, никто не учился анатомии с такою прилежностью, как Рафаэль, и потому никто не мог превзойти его в рисовке.

Вопросы к тексту:

Что вы знаете о писателе Н. М. Карамзине? О Рафаэле? К какому литературному жанру относится письмо?

Аналогичная работа может быть проведена и с фрагментами из книги К. Н. Батюшкова «Прогулка в Академию художеств»⁴. Завершается анализ текстов работой с фрагментом статьи доктора искусствоведения А. Г. Раппопорта «Межпредметное пространство»⁵, где, как и в предыдущих фрагментах, студенты не только отвечают на вопросы, связанные с содержанием текстов, но также обозначают изученные орфограммы и пунктограммы.

Следующий этап занятия непосредственно связан с проектной деятельностью, актуальной для приобщения первокурсников к активной творческой деятельности, как на занятии, так и во внеурочное время (согласно учебному плану на самостоятельную работу по дисциплине «Речевые практики» отводится две трети от общего времени). Чтобы заинтересовать студентов, нам представляется целесообразным провести предварительную короткую обзорную беседу о государственной и обще-

ственной деятельности Петра I и Екатерины II. Рассмотрим организацию проектной деятельности в рамках изучения темы «Чтение в современном обществе».

Темы проектов

Проект I: «Три взгляда на Петра Великого»

Проект самостоятельно готовят 3–4 студента. Тематика:

- Взгляд историка. За основу берется книга В. О. Ключевского «Исторические портреты. Деятели исторической мысли»⁶, отрывки из главы «Петр Великий, его наружность, привычки, образ жизни и мыслей, характер». Данный исторический материал представляется в виде аналитического пересказа, включающего дословные выдержки из книги. Демонстрируются портреты Петра I.
- Взгляд скульптора. Анализируется произведение Э.-М. Фальконе «Памятник Петру I» («Медный всадник»). Демонстрируется иллюстрация скульптуры, приводятся цитаты из книги Т. В. Ильиной «Русское искусство XVIII века»⁷.
- Взгляд поэта. Для подготовки этой части проекта «Образ Петра Великого в творчестве М. В. Ломоносова» используются как сами произведения поэта, так и литература о них⁸.

Проект II: «Императрица Екатерина Великая: взгляд историка, художников, поэта».

Данный проект готовится группой учащихся (3–4 студента). Тематика:

- Екатерина II глазами историка. Эта часть проекта представляет собой аналитический пересказ/презентацию главы «Императрица Екатерина II» из книги В. О. Ключевского «Исторические портреты» с включением выдержек из нее.
- Екатерина II глазами художников. Анализируются картины Д. Г. Левицкого «Екатерина II в виде законодательницы в храме богини правосудия», 1783 г. и В. Л. Боровиковского «Екатерина II на прогулке в Царскосельском парке», 1795 г. и книга Т. В. Ильиной «Русское искусство XVIII века».
- Екатерина II глазами поэта. В завершающей части проекта анализируются оды Г. Р. Державина «Фелица» (1782 г.) и «Видение Мурзы» (1783 г.).

Проект III: Презентация синхронистической таблицы «Эпоха классицизма в России».

Для выполнения этого проекта необходимо 7 групп учащихся, которые готовят материал по разделам таблицы, используя иллюстрации: «История», «Литература», «Архитектура» и «Скульптура», «Живопись», «Музыка»⁹, «Искусствоведческие тексты» (подбор фрагментов статей для повторения орфографии и пунктуации).

Студенты с интересом читают и анализируют предложенные тексты, участвуют в подготовке, защите и обсуждении проектов, поскольку их знания о русской культуре и искусстве расширяются в процессе обсуждения материала. Вместе с тем предложенная работа способствует развитию речевых навыков студентов, умению отстаивать свою позицию, участию в публичных выступлениях.

Таблица. Эпоха классицизма в России.

Эпоха классицизма в России	
История	<p>Петр I (1698–1725) 1700–1721 — Северная война. 1703 — основание Петербурга. 1707 — восстание К. Булавина. Дворцовые перевороты 1725–1741: Екатерина I (1725–1727). Петр II (1727–1730). Анна Иоанновна (1730–1740). Анна Леопольдовна (1740–1741) Елизавета Петровна (1741–1761). 1755 — Основание Московского университета. 1756–1763 — Семилетняя война. Петр III (1761–1762). Екатерина II (1762–1796). Просвещенный абсолютизм. 1773–1775 — Пугачевское восстание. 1768–1774 — Первая турецкая война. 1780–1791 — Вторая турецкая война. Павел I (1796–1801).</p>
Литература	<p>А. Д. Кантемир (1708–1744). Сатиры «На хулящих учения», «К уму своему» и др. В. К. Тредиаковский (1703–1769). Переводы: «Телемахида» и др. Стихи. Трактат «Новый и краткий способ к сложению российских стихов». М. В. Ломоносов (1711–1765). Ода «На день восшествия. ...» и др. А. П. Сумароков (1718–1777). Трагедии («Димитрий Самозванец») Д. И. Фонвизин (1745–1791). Комедии («Бригадир», «Недоросль») Г. Р. Державин (1743–1816). Оды («Фелица», «Видение Мурзы», «Властителям и судьям»). Стихотв. «Памятник».</p>
Архитектура	<p>А. Ф. Кокоринов, Ж.-Б.-Мольер, Вален-Деламот. Здание Академии художеств в Санкт-Петербурге. В. И. Баженов. Дом П. Е. Пашкова в Москве. М. Ф. Казаков. Здание Сената. Здание Голицынской больницы. И. Е. Старов. Таврический дворец.</p>
Скульптура	<p>Ф. И. Шубин. «Бюст вице-канцлера князя А. М. Голицына». «Бюст М. В. Ломоносова». «Екатерина II—законодательница». М. И. Козловский. «Памятник А. В. Суворову». Ф. Ф. Щедрин. «Спящий Эндион», «Венера». И. П. Прокофьев. «Портрет А. Е. Лабзиной». И. П. Мартос. «Надгробие кн. Е. С. Куракиной. Фрагмент». Э.-М. Фальконе. «Памятник Петру I («Медный всадник») на Сенатской площади».</p>
Живопись	<p>Историческая живопись: А. П. Лосенко. «Владимир и Рогнеда». И. А. Акимов. «Великий князь Святослав, целующий мать и детей своих по возвращении и Дуная в Киев». Жанр пейзажа: Ф. Я. Алексеев. «Красная площадь в Москве». С. Ф. Щедрин. «Вид с Петровского острова в Петербурге». Жанр портрета: Ф. С. Рокотов. «Портрет графа И. Г. Орлова». Д. Г. Левицкий. «Портрет А. Ф. Кокоринова». В. Л. Боровиковский. «Портрет М. И. Лопухиной».</p>

Таблица. Эпоха классицизма в России (окончание).

Музыка	Создание духовых и Роговых оркестров (оркестр князя К. С. Нарышкина). Появление крепостных драматических и оперных театров Н. Шереметева (актриса и певица Прасковья Жемчугова), П. Позднякова и Г. Ржевского, С. Апраксина. Оперное искусство. 13 русских оперных спектаклей: «Мельник-колдун, обманщик и сват» Е. Соколовского, «Новгородский богатырь Боеславич» Е. Фомина, «Несчастье от кареты» и «Февей» В. Пашкевича, «Санкт-Петербургский гостинный двор» М. Матинского. Композиторы: В. Пашкевич (1742?-1797), М. Березовский (1745 -1777), И. Хандошкин (1747–1804), Д. Бортнянский (1751–1825), Е. Фомин (1761–1800).
Русский язык	Тексты о русской культуре и искусстве

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Полат Е. С.* Метод проектов [Электронный ресурс] / [Сайт Российской Академии Образования]. URL: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (дата обращения: 23.09.2017)

² *Мурзо Г. В.* Искусствоведческий текст: к проблеме жанра // Ярославский педагогический вестник. 2007. № 3. С. 56.

³ *Карамзин Н. М.* Письма русского путешественника / сост., автор предисл. и примеч. В. А. Грихин. М.: Советская Россия, 1983. С. 52–53.

⁴ *Батюшков К. Н.* Прогулка в Академию художеств: Письмо старого московского жителя к приятелю, в деревню его Н. // Батюшков К. Н. Опыты в стихах и прозе / изд. подгот. И. М. Семенко. М.: Наука, 1977. С. 76.

⁵ *Раппапорт А.* Межпредметное пространство // Советское искусствознание '82/2 (17): Сборник статей / ред. В. М. Полевой и др. М.: Советский художник, 1984. С. 278.

⁶ *Ключевский В. О.* Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М., 1990. 311 с.

⁷ *Ильина Т. В.* Русское искусство XVIII века. М., Высшая школа, 2001. 399 с.

⁸ Русские писатели. XVIII век: А-Я: Библиографический словарь / сост. С. А. Джанумов. М.: Просвещение, 2002. 223 с.

⁹ *Келдыш Ю. В.* Русская музыка XVIII века. М.: Наука, 1965. 464 с.

Brenchugina-Romanova A. N.

Moscow Pedagogical State University

THE USE OF THE TEXTS OF THE ART NATURE DURING THE STUDY DISCIPLINE «SPEECH PRACTICE» AT THE UNIVERSITY (PROJECT METHOD)

The project method is the most relevant way to introduce first-year students with active creative work in class, and in extracurricular time. The article demonstrates the possibility of using texts of the art nature during the study discipline «Speech practice» at the pedagogical University and during the preparation of educational projects.

Keywords: the texts of the art nature, organization of project activities.

Демешкина Татьяна Алексеевна
*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*
demeta@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ НАРОДНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается возможность использования данных народной речевой культуры при разработке новых технологий в обучении русскому языку, в частности при разработке массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Данные технологии способствуют сохранению традиционной культуры и являются мощным средством ее распространения в отечественном и зарубежном образовательном пространстве. В статье также анализируются в качестве образовательных интернет-ресурсов электронные словари и диалектные корпуса.

Ключевые слова: МООК, диалект, коммуникация, культура, словарь, корпус.

Актуальность поставленной проблемы обусловлена необходимостью разработки новых эффективных методов преподавания русского языка как родного и как иностранного, а также поисками путей внедрения в образовательный процесс результатов теоретических исследований по русистике. В данной статье фокусируется внимание на одном из разделов русистики — диалектологии, изучающей русские диалекты, а также анализируются возможности анализа русских диалектов с помощью интернет-технологий.

Диалект представляет собой особую форму коммуникации, а также является формой выражения традиционной культуры, сформировавшейся на протяжении многих веков. В условиях процессов глобализации, ведущих к нивелированию и обезличиванию культуры, резко возрастает необходимость сохранения разнообразия народной речевой культуры.

Под народной речевой культурой понимается «совокупность достижений народа в речевой сфере»¹, куда входят речевые средства, накопленные в диалекте.

Новые технологии предоставляют исследователям большие возможности для изучения и распространения различных форм народной культуры. К таким технологиям относится создание электронных корпусов диалектной речи, электронных словарей, а также создание массовых

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ (проект № 16–18–02043
«Культура русского народа в диалектном языке и тексте: константы и трансформация»)

открытых онлайн-курсов (МООК), способных привлечь широкую аудиторию к проблемам речевой культуры. Продукты, созданные с помощью названных технологий, являются результатом внедрения в практику теоретических изысканий в сфере диалектологии. Примером подобного внедрения является проект, выполняемый под руководством автора данной статьи в Томском государственном университете «Культура русского народа в диалектном языке и тексте: константы и трансформация». Проект предполагает разработку модели описания диалектной культуры с учетом таких факторов, как локальность, территориальность, темпоральность (более подробно см. об этом в статье Т. А. Демешкиной, И. В. Тубаловой. Диалектный дискурс как сфера реализации национальной культуры: константы и трансформации (в печати)².

В предлагаемом проекте акцент делается на изучении русских говоров, распространенных на территории Сибири. Известно, что диалектам принадлежит ведущая роль в сложении многих литературных языков мира. Многие элементы структуры современного русского литературного языка восходят к московскому диалекту, который широко изучен в классической вузовской программе, но практически отсутствует в виртуальном пространстве. При этом диалектное своеобразие обширного сибирского региона представлено в образовательных программах менее полно, чем европейская территория России. Вместе с тем оно привлекательно для широкой аудитории, интересующейся сибирской идентичностью.

Проект предполагает написание нескольких диалектных словарей, четыре из которых будут представлены в электронной форме. Это «Среднеобский словарь» (редактор Т. А. Демешкина) «Словарь примет» (составитель Н. А. Агапова), «Полисистемный словарь сибирского говора» (составитель М. А. Толстова), «Идеографический словарь диалектной языковой личности» (составитель С. С. Земичева). Словари представляют разные грани диалектной культуры, они служат источником для дальнейшего исследования сибирских говоров, а также позволяют широкому кругу читателей получить представление о специфике речевой культуры сибирского старожила, определяемой комплексом природных, этнографических, исторических, этноконфессиональных факторов. Созданные томскими диалектологами словари широко используются в преподавании, демонстрируя единство научного и образовательного процессов. Наиболее востребованными лексикографические труды являются в специальных курсах и семинарах, так как служат источниками материала для написания курсовых и выпускных квалификационных работ по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в рамках направления «Филология», в том числе в сопоставительном аспекте, а также в аспекте взаимодействия и взаимовлияния народной и элитарной речевой культуры. Словари широко используются в учебном процессе при изучении лексикологии, лексикографии, фразеологии.

В рамках проекта осуществляется работа по созданию корпуса русских старожильческих говоров Среднего Приобья³. В своей деятельности диалектологи опираются на обширную эмпирическую базу, включающую колоссальный диалектный материал, собираемый в сибирских селах с 1946 года по настоящее время. В лаборатории общей и сибирской лексикографии хранятся тексты, объем словоупотреблений которых составляет около десяти миллионов. В настоящий момент сотрудниками лаборатории подготовлены к вводу в корпус тексты объемом около двух миллионов словоупотреблений.

Единица метаразметки, а также ее основные виды даны с учетом научных задач и тех направлений, которые разрабатываются в рамках Томской диалектологической школы. Это когнитивно-дискурсивное, лингвоперсонологическое, лингвокультурологическое, гендерное направления. Данные корпуса дадут возможность создать завершенную многофакторную модель описания говоров на основе уже перечисленных характеристик диалектной культуры: локальности, территориальности, темпоральности.

Основными видами метаразметки является паспортная, тематическая и разметка по типу текста. Планируется введение жанровой разметки (подробнее см. об этом работу Е. В. Иванцовой⁴). Томский диалектный корпус активно привлекается преподавателями в курсах по лингвокультурологии, дискурсивному анализу, лингвоперсонологии, при написании научных статей, монографий, диссертаций. Работа по созданию диалектных корпусов осуществляется в настоящее время в разных диалектологических центрах страны: в Московском государственном университете, в институте русского языка им. В. В. Виноградова РАН, в Саратовском государственном университете, Казанском, Красноярском и многих других. Создание таких корпусов позволит получить новые данные о говорах России, в том числе произвести их статическую обработку, а также представить их на качественно ином уровне в вузовском и школьном образовании.

Одной из эффективных форм обучения русскому языку и в частности диалектологии являются массовые открытые онлайн-курсы (МООК), способные привлечь широкую аудиторию к проблемам речевой культуры. Подобные курсы стали разрабатываться сравнительно недавно. Одним из первых в Томском государственном университете в 2014 году был разработан коллективом авторов под руководством Н. Г. Нестеровой МООК под названием «Зарисовки о Сибири. Город Томск». Курс рассчитан на иностранных студентов, изучающих русский язык, в первую очередь на тех, которых интересует Сибирь как территория, обладающая своей спецификой в географическом, социальном, природном, культурном, языковом, этническом отношении. Курс получил широкую апробацию, он привлекает внимание тех иностранных студентов, которые

планировали приехать в Томск на учебу. Ресурс выполняет роль путеводителя по региону, облегчает процесс адаптации студентов. Онлайн-курс размещён на российской и американской образовательных платформах «Лекториум»⁵ и Coursera⁶.

Знакомству с Сибирью посвящен комплект онлайн-курсов по диалектологии, разрабатываемый сотрудниками ТГУ в рамках ФЦП «Русский язык» (соглашение № 09.У70.25.0156). Цель курсов мы как авторы видим в том, чтобы развить интерес к русской вербальной культуре, традиционным национально-культурным ценностям у разной целевой аудитории. Комплекс включает четыре курса: «Традиционная культура в зеркале русских говоров»⁷, «Русские диалекты: взгляд из Сибири»⁸, «Новые направления в русской диалектологии»⁹, «Сохрани народную речь: диалектологу-волонтеру»¹⁰. Более подробную информацию о курсах можно получить на портале «Образование на русском» <https://pushkininstitute.ru/>. Здесь же только подчеркнем, что создание подобных курсов стало возможным в результате проведения экспедиций на протяжении нескольких десятков лет, разработки теоретических проблем русистики на диалектном материале.

Каждый из четырех курсов заполняет свою особую нишу. Так, МООК «Традиционная культура в зеркале русских говоров» рассчитан на широкую аудиторию и представляет собой изложение диалектологической проблематики в научно-популярной форме. Особый акцент делается авторами на взаимодействии культуры и языка.

Курс «Русские диалекты: взгляд из Сибири» соответствуют основной образовательной программе по направлению «Филология», он предназначен студентам, обучающимся по программам магистратуры и бакалавриата. Курс содержит теоретические и практические сведения о современном состоянии русских народных говоров, включая характеристику материнских говоров и вторичных, в том числе сибирских говоров, слабо освещённых в образовательных ресурсах по диалектологии. Курс «Сохрани народную речь: диалектологу-волонтеру» содержит практические рекомендации по сбору и первичной обработке диалектного и фольклорного материала. Он ориентирован на волонтеров без специального лингвистического образования и всех любителей народного слова, готовых на добровольных началах записывать речь диалектоносителей.

Образовательный ресурс «Новые направления в русской диалектологии» адресован, прежде всего, преподавателям и исследователям-русистам. Курс включает сведения об актуальных подходах к изучению народной речи: лингвокультурологическом, когнитивном, жанроведческом, лингвоперсонологическом, лексикографическом, корпусном.

В предлагаемых курсах впервые в онлайн-форме предполагается комплексное освещение проблем русской диалектологии для различных

целевых групп слушателей; системно представлены новые области изучения русских народных говоров в антропоцентрической парадигме современной науки; разработана программа для волонтеров-собираателей народной речи; в отличие от других образовательных программ широко представлен материал русских говоров Сибири — полиэтнического, поликонфессионального образования с мощными миграционными потоками, культурным и речевым своеобразием, а в качестве иллюстративного материала используются записи живой речи, сделанные сотрудниками Томского государственного университета. Каждый курс предваряется рекламным роликом. Курс состоит из нескольких модулей, содержит лекции, задания и вопросы, тесты, глоссарий, список литературы, методические рекомендации.

Таким образом, содержательные данные народной речевой культуры могут быть «упакованы» в новые формы обучения русскому языку, что позволяет решить задачу сохранения и популяризации русской культуры, а также дает возможность разным целевым аудиториям познакомиться с ее региональными вариантами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Томская диалектологическая школа: историографический очерк / [Т. Б. Банкова, Е. В. Бельская, О. И. Блинова и др.]; под ред. О. И. Блиновой. Томск: Издательство Томского университета, 2006. С. 192.

² Демешкина Т. А., Тубалова И. В. Диалектный дискурс как сфера реализации национальной культуры: константы и трансформации // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 49 (в печати).

³ Томский диалектный корпус: демо-версия. [Электронный ресурс]. URL: <http://losl.tsu.ru/?q=corpus/demo> (дата обращения: 01.11.2017)

⁴ Иванцова Е. В. Томский диалектный корпус: обоснование концепции и перспективы развития // Вопросы лексикографии. 2017. № 11. С. 54–70.

⁵ Зарисовки о Сибири. Город Томск. [Электронный ресурс: массовый открытый онлайн-курс] / Н. Г. Нестерова, С. В. Фашанова, М. В. Грекова; Том. гос. ун-т. URL: <https://www.lektorium.tv/mooc2/26293> (дата обращения: 01.11.2017)

⁶ Зарисовки о Сибири. Город Томск. [Электронный ресурс: массовый открытый онлайн-курс] / Н. Г. Нестерова, С. В. Фашанова, М. В. Грекова; Том. гос. ун-т. URL: <https://ru.coursera.org/learn/zarisovki-o-sibiri> (дата обращения: 01.11.2017).

⁷ Традиционная культура в зеркале русских говоров. [Электронный ресурс: массовый открытый онлайн-курс] / Н. А. Агапова, Т. Б. Банкова; Томский государственный университет. URL: https://pushkininstitute.ru/school/external_courses/237 (дата обращения: 01.11.2017).

⁸ Русские диалекты: взгляд из Сибири. [Электронный ресурс: массовый открытый онлайн-курс] / А. А. Долганина, А. В. Шевчик; Томский государственный университет. URL: https://pushkininstitute.ru/school/external_courses/260 (дата обращения: 07.11.2017).

⁹ Новые направления в русской диалектологии. [Электронный ресурс: массовый открытый онлайн-курс] / С. В. Волошина, Т. А. Демешкина, Е. В. Иванцова и др. Томский государственный университет. URL: <https://mooc.tsu.ru/ru/?courses=новые-направления-в-русской-диалекто> (дата обращения: 01.11.2017).

¹⁰ Сохрани народную речь: диалектологу-волонтеру. [Электронный ресурс: массовый открытый онлайн-курс] / Н. А. Агапова. Томский государственный университет. URL: <http://mooc.tsu.ru/ru/?courses=сохрани-народную-речь-диалектологу-в> (дата обращения: 01.11.2017).

Demeshkina T. A.

National research Tomsk State University

USE OF THE DATA OF FOLK SPEECH CULTURE IN THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article considers the possibility of using folk speech culture data in the development of new technologies in the Russian language teaching, in particular when developing massive open online courses (MOOCs). These technologies contribute to the preservation of traditional culture, and are a powerful means of its dissemination in Russian and foreign educational spaces. The article also analyses electronic dictionaries and dialect corpora as educational Internet resources.

Keywords: MOOC, dialect, communication, culture, dictionary, corpus.

Денисова Лариса Оганесовна

Московский педагогический государственный университет

denisovalarisao@list.ru

**ПРИЁМЫ РАБОТЫ
С ТЕКСТАМИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА
НА ЗАНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИНЫ
«РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье описывается опыт анализа текстов культуроведческого характера в рамках ознакомления с темой «Чтение в современном обществе» на занятиях дисциплины «Речевые практики» в педагогическом вузе.

Ключевые слова: приёмы работы с текстом, тексты культуроведческого характера.

В школьной практике культуроведческий подход реализуется на уроках русского языка благодаря сочетанию знаний об истории, литературе и языке, в котором сосредоточено мировосприятие русского народа. Как отмечает А. Д. Дейкина¹, уроки русского языка должны быть обращены к литературе и искусству (добавим: к истории и МХК).

Профессиональная подготовка учащегося педагогического вуза также ориентирована на воспитание ценностного отношения к языку, литературе, к истории и культуре России. Так, например, первокурсники филологического факультета МПГУ занимаются изучением латыни и иностранных языков, истории, теории языка и литературы; знакомятся с детской литературой, фольклором и историей зарубежной литературы; повторяют школьный курс русского языка («Практикум по школьному курсу орфографии и пунктуации») и осваивают новую дисциплину — «Речевые практики», которая читается и на других факультетах вуза.

Программа дисциплины «Речевые практики» МПГУ предусматривает рассредоточенную работу по орфографии и пунктуации на протяжении двух учебных семестров, в течение которых студенты 1 курса бакалавриата знакомятся с культурой чтения, стратегиями чтения, овладевают приёмами создания текстов различных жанров, изучают основы языка учебного предмета в зависимости от профиля обучения, практикуются в публичных выступлениях.

Поскольку к началу учебного года объём знаний учащихся по предметам, на которые необходимо опереться на занятиях речевыми практиками (русский язык, литература, история, МХК), ограничивается школьным курсом, на вводном занятии дисциплины предпочтительнее,

на наш взгляд, провести аналитическую работу с фрагментами текстов, текстами-миниатюрами, тематически связанными с культурой России. Это позволит в процессе анализа текста организовать дискуссию, актуализировать базовые знания студентов по русскому языку, литературе, истории и другим смежным предметам и связать их с изучением новой вузовской дисциплины; а также продемонстрировать студентам, что язык отражает и сохраняет культурную и историческую информацию, служит средством приобщения к материальной и духовной культуре русского народа, т. е. создать культуроведческий фон занятия.

Особенности культуры народа прослеживаются в процессе анализа учащимися текстов разных стилей и жанров, т. е. через язык, его словарь и синтаксис². Большим потенциалом в этом смысле обладают краткие высказывания—афоризмы³ писателей, деятелей науки, культуры, искусства и др.

Начать вводное занятие можно с известных высказываний отечественного учёного-филолога, культуролога, искусствоведа Д. С. Лихачёва⁴: «История народов — это не история территорий, а история культуры. Ценности культуры не стареют» или «Культура — это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения — народом, нацией». После небольшой беседы об учёном, словарной работы (например, филолог, культуролог, искусствовед, нация) и обмена учащимися мнениями о высказывании Д. С. Лихачёва первая цитата, где указываются орфограммы и объясняются пунктограммы в простом предложении, фиксируется в рабочих тетрадях и на доске. Аналогичная работа проводится и со вторым высказыванием (сложное предложение).

Очень продуктивной, как показали практические занятия в вузе, является работа с небольшими фрагментами рассказов русских классиков или текстами-миниатюрами.

Покажем это на примере рассказа А. Т. Аверченко «Русский писатель»⁵.

Русский пароход покидал русские берега, отправляясь за границу. Опершись о борт, стоял русский писатель рядом со своей женой и тихо говорил:

— Прощай, моя бедная, истерзанная родина. Уже на горизонте маячит Эйфелева башня, Нотр Дам, Итальянский бульвар, но еще не скрылась из глаз моих ты, моя старая, добрая, так любимая мной Россия. И на чужбине я буду помнить твои маленькие церковки и зелёные монастыри, буду помнить тебя, холодный красавец Петербург, твои улицы, дома < ... >. На всю жизнь врежешься ты в мозг мой — моя смешная, нелепая, бесконечно любимая Россия!

Жена стояла тут же; слушала эти писательские слова — и плакала.

Вопросы для обсуждения.

1. Прочитайте. Докажите, что это текст. Определите его стиль и тип. Как можно озаглавить представленный фрагмент?

2. Вспомните название рассказа и полное имя автора. Что вы знаете об А. Т. Аверченко? (Аркадий Тимофеевич Аверченко — русский писатель, сатирик, драматург и театральный критик, редактор журналов «Сатирикон»)

и «Новый Сатирикон»). Почему журнал носил такое название? Какое здание в Москве называется «Сатирикон»?

3. К какому времени относятся события, описанные в отрывке, как вы думаете? Обоснуйте свой ответ. Приведите примеры из текста, подтверждающие ваше мнение (например, повторы: русский, Россия; за границу; родина, чужбина ...)

4. Найдите в тексте имена собственные. Куда направляется герой рассказа? Где находятся Эйфелева башня, Нотр Дам, Итальянский бульвар?

5. Когда и кем построена Эйфелева башня? (Александром Гюставом Эйфелем в XIX в.). Есть ли похожее сооружение в Москве? (Шуховская телебашня, или Шаболовская телевизионная башня). Когда и кем башня была построена? (В. Г. Шуховым в XX в.)

6. Известно ли вам, что особенностью башни Шухова является гиперболоидная конструкция? Объясните/найдите в словаре значение слов «гиперболоид, гиперболоидный». В названии какого произведения встречается слово «гиперболоид»? (Фантастический роман А. Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина», 1827 г.)

7. Каково полное название Нотр Дама? (Собор Парижской Богоматери, или Нотр-Дам де Пари). Что вы знаете об одноимённом романе? (Первый исторический роман на французском языке В. Гюго, созданный писателем во время Июльской революции в XIX веке). Вспомните известные экранизации романа (художественные фильмы «Эсмеральда», «Горбун из Нотр-Дама», «Собор Парижской Богоматери», «Квазимодо» и др.; рисованный мультфильм-мюзикл студии У. Диснея «Горбун из Нотр-Дама») и музыкальные произведения по его мотивам (опера Л. Бартона «Эсмеральда», балет Ц. Пуни «Эсмеральда»). Почему некоторые из них носят названия «Эсмеральда» и «Квазимодо»? (персонажи)

8. Знаете ли вы, что «Quasi modo» (слова мессы на латыни) в католической церкви — название антипасхи (первого воскресенья после Пасхи)? Как называется этот день в православии? (Фомина неделя, Фомино воскресенье) Какое известное устойчивое выражение связано с именем Фома? (Фома неверующий) Что оно означает?

9. Как иначе называются устойчивые сочетания слов? (фразеологические обороты, фразеологизмы, идиомы) Какие библеизмы вы знаете?

10. Кто из русских композиторов в своём творчестве обращался к роману «Собор Парижской Богоматери»? (А. С. Даргомыжский — опера «Эсмеральда» в постановке Большого театра; мюзикл «Нотр-Дам де Пари» на музыку Р. Коччианте и либретто на русском языке Ю. Кима в постановке театра «Московская Опера»)

11. В наши дни опубликован роман-антиутопия российской писательницы Е. Чудиновой «Мечеть Парижской Богоматери». Прочитайте аннотацию⁶ к этой книге. Где и когда происходит действие в романе? Дайте толкование терминам «утопия» и «антиутопия» как жанрам литературы. Какой словарь поможет вам вспомнить определения? (Словарь литературоведческих терминов)

12. Нотр-Дам де Пари — главный собор Франции. Как называется главный собор России? Известно, что высота этого сооружения — 104 метра (самый высокий православный храм в мире), а вместительность — 10000 человек. Как вы считаете, по этой ли причине храм считается главным? Обоснуйте своё мнение.

13. Известно, что слово «бульвар» происходит от голландского «bolwerk» (оборонительная стена, вал). Со временем на этих валах появились аллеи для прогулок — бульвары. Расскажите, что вы знаете о Бульварном кольце Москвы?

14. По-французски «Итальянский бульвар» звучит как «Boulevard des Italiens». В каком произведении А. С. Пушкина встречается слово «boulevard»? Какие бульвары в Москве мог посещать герой А. С. Пушкина?

15. В каком значении употребляется слово «бульварный» в выражениях «бульварная пресса», «бульварные романы»?

Письменные задания к тексту.

1. Сравните: за границу и заграницу. Объясните разницу в значении и написании слов.

2. Выполните фонетический разбор слова «опершись». Поставьте в слове ударение. Подберите синонимы.

3. Найдите в тексте синонимы. Являются ли они контекстными? Подберите синонимы и антонимы к словам «родина» и «чужбина».

4. Выполните морфологический разбор слова «маячит». Есть ли у него синонимы?

5. Замените выражение «врезешься в мозг» синонимичным. В случае затруднения воспользуйтесь словарём. Какой словарь вам потребуется? (словарь синонимов, фразеологический словарь)

6. Подберите антонимы к словам покидал, отправляясь, стоял, рядом, тихо, говорил, прощай, бедная, старая, добрая, маленькие, холодный, смешная, нелепая.

7. Определите вид связи в словосочетании писательские слова. Замените его синонимичным (слова писателя). Составьте схемы словосочетаний, указав главные и зависимые слова. Изменился ли вид связи между словами? Подберите разные по строению словосочетания со словом «писатель», определите их вид и тип связи.

8. Дополните предложение подходящими по смыслу словами.

9. Церковь, монастырь... — это ...

10. Имеют ли отношение слова барабан, бочка, глава, кокошник, куб, лемех, лопатка, луковица, маковка, паруса, шатер, яблоко к архитектуре церкви? Составьте словарик с толкованием этих слов. Проверьте себя по словарю⁷. Как называются слова, имеющие несколько значений?

11. Является ли многозначным слово «церковь»? Напишите развёрнутый ответ на этот вопрос. К какому типу будет относиться созданный вами текст?

12. Выполните морфемный разбор слов церковка и маковка. Одинаковы ли они по составу (церков/к/а, мак/ов/к/а)? Почему? Проверьте себя по словарю⁸.

13. «Красавец Петербург» и «Петербург красавец». Есть ли разница в написании? (раздельное или дефисное) Объясните.

14. Составьте таблицу, включив в неё из текста примеры слов по группам орфограмм:

- непроверяемые написания,
- проверяемые написания,
- слова с приставками на з-/с-,
- н и nn в прилагательных и причастиях,
- не со словами разных частей речи.

15. Письменно объясните постановку знаков препинания в тексте. Назовите виды пунктограмм, которые вам встретились.

16. Приведите возможные схемы предложений с прямой речью. Составьте по схемам предложения, опираясь на текст.

17. Выполните синтаксический разбор одного предложения с однородными членами и составьте его схему.

Упражнение на закрепление.

Спишите. Раскройте скобки, вставьте пропущенные буквы и знаки препинания.

1. Язык это путь цивилизац_и и культуры. (А. Куприн.) 2. Литература (не) должна накл_н_я_т_ся в ур_вень с обществом в его тёмных или сомнит_льных явлениях. Во что(бы)(то)(н)_стало при каких(бы) обст_ательствах (н_)было она (не)должна (н_)(на)шаг отступать от своей главной цели возвысить общество до свое_о ид_ала ид_ала добра света и ист_ны. (Н. Некрасов.) 3. Только то ис_кус_тво буд_т жить ра_цветать уходить глубоко своими к_рнями в жизнь которое вид_т своё пр_звание в том что(бы) служить великому (Т,т)в_рцу истории народу. (Д. Шостакович.) 4. Сер_це во_бр_жение и разум вот та среда где зар_ждается_ся то что мы называ_м культурой. (К. Паустовский.)

Ключ. 1. Язык — это путь цивилизации и культуры. (А. Куприн.) 2. Литература не должна наклоняться в уровень с обществом в его тёмных или сомнительных явлениях. Во что бы то ни стало, при каких бы обстоятельствах ни было, она не должна ни на шаг отступать от своей цели — возвысить общество до своего идеала — идеала добра, света и истины. 3. Только то искусство будет жить, расцветать, уходить глубоко своими корнями в жизнь, которое видит своё призвание в том, чтобы служить великому творцу истории — народу. (Д. Шостакович.) 4. Сердце, воображение и разум — вот та среда, где зарождается то, что мы называем культурой. (К. Паустовский.)

Подобного вида работа, по нашему мнению, способствует не только развитию речевых, орфографических, пунктуационных навыков студентов, но и влияет на формирование общекультурных компетенций будущих учителей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дейкина А. Д. Современные идеи воспитания личности средствами слова, истории, искусства в их совокупности // Духовно-нравственное воспитание учащихся при обучении русскому языку: слово — история — искусство: Коллективная монография. М: МПГУ, Ярославль: Ремдер, 2013. С. 14.

² Волкова Т. Н. Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования: монография. Шуя, 2007. 170 с.

³ Цитаты, афоризмы, высказывания о культуре: информационное пособие / МБУК «ЦБС»; ЦГБ; Отдел обслуживания; сост. Вертиева Г. А. Батайск, 2014. 12 с.

⁴ Лихачев Д. С. Русская культура. М.: Искусство, 2000. 440 с.

⁵ Аверченко А. Т. Рассказы / сост. П. Горелов. М.: Молодая гвардия, 1990. 479 с.

⁶ Чудинова Е. Мечеть Парижской Богоматери: 2048 год. М.: Вече, 2016. 316 с.

⁷ Краткий изобразительный словарь церковных терминов. М.: Библиополис, 2016. 160 с.

⁸ Тихонов А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным. М.: АСТ, 2014. 639 с.

Denisova L. O.

Moscow Pedagogical State University

TECHNIQUES OF WORKING WITH TEXTS OF CULTURAL CHARACTER AT THE SEMINARS ON THE SUBJECT «SPEECH PRACTICE» IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article describes the experience of analysis the texts of cultural character for the purposes of familiarization with the subject of «Reading in contemporary society» at the seminars on the subject «Speech practice» in the pedagogical University.

Keywords: techniques of working with texts, texts of cultural character.

Ерохина Елена Ленвладовна

Московский педагогический государственный университет

el.erokhina@m.mpgu.edu

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье представлены результаты анкетирования учителей-научных руководителей, проведённого с целью выявить уровень развития их коммуникативной культуры как важнейшей составляющей академической культуры. Сделан вывод о необходимости специального обучения учителей, организующих исследовательскую деятельность школьников, эффективно педагогическому общению в пространстве исследовательского обучения.

Ключевые слова: коммуникативная культура, академическая культура, исследовательское обучение.

Цель современного образования — формирование личности, ядро которой составляют общественные ценности (духовные традиции, ценности человеческой жизни, нравственные ценности), а поведенческая модель — активное познание и творческое преобразование мира в условиях эффективного межличностного взаимодействия (активно и заинтересованно познающий мир, осознающий важность самообразования для жизни и деятельности, осознающий ценность науки и творчества, умеющий вести конструктивный диалог).

Указанная цель может быть достигнута на основе реализации принципов культурологического подхода в образовании, воплощенных в исследовательской модели обучения. Обратим внимание, что при реализации культурологического образовательного подхода актуализируется коммуникативный аспект обучения. Ю. М. Лотман формулирует идею о том, что культура есть форма общения и проявляется она именно в процессе общения: «... культура есть нечто общее для какого-либо коллектива — группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией. Из этого вытекает, что культура есть форма общения между людьми и возможна лишь в такой группе, в которой люди общаются»^{*}.

Именно коммуникативный аспект исследовательского обучения представляет наибольшую трудность для его участников. Характер самой деятельности, правила речевого поведения, специфика речевых жанров и, главное, субъект-субъектное взаимодействие в исследовательском обучении вызывает необходимость овладения иными, по сравнению с традиционными для школы, культурными нормами.

Коммуникативная культура субъектов исследовательского обучения, в частности, коммуникативная культура учителя-научного руководителя, является важнейшей составляющей академической культуры. В ситуации исследовательского обучения под академической культурой мы понимаем систему ценностей, норм, правил, образцов поведения, способов деятельности, принципов общения, основанную на педагогически адаптированном опыте научной познавательной деятельности.

Проведённое нами анкетирование субъектов исследовательского обучения позволило сделать некоторые выводы об уровне коммуникативной культуры учителей-научных руководителей.

Анкета для учителей включала следующие вопросы:

1. От кого обычно исходит инициатива участия в исследовании?
2. Как происходит обычно выбор темы исследования?
3. Как Вы помогаете ученику в создании текста работы?
4. Как вы помогаете ученику в подготовке к выступлению на конференции?
5. Отличаются ли формы взаимодействия и стиль общения с учеником от традиционных?
6. Удовлетворены ли вы результатом этой деятельности?
7. Подберите три слова, характеризующих ваше впечатление, настроение, эмоции, связанные с воспоминаниями об этой деятельности.

Таким образом, ответы на вопросы № 1, 2, 6, 7 дали материал для определения уровня сформированности у учителей-руководителей ценностного компонента академической культуры; вопросы № 3 и 4 — когнитивного и операционального уровня; вопрос № 5 — уровня владения оптимальным педагогическим общением в ситуации исследовательского обучения.

В констатирующем эксперименте принимали участие учителя Москвы, Ярославля, Краснодара.

Ответы свидетельствуют о том, что 32% опрошенных осознают одну из важнейших педагогических задач исследовательского обучения: 23% видят в исследовательской деятельности средство развития личности ученика, 9% — развитие личности учителя. Однако подлинный смысл исследования — открытие нового, постижение законов жизни и пр. — понимают только 4,5% учителей-научных руководителей. Большинство учителей, к великому сожалению, не осознают смысл исследовательской деятельности, не получают удовлетворения от организации совместного с учащимся поиска истины. Преобладающими впечатлениями и оценками исследовательской деятельности (ядро и периферия ассоциативного ряда, представленного в ответах учителей-научных руководителей) являются «трудно», «нервно», «хлопотно» и т. п.

Отвечая на вопрос № 1 анкеты, учителя свидетельствуют, что именно им принадлежит инициатива организации исследования. Однако если в традиционных моделях обучения инициатива (побуждение к началу какого-либо дела), действительно, принадлежит учителю, то в исследова-

тельском обучении, основанном на личностно-центрированном подходе, учитель, используя фасилитацию (педагогическую поддержку), призван делегировать инициативу начала исследования учащемуся. Однако только 9,7% учителей в ходе организации исследовательской деятельности передают инициативу ученику или организуют альянс. Сказанное свидетельствует о том, что для большинства учителей исследовательское обучение не отличается по своей сути от других моделей обучения. Ценностно-смысловой компонент академической культуры ими, к сожалению, не осознан.

Вопрос № 3 анкеты позволяет получить информацию, осознает ли учитель сущность научного текста, воспринимает ли его как вербализацию хода и результатов исследования, отличает ли от текстов иных жанров и стилей — иными словами, оценить уровень сформированности когнитивных и операциональных компонентов академической культуры учителя-научного руководителя.

Полученные результаты показывают, что учителя-научные руководители не осознают специфику текста, отражающего этапы и результаты научного исследования. Ни в одном из ответов (0%) не указано, что доклад учащегося-исследователя создавался в процессе исследования, включал научное описание хода исследования и реферирование источников, обобщал полученные результаты и пр. Учителя выделяют в качестве основного вида деятельности подбор материала (64,8% ответов) и составление плана (24,3%), то есть виды деятельности, актуальные при написании любого текста (текста сочинения, письменного развернутого ответа на вопрос и пр.). Можно сделать вывод о несформированности у учителей-научных руководителей когнитивных и операциональных компонентов академической культуры.

Важнейший этап исследовательского обучения — публичное представление его результатов учеником-исследователем в ходе научно-практической конференции. Учителя-научные руководители не осознают специфику публичной речи, особенности выступления на конференции-соревновании. Только 3,2% считают необходимым воссоздавать коммуникативную ситуацию публичного выступления для подготовки учащегося к устному докладу на конференции.

Результаты анкетирования показывают, что учителя понимают специфику речевого взаимодействия с учеником в ходе исследовательского обучения (71,8%); определяют главную особенность такого взаимодействия — доверие, сотрудничество, ориентация на интересы ребенка. Однако приведенные ниже результаты анкетирования учащихся приводят к выводу о готовности учителей к данному виду взаимодействия, но об отсутствии у них сформированных умений осуществлять такое взаимодействие.

Мы задали учащимся вопрос: «Отличались ли формы взаимодействия и стиль общения с учителем в ходе проведения исследовательской

работы от традиционных?» Было получено 38,5% ответов «да, отличалась»: *Да, я всегда могла подойти и посоветоваться. Учителя были как друзья. Отличались, так как взаимодействие происходило один на один. Я больше узнала своего преподавателя, она узнала меня. Да, отличался. Мой руководитель был настроен на теплую обстановку.* Ответы «нет, не отличался» — 61,5%: *В целом нет. Он все так же направлял деятельность в нужное русло. Нет, учитель руководил нами и делал замечания. Нет, он даже иногда повышал голос.*

Отвечая на вопросы анкеты, школьники продемонстрировали потребность в субъект-субъектном взаимодействии в процессе исследовательской деятельности, в поддержке своих усилий учителем-фасилитатором, в иных (по сравнению с традиционными) способах и формах взаимодействия с учителем. Приведем наиболее частотные ответы. «Если бы Вы оказались научным руководителем, что бы делали обязательно»: *помогала бы ученику, чем могла; направляла бы ребенка в нужное русло; мотивировала бы как можно больше делать самому; помогала бы в выборе информации, заинтересовывала бы его; оказывала бы всяческое содействие ему в его работе, поддерживала бы предпочтение ученика; давала бы свободу в выборе темы; «не делали бы никогда»; не навязывала бы то, что ему неинтересно; не предоставляла бы ему готовый материал; подбирала действительно интересные темы работ; не делала бы всю работу за него; не заставляла бы его; не навязывала бы свою точку зрения на данную проблему; не заставляла бы брать те темы, которые совершенно не интересны ученикам; не ругала бы за неуспех в работе; не давала бы все готовое.*

Таким образом, мы выявили, что учителя-научные руководители не обладают необходимым уровнем академической культуры для организации оптимального педагогического общения в условиях исследовательского обучения. Требуется разработка и внедрение специальных курсов в рамках программ высшего и постдипломного образования, направленных на формирование и развитие коммуникативной культуры учителей-научных руководителей как важнейшего компонента их академической культуры. В программы целесообразно включить разделы (модули): «Академическая культура как ценностно-нормативная система исследовательской деятельности»; «Академическая грамотность»: «Вторичные тексты в ситуации исследовательского обучения», «Моделирование текста учебно-научного доклада», «Жанры научного общения»; «Фасилитация как оптимальный стиль педагогического общения в условиях исследовательского обучения». Такие курсы уже реализуются в МПГУ в рамках магистерских программ кафедры риторики и культуры речи.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства. СПб.: Искусство-СПб, 1994. С. 5.

Erokhina E. L.

Moscow State Pedagogical University

COMMUNICATIVE CULTURE OF THE SCIENTIFIC LEADER

The article presents the results of the questionnaire survey of teachers and scientific leaders, conducted in order to reveal the level of development of their communicative culture as an important component of academic culture. The conclusion is made about the need for special training of teachers organizing research activities of schoolchildren, effective pedagogical communication in the space of research training.

Keywords: communicative culture, academic culture, research training.

Есенова Тамара Саранговна, Есенова Галина Борисовна

Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова

esenova_ts@mail.ru; esenova_gb@mail.ru

РУССКАЯ РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ В КАЛМЫКИИ: ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Главной чертой современной лингвистической ситуации в Республике Калмыкия является преобладание русского языка во всех сферах использования, довольно хороший уровень владения русской разговорной речью калмыками среднего и младшего поколений, тогда как в русской речи калмыков старшего поколения наблюдаются интерферентные ошибки. Калмыцкая языковая личность проявляется в лексических вкраплениях, оправданных ситуативно и экспрессивно.

Ключевые слова: лингвистическая ситуация, русский литературный язык, вариативность нормы, культура русской речи, Республика Калмыкия.

Русский язык, как известно, давно вышел за пределы своего этноса и является вторым языком для народов многонациональной России. У нерусских носителей фиксируется разная степень владения как системой русского языка, так и культурой русской речи. Так как в многонациональной России русский язык является государственным языком, проблема культуры речи приобретает не только научное, но и общественно-политическое значение.

Вне всякого сомнения, норма — центральное понятие культуры речи, а устойчивость — один из признаков нормы. Вместе с тем «так как литературный язык является живым, постоянно развивающимся языком, а не догмой, то вариативность является непременным атрибутом литературного языка»¹. Но «сознательная пролетарская языковая политика проходила под лозунгом преодоления разноязычия, прежде всего крестьянского — единый национальный язык всем трудящимся. Языковая вариативность сковывалась в самом литературном языке... К 50-м годам мы пришли с весьма закоряченной и строго насаждавшейся литературной нормой, вполне отвечавшей социально-политической ситуации тоталитарного государства»². В настоящее время в обществе наблюдается стремление к расширению границ литературного языка, его демократизации. Норма динамична, обладая двусторонней приро-

Исследование проводится по стратегическому проекту

«Калмыкия как трансграничный регион в восточном векторе России», реализуемому в рамках программы развития Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова как опорного регионального университета

дой, т. к. она формируется под воздействием интралингвистических и экстралингвистических факторов, в том числе двуязычия. Важен тот факт, что вариативность норм обуславливается и языковой ситуацией, взаимодействием контактирующих в регионе языков, а также соотношением разных форм языка.

Особенно подвижны нормы устной, неофициальной разговорной речи, поскольку они обусловлены отсутствием заботы о форме выражения, ее главной стилевой характеристикой. Отсюда принципиальная факультативность норм разговорной речи, отсутствие в ней запрещающих норм, наличие «типичного», «допустимого», «нежелательного», т. е. рекомендуемого, но не насаждаемого. А так как языковая личность есть глубоко национальный феномен (Ю. Н. Караулов) и национальный компонент является неотъемлемым признаком речевого поведения билингва, который проявляется в спонтанной непринужденной устной речи, национальные вкрапления в русскую разговорную речь нерусских закономерны и их необходимо учитывать. Нормализаторская деятельность лингвистов по сохранению норм литературного языка должна основываться на углубленном исследовании реального функционирования русского языка, в том числе в условиях двуязычия, с учетом всех факторов, обуславливающих варьирование языка.

На наш взгляд, культурно-речевую оценку разноуровневых национальных вкраплений в русскую разговорную речь нерусских необходимо проводить с учетом принципа коммуникативной целесообразности. Например, если непонимание не возникает, лексические вкрапления мотивированы ситуативно или экспрессивно и используются в разговорной речи жителей национальных регионов, то такие особенности можно признать допустимыми в русской разговорной речи нерусских. Все, что нарушает принцип коммуникативной целесообразности, мешает адекватному восприятию текста (например, грамматическая интерференция), можно признать ненормативным.

Нарушения норм русского литературного языка, характерные для русского языка на современном этапе, особенно заметны в национальных республиках РФ. Между тем во всех национально-территориальных образованиях РФ русский язык, наряду с национальным языком, имеет статус государственного языка. Во всех национально-территориальных образованиях нашей страны сложились уникальные общественно-политические, социальные и лингвокультурные условия бытования языков и говоров, которые сформировали характерные для данной местности специфические черты русской речи, однако фактором, определяющим лингвистическую ситуацию в регионе, все-таки является государственный статус русского языка. Столь высокое положение русского языка требует владения всеми функциональными стилями, ответственности каждого пользователя за сохранение и соблюдение его норм. Реальная картина

свидетельствует о довольно высоком уровне владения устной разновидностью русского языка в официальной сфере, тогда как в неофициальных условиях наблюдаются разнообразные отклонения от норм, что в целом создает впечатление недостаточного владения культурой РР. Разумеется, культура РР зависит от уровня образования, сферы деятельности, возраста, общей культуры, местожительства конкретного лица, но в целом фактор неродного языка также имеет определенный вес в шкале признаков, определяющих качество речи на русском языке. В связи с этим актуальна работа по исследованию того фактического языкового материала, который реально существует в разных регионах многоязычной России и разработке вопросов культуры разговорной речи в условиях многоязычия.

Русский язык на территории России не одинаков, что обусловлено условиями его бытования. В некоторых регионах он взаимодействует с национальными языками, в других — диалектами русского или других языков. При этом влияние другого языка ощущается не только в речи нерусских, но и в разговорной речи русских, проживающих в национально-государственных образованиях РФ. Колорит разговорной речи в национальных образованиях формируется национальным языком, он придает «местной» разговорной речи яркую локальную окраску. Типологические сходства или различия русского и национального языков способствуют образованию своеобразного акцента в разговорной речи, различных отклонений от норм русского литературного языка. Появлению различных отклонений от норм литературного языка способствует сознательное стремление людей к живой, эмоциональной речи, желание отойти от единообразной правильной речи, свойственной советскому периоду развития русского языка. В зонах ослабленного влияния русского литературного языка, к которым в первую очередь относятся национальные регионы, все эти процессы взаимодействуют и проявляются в качестве разговорной речи.

Следует отметить, что русский язык как средство межнационального общения изучен недостаточно. В советском языкознании двуязычие традиционно оценивалось как большое достижение советской власти, создавшей условия для нерусских равного владения родным и неродным языками. Принято было рассматривать результаты языковых взаимодействий стандартно: сопоставлялись фонетико-фонологические, морфологические, лексические, синтаксические черты двух языков и констатировалось общее-отличное-специфическое в системах двух языков. Такой подход необходим при сопоставительном изучении языков, т. к. при этом обращается внимание на то, как одно и то же содержание передается по-разному средствами разных языков. Однако при этом было неясно, как оценивать языковой материал, в котором в разной степени проявляются черты двух языковых систем одновременно.

Республика Калмыкия является полиэтничным регионом, в котором проживают представители более чем 90 национальностей и народ-

ностей. Свыше 50% населения республики — калмыки, 37% — русские, в структуре населения республики представлены ингуши, чеченцы, лезгины, казахи, украинцы, белорусы, немцы, эстонцы, корейцы и др.

Согласно Закону о языках в Калмыцкой АССР, русский и калмыцкий языки являются государственными языками РК, однако фактически функции государственного языка выполняет русский язык. Это положение сложилось в результате общественно-политических событий XX века, взаимодействия объективных причин, таких как численность калмыков, социальная потребность и традиции в использовании родного языка, степень развития национального самосознания, а также проводимой в СССР национально-языковой политики, направленной на стирание национальных различий между народами и др.

Современная лингвистическая ситуация в Республике Калмыкия характеризуется преобладанием русского языка во всех сферах употребления, довольно хорошим уровнем владения русской разговорной речи калмыками среднего и младшего поколений, тогда как в русской разговорной речи калмыков старшего поколения наблюдаются интерферентные ошибки. Специфика русской разговорной речи формируется под воздействием родного языка, что проявляется не у всех говорящих и имеет разную степень. В целом уровень владения русским языком калмыков зависит от субъективных факторов говорящего лица, в первую очередь возраста.

В наибольшей степени влияние родного языка ощущается в русской разговорной речи калмыков старшего поколения. Речь представителей старшей возрастной группы имеет яркую локальную окраску, обусловленную воздействием национального языка, которая обнаруживается на всех уровнях языка. Наиболее устойчивый характер имеют ошибки, вызванные грамматической интерференцией. Например, ошибки в согласовании имен существительных, прилагательных, порядковых числительных, местоимений, причастий, родовых форм глагола, которые мотивированы типологическим несходством калмыцкого и русского языков; в калмыцком языке отсутствует грамматическая категория рода, согласование как вид синтаксической связи слов не характерно. Калмыцкие лексические вкрапления в русской разговорной речи калмыков старшего возраста довольно многочисленны: *шуд*, прямо не знаю, *йахан* (ой, прямо не знаю, что делать). Причины использования слов из родного языка разные: например, отсутствие русского эквивалента, экспрессивная яркость слова родного языка, дефицит времени для подбора подходящего русского слова в условиях спонтанной речи. Чаще всего в русской разговорной речи лиц данной группы используются калмыцкие термины родства, этнонимы, слова, обозначающие части тела, важнейшие действия человека, реалии национального быта, калмыцкие устойчивые обороты. Однако в целом русская разговорная речь строится с соблюдением общих закономерностей разговорной речи, обусловленных такими определяющими ее факторами, как

неподготовленность, персональная адресованность, спонтанность, непредсказуемость тематики.

Русская разговорная речь среднего поколения калмыков не содержит ярких локальных черт, интерферентных ошибок, в основном строится в соответствии с общими закономерностями организации русской разговорной речи, влияние родного языка прослеживается в лексико-фразеологических заимствованиях из национального языка, в тематике речи. Что касается речи калмыцкой молодежи, то для нее характерно довольно хорошее владение системой русского языка, трудность представляют норма и стилистика. В связи с тем, что русский язык играет все возрастающую роль в жизни молодежи, поскольку предоставляет большие возможности для получения профессионального образования, трудоустройства в любом регионе России, необходима целенаправленная работа по повышению культуры разговорной речи.

Таким образом, русская разговорная речь в Калмыкии неоднородна, качество речи зависит в первую очередь от возраста человека. Русская речь калмыков старшего возраста содержит интерферентные ошибки; локальную окраску ей придают калмыцкие лексические вкрапления, особенности произношения мягких согласных. Разговорная речь представителей средней и младшей возрастных групп в значительно меньшей степени подвержена интерференции. На разговорную речь данных категорий говорящих воздействуют просторечие, жаргон, молодежный сленг. Калмыцкая языковая личность проявляется в употреблении определенного количества лексико-фразеологических единиц из родного языка, оправданных ситуативно и экспрессивно. Фактор уместности, целесообразности национальных вкраплений должен учитываться при оценке культуры русской речи нерусских, а также колебания норм русского литературного языка в ситуации языковой неоднородности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма: на материале современного русского языка. Л.: Наука, 1978. 240 с.

² Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. СПб.: Златоуст, 1999. 308 с.

Esenova T. S., Esenova G. B.

Kalmyk State University

RUSSIAN SPEAKING IN KALMYKIA: THE PROBLEM OF SPEECH CULTURE

The main feature of modern linguistic situation of the Republic of Kalmykia is the predominance of the Russian language in all spheres of usage, pretty good command of the spoken Russian language of Kalmyks of the middle and younger generations, while in the Russian speech of the Kalmyks of the older generation are observed in a variety of interference errors. Kalmyk language personality is manifested in the lexical inclusions, viable situational and expressive.

Keywords: linguistic situation, Russian literary language, variability of norms, culture of Russian language, Republic of Kalmykia.

Клушина Наталья Ивановна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

nklushina@mail.ru

ДИНАМИКА НОРМЫ В СМИ И ПРОБЛЕМА ЕЕ КОДИФИКАЦИИ

Высказывается гипотеза о необходимости выделить в самостоятельную область изучения нормы языка медиа как наиболее значимые для современной коммуникации. В статье поставлена задача показать, что литературные нормы современного русского языка, которые каждое поколение усваивает в процессе школьного и вузовского обучения и воспринимает как эталонные, в языке массовой коммуникации усредняются и расширяются. Новым является рассмотрение литературной нормы как фрейма, формирующегося с помощью школьного и вузовского образования. Нормы-фреймы старшего и младшего поколений не всегда коррелируются, особенно с учетом смены традиционной книжной эпохи на современную цифровую. В статье ставится вопрос о возможности применения принципов культуры речи к языку медиа и делается вывод о необходимости выработки новых подходов к рассмотрению динамики нормы в массмедиа. Подобный ракурс постановки проблемы представляется перспективным, поскольку речевая практика массмедиа строится по новым законам цифровой коммуникации.

Ключевые слова: языковая норма, норма-фрейм, культура речи, язык медиа, рефреймирование нормы, медийная норма.

Языковая норма. Научный контекст

В 60–80-е годы XX века сложилась стройная научно-дидактическая концепция языковой нормы. Она соответствовала школьным и вузовским требованиям правильной речи, регламентировала журналистскую практику (особенно дикторскую речь), предписывала «восходящую линию речевого поведения»¹ для разговорной стихии. Экстралингвистическая ситуация — стабильная советская система — способствовала расцвету нормирования и регламентирования, в том числе и языка. Возникла дисциплина «Культура речи», которая накладывалась на «Практическую стилистику». Литературный язык дифференцируется от других разновидностей национального языка (городского просторечия, территориальных и социальных диалектов) именно по его нормированности. Советская эпоха — расцвет теории языковой нормы. Норма была тщательно исследована на всех уровнях языковой системы и кодифицирована в словарях и справочниках. Авторитетные «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, «Орфоэпический

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17–04–00032а
«Влияние Интернета на жанровые и стилистические параметры медиатекста»

словарь» Р. И. Аванесова, «Орфографический словарь русского языка» под ред. В. В. Лопатина и множество других словарей и справочников были изданы «советскими» тиражами, что способствовало распространению и укоренению кодифицированной нормы в массовом советском сознании. Стилистические пометы, с одной стороны, отражали дух советской эпохи (*высок., простореч., неодобр.* и т. п.), а с другой стороны, его и формировали. Сильное влияние на языковое сознание масс оказывали научно-популярные статьи в газетах и беседы о культуре речи на радио и телевидении. Таким образом, речевой узус советского общества был пронизан идеей правильности, и массовое речевое поведение ориентировалось на образцовую речь дикторов и выверенный литературными редакторами язык советских газет и журналов. Все это создавало атмосферу «культуры речи» и вместе с усилиями педагогов формировало у поколения 80-х «матрицу долговременной памяти»², в которую были «впечатаны» образцы правильной речи (назовем их *нормы-фреймы*). Норма-фрейм формируется в сознании носителя языка со школьных лет усилиями педагогов и поддерживается кодификацией в словарях и справочниках, но расшатывается, а иногда и опровергается массовым речевым узусом. Девиация от данной «матрицы правильной речи» у старшего поколения мгновенно включает «детектор ошибок»³ — сложный когнитивный механизм, отделяющий *норму-фрейм* от новаций и отклонений и распознающий это отклонение как ошибку, сбой в привычной, отлаженной работе мозга по заданному ранее сценарию. Но у младшего поколения матрица долговременной памяти еще только формируется, «детектор ошибок» еще не срабатывает. А фреймирование нормы происходит в других общественно-языковых (социолингвистических) условиях. Поэтому разрыв между поколениями отражается и на динамике нормы. Норма, на наш взгляд, феномен в том числе, или даже в первую очередь, поколенческий, а поэтому исторический. Таким образом, норма — это матрица правильной речи конкретного поколения, которая корректируется, дополняется и изменяется последующим поколением в соответствии с новыми экстралингвистическими и интралингвистическими обстоятельствами.

От языковой нормы к норме коммуникативной

После перестройки конца 90-х годов XX в., расшатавшей и опровергшей стройную, отлаженную советскую систему норм, русский язык вырвался на свободу. Наш опыт преподавания стилистики на факультете журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова позволяет говорить о том, что современные студенты-журналисты язык и стиль перестроенной прессы сегодня воспринимают как карикатуру. Это действительно памятник речевой вседозволенности, стилистической анархии и разрушения массового сознания. «Нисходящая линия речевого поведения»⁴, смешение стилей, какофония идей губительно отразились на культуре

речи и языковых нормах общества. Перестройка — это определенная точка отсчета не только в развитии новейшей истории России, но и в развитии современного русского языка.

Анормативность (отрицание норм) перестроечного дискурса не погубила русский литературный язык, но переформатировала его. Это стало толчком к развитию способов и приемов неформальной коммуникации даже в формализованных, институциональных дискурсах (политика, наука, медиа), привело к проявлению индивидуальности в речи, к возрождению риторики, увеличению доли разговорности и спонтанности в речевом поведении журналистов и медиаперсон. После перестройки русский литературный язык стал другим. Постперестроечный язык вернулся к нормам и к постулатам культуры речи, но сами нормы в определенных, чувствительных к динамике жизни зонах изменились. Появилось много разнообразных общественных дискурсивных практик, в которых девиации от нормы становятся их обязательными составляющими (реклама, дебаты, ток-шоу и др.). Многие области современной общественной жизни нацелены на креатив, а строгая норма становится уделом в основном дидактических дискурсов.

При системном подходе в науке язык представлена как логическая модель, выстроенная по определенным закономерностям. Нормы разных уровней языка — центральные звенья в данной системе, именно нормы эту логическую модель структурируют. Но при современном коммуникативном подходе акцент сместился с системы на ее функционирование. Сегодня изучается не столько язык (как система), сколько речь (как функционирование системы), по Ф. де Соссюру. А речь, или в современных терминах — коммуникация, не всегда строится по нормам системы, так как коммуникация индивидуализирована человеком (адресантом и адресатом), а система — логически обезличена. Отсюда интерес исследователей к нормам коммуникации, а они не тождественны нормам языка. Нормы языка важны в образовательном процессе для формирования *матрицы правильной речи*. Но они не всегда сохраняются и не всегда применяются в современной коммуникации, в которой создается собственная норма, наиболее близкая к понятию *стилевой нормы*, подчиняющаяся законам уместности. Красноречивой иллюстрацией к формированию научного направления о коммуникативных нормах, на наш взгляд, является выход в свет «Словаря разговорной речи» (под ред. Л. П. Крысина)⁵. Это первая в отечественной науке попытка кодифицировать современную разговорную речь, постоянно меняющуюся, живую и не во всем нормативную. Исследование и кодификация современных коммуникативных норм подтверждает гипотезу об изменении и «усреднении» норм современного русского литературного языка под влиянием интра- и экстралингвистических факторов, из которых самым значительным мы считаем влияние медиа (СМИ).

От норм литературных к норме медийной и массовой

Современная информационная эпоха сопровождается сменой культур, которую мы сегодня наблюдаем: от традиционной книжной — к медийной, экранной. Наиболее социально значимой сферой сегодня являются массмедиа, которые становятся важными для развития русского литературного языка. Массмедиа не только транслируют важнейшую для общества информацию, но и создают собственные смыслы, собственную реальность с помощью медиатизации всех институциональных дискурсов, втягивающей их в коммуникативное пространство медиа и преобразующей их по собственным медийным законам⁶. Норма в медиапространстве также подвергается трансформации. Язык СМИ, по мнению Н. И. Конрада, — это усредненный язык нации⁷. И сформированные в литературном языке эталонные нормы в медиапространстве, в журналистской практике, ориентированной на скорость в передаче информации, корректируются и упрощаются, а в значительной части новейшей медиакоммуникации под воздействием в том числе медийных технологий могут и опровергаться (например, в неформальном интернет-общении в соцсетях, в смс-общении, в чатах, комментариях, на форумах и т. д.).

Мы предлагаем, с учетом отечественной функционально-стилистической традиции, выделять стилевые нормы медиакоммуникации как в некоторой степени своеобразный, по сравнению с нормами других стилей, комплекс массмедийных норм, отличающихся от остальных (тоже или даже в первую очередь!) литературных норм меньшей категоричностью / императивностью, большей вариативностью и установкой на разговорность. Иными словами: нормы языка и нормы СМИ для нас не синонимические понятия. Мы полагаем, что в эпоху медиа «классические» нормы литературного языка (или сформированная в устойчивую советскую эпоху *матрица правильной речи*) становятся эталоном, но они утрачивают операциональность для медийной практики. Мы считаем, что следование эталонным нормам — это экспликация элитарного сознания. Именно элитарная языковая личность владеет эталонными нормами и пользуется ими. В массмедийной коммуникации, ориентированной на массмедийное сознание, эталонные нормы оказываются на периферии медийного контента (их прибежище — незначительный в общей доле медиапространства контент качественных СМИ). Эталонные нормы вытесняются нормами медийной коммуникации, которые свои ресурсы черпают из массового языка всего общества и сами формируют этот массовый язык.

Медиакоммуникация включает понятие нормы (в отличие от ненормированной диалектной или просторечной коммуникации), но медийные нормы имеют широкие границы и допускают высокую степень вариативности. То есть, по нашему мнению, мы можем говорить о медийном варианте нормы и медийном варианте литературного языка. Анало-

гией может послужить концепция РР (разговорной речи) Л. П. Крысина и др., которая выделяет разговорный вариант литературного языка, или разговорный вариант стилей литературного языка, в отличие от стилистической концепции разговорного стиля в функционально-стилистической системе литературного языка, противопоставленного другим функциональным разновидностям языка.

Таким образом, мы полагаем, что в современном информационном обществе можно говорить о существовании двух форм современного литературного языка: 1) элитарный литературный язык; 2) массовый литературный язык (и его реализация в медиа как варианта, который мы обозначаем «медийный язык»).

И если эталонные нормы кодифицированы, то массмедийная норма только выходит на повестку дня. Мы только пока формулируем эту проблему: выделение массмедийной нормы в научном поле «Динамика нормы в СМИ». Проблема динамики нормы в СМИ актуальна, она становится дискуссионной темой конференций (например, на факультете журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова в 2015, в 2016 гг.), но целостного подхода к ней пока еще не выработано. И нам представляется теоретически важной сама постановка следующих вопросов: «Нормы языка и нормы СМИ»; «Динамика нормы в СМИ»; «Норма и массмедийное сознание» и др.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М. 1993. 172 с.

² *Бехтерева Н. П.* Магия мозга и лабиринты жизни. М., 2007. 383 с.

³ *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М. 1993. 172 с.

⁴ *Бехтерева Н. П.* Магия мозга и лабиринты жизни. М., 2007. 383 с.

⁵ *Крысин Л. П.* Толковый словарь русской разговорной речи. А-И. Вып. 1. М., 2014. 777 с.

⁶ *Клушина Н. И.* Медиакультура и ее роль в развитии современного информационного общества // Актуальные проблемы стилистики. 2016. № 2. С. 50–54.

⁷ *Конрад Н. И.* О «языковом существовании» // Японский лингвистический сборник. М., 1959. С. 5–16.

Klushina N. I.

Lomonosov Moscow State University

DYNAMICS OF THE NORM IN THE MEDIA AND THE PROBLEM OF ITS CODIFICATION

The hypothesis is that it is necessary to treat studies of media language norms as a separate scientific field as these norms are most important ones for modern communication. The article aims to prove that each new generation learn the norms of Russian literary language at middle and high schools and, that is why perceives them as standard. However, these norms may transform in media language. The rationale for the research is that the norm was not yet explored as a frame, formed by school and high education. Norms (frames) of young and elderly generation may not always correlate. Moreover, the shift from traditional book epoch

to new digital one should be taken into account. The article suggests that it is possible to use principles of speech culture for exploration of media language. The conclusion is that it is important to develop new principles and approaches for studying mass media language. This view of research field seems to be perspective as mass media language practice works under rules of new digital communication.

Keywords: language norm, norm-frame, culture of speech, media language, reframing of the norm, media norm.

Макаренко Елена Владимировна, Рущкая Виктория Викторовна

Кубанский государственный университет

alyar@yandex.ru

ТРАДИЦИЯ И НОВАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РЕКЛАМЫ

В статье приводятся краткие сведения из истории становления и развития рекламы в дореволюционной и Советской России; рассматриваются современные рекламные тексты, созданные на основе универсально-прецедентных цитат А. С. Пушкина, с целью выявления степени их структурной, семантической и информативной связи с исходными текстами.

Ключевые слова: реклама; прецедентный феномен; вторичные тексты; трансформация текстов; копирайтер.

Реклама — двигатель торговли. Это крылатое выражение (слоган, афоризм, а точнее — реклама рекламе) история приписывает малоизвестному в наши дни российскому предпринимателю Людвигу Метцелю. Л. Метцель (встречается написание Метцль) в конце XIX века открыл в Москве первое в России рекламное бюро «Центральную контору объявлений Торгового дома Людвиг Метцель и К^о». Со временем филиалы конторы появились во многих городах России. Рекламное бюро предлагало полный цикл услуг по составлению, переводу на иностранные языки и размещению объявлений в ведущих мировых изданиях. В 1891 году император Александр III за участие в Первой Всероссийской художественно-промышленной выставке наградил Л. Метцеля золотой медалью «За полезное»¹.

После Октябрьской революции в самые первые дни установления нового государственного строя — не позднее 20 ноября 1917 г. — был подписан декрет «О введении государственной монополии на объявления». С выходом этого декрета рекламные агентства в России прекратили своё существование.

Но реклама полностью не исчезла и даже оживилась в годы НЭПа. Частные предприниматели (частники), владельцы всевозможных торговых и питейных заведений, различных бюро, транспортных средств (знаменитое *Эх, прокачу!*) рекламировали свою продукцию кто как мог. Вероятно, к этому же времени относится и самая известная одесская реклама: *«Если хочешь сил моральных И физических сбережь, Пейте соков натуральных — Укрепляет (расширяет) грудь и плеч!»* Была ли такая реклама на самом деле — в этом сомневается даже известный знаток ста-

рой Одессы Р. Александров, но, по его словам, старожилы божились, что так было².

Рекламной пестроте частного предпринимательства противостояла монополизированная государством реклама В. Маяковского. «Революцией мобилизованный и призванный», поэт видел в рекламе прежде всего политический, классовый прицел: «При НЭПе надо пользоваться для популяризации государственных пролетарских организаций, контор, продуктов всеми оружием, используемыми врагами, в том числе и рекламой»³.

В «Окнах РОСТА» появляются рекламы:

«Нигде кроме, как в Моссельпроме»⁴, «Лучших сосок не было и нет — Готов сосать до старости лет»⁵, «Резинтрест — защитник в дождь и слякоть, Без галош Европе Сидеть и плакать»⁶, «Крестьяне, соблюдайте интересы свои — Только в чаеуправлении покупайте чай»⁷.



Созданные В. Маяковским рекламы — политически заострённые, категоричные, профессионально яркие, лаконичные и выразительные — позволили современным исследователям рекламы назвать поэта «первым профессиональным копирайтером в СССР»⁸.

Монополизированная государством советская реклама официально была противопоставлена рекламе в капиталистических странах: «Развитие рекламы в капиталистических странах вызвано борьбой за рынки сбыта, за получение максимальных прибылей... Помимо достижения чисто экономических целей, она используется для политической и идеологической обработки»⁹. Цель и задачи советской рекламы совершенно другие: «В социалистических странах реклама, осуществляемая планомерно, отличается правдивостью. Она стимулирует спрос, способствует формированию новых общественных потребностей, повышению культуры потребления, развитию социалистической экономики и культуры»¹⁰.

Для решения этих задач в СССР были созданы крупные специализированные агентства «Союзторгреклама», «Росторгреклама»; в 70-е годы в стране выпускалось более шестидесяти рекламных изданий («Ре-

клама», «Коммерческий вестник», «Новые товары» и др.). Что касается уличной рекламы, то в памяти людей старшего поколения сохранилось лишь несколько таких реклам, да и то благодаря тому, что были они любимым объектом усмешки остроумных журналистов. «Летайте самолётами аэрофлота» (других авиакомпаний тогда не было); «Аэрофлот приглашает в полёт» (а куда ещё может приглашать аэрофлот?). Но конкурентная сущность в этих призывах присутствовала — летать самолётами быстрее и выгоднее, чем пользоваться железнодорожным и автомобильным транспортом¹¹.



Единственный в то время (в отличие от многочисленных сегодня) Государственный банк Советского Союза призывал «Храните деньги в сберегательных кассах» (а не копите их дома)¹². На плакате с изображением жизнерадостного длинноногого бегущего мужчины с купюрами в руке красовалась реклама: «Кто — куда, а я — в Сберкассе»¹³; под рисунком с лицом улыбающейся женщины, изображённой на фоне морского побережья, красными буквами были выведены строки «В Сберкассе деньги я накопила, Путёвку на курорт купила»¹⁴.



Настоящее торжество рекламы в России наступает с начала 90-х годов 20 века, когда страна переходит к рыночным отношениям. Реклама становится не просто двигателем торговли, но едва ли не самым основным средством существования любой коммерческой деятельности. Изготовлением рекламы занимаются теперь многочисленные специальные рекламные агентства, работников которых называют *копирайтерами*, заимствованным словом, семантическая структура которого оказывается более ёмкой, чем «автор рекламы» — «разработчик, составитель рекламных текстов, издатель новых идей в рекламе, защищённых ав-

торским правом». В 1999 г. появляется новый профессиональный праздник — 23 октября объявлено Днём работников рекламы.

В самые короткие сроки реклама становится социально-культурным феноменом, предметом исследования различных гуманитарных наук — социологии, психологии, философии, лингвистики, лингвокультурологии; создаётся обширная литература — научная, научно-практическая, учебная, формируются законы и правила составления рекламы.

Одним из писанных и неписанных законов рекламного текста (особенно рекламного заголовка) является правило — захватить и удержать внимание читателя. Самым востребованным для решения этой задачи безусловно можно считать использование прецедентного феномена как основы вторичного текста. Функцию таких прецедентных текстов могут выполнять только универсально-прецедентные, или «сильные», тексты, испытанные временем, существующие на протяжении жизни не одного поколения¹⁵.

Таковыми текстами стали цитаты из произведений А. С. Пушкина (Вот уж действительно — «Пушкин — наше всё!»): знакомые с детства строки А. С. Пушкина не только привлекут и задержат внимание на рекламе, но и помогут легко её запомнить.

Чаще других используются строки «Москва... Как много в этом звуке Для сердца русского слилось! Как много в нём отозвалось!» и «Любви всё возрасты покорны». В первом случае в качестве прецедентного текста используется первая часть синтаксической конструкции, варьируются именительные представления, лексема «звук» часто заменяется лексемой «слово». Приведём примеры из интернета: *Еда... как много в этом звуке...*, *Шашлык — как много в этом звуке...*, *Барбекю — как много в этом звуке...*, *Борщ. Как много в этом звуке...*, *мясо, как много в этом звуке...*, *Бисквит (штоллен, чизкейк)... как много в этом звуке...*, *Томат... как много в этом звуке...* и тд. — рекламы продуктов питания, рецептов их приготовления; *Тушёнка — как много в этом звуке...*, *Колбаса, как много в этом звуке...* — рекламы и антирекламы готовых продуктов разных производителей; *Кровать, как много в этом звуке...*, *Ремонт... как много в этом звуке...*, *Дизайн. Как много линий и цветов в этом звуке...* — рекламы мебели и строительных фирм; *Макдоналдс, как много в этом звуке...* — реклама американской корпорации ресторанов быстрого питания, *Ашан — как много в этом звуке...* — реклама французской торговой сети.

Известно, что одной из классификаций вторичных текстов является их классификация по степени информативной, семантической связи с исходным текстом — высокая, средняя, низкая¹⁶. Что касается приведённых примеров, то в них такая связь совершенно отсутствует. Если в пушкинском тексте именительный представления *Москва* — это символ не покорившейся врагу столице государства, звук, дорогой

сердцу русскому, то в рекламе именительным представления, предметом раздумий становятся еда, рецепты её приготовления, иностранные рестораны и магазины — неужели они тоже столь дороги и важны для сердца русского?! Конечно же, при таком семантическом искажении первичного текста в рекламных текстах не употребляется его основная предикативная часть — «для сердца русского слилось! Как много в нём отозвалось!». Трудно установить, какие из приведённых рекламных текстов появились первыми, но очевидно, что именно они, а не пушкинский первоисточник, стали к л и ш е для всех последующих рекламных аналогий (как не вспомнить здесь знаменитую гаврилиаду Ильфа и Петрова «Служил Гаврила почтальоном») — подставляй то или иное слово и реклама готова!

Незадачливых копирайтеров совершенно не смущает, что, подставляя односложные (*плов, борщ*) и трёхсложные (*тушёнка, колбаса*) слова, они разрушают ритмический строй исходного текста — всё равно он будет узнаваем.

Почти аналогичное семантическое опустошение произошло и с другим прецедентным феноменом А. С. Пушкина — «Любви все возрасты покорны». Почти, потому что в некоторых рекламах всё же сохраняется низкая степень информативной соотнесённости: *Страсти все возрасты покорны, Тоске все возрасты покорны, Сексу все возрасты покорны*. В большинстве же случаев никакой семантической связи с прототекстом нет: *Айве все возрасты покорны, Её варенье чудотворно; Спорту (самбо волейболу, лыжне, йоге, бодибилдингу и т. д.) все возрасты покорны; Гриппу (аллергии, мастопатии, головной боли, ишемическому инсульту, лямблиозу, прививкам, контрацепции и т. п.) все возрасты покорны; Танцам (вязанию, компьютеру, сети, стилю, моде, диете, еде, игре, поке-ру на wсор, твистеру и т. п.) все возрасты покорны; Науке (философии, английскому) все возрасты покорны; Такси все возрасты покорны и т. д.*

В начале 90-х годов на телеэкране появляется слоган: «Кто прекрасней всех на свете? — Вы, в колготках *«Golden lady»!* Зритель безошибочно узнаёт в нём литературную основу — хорошо знакомую с детских лет «Сказку о мёртвой царевне и о семи богатырях», несмотря на то что рекламный текст не имеет прямого соответствия в тексте пушкинской сказки. Авторы вторичного текста, сохраняя ритмический строй и вопросно-ответную синтаксическую форму, создают свой оригинальный текст, можно сказать, своеобразную вариацию на микротему известной сказки.

Начнём с вопросительной реплики диалога. В «Сказке» вопрос повторяется несколько раз в разных вариантах: «*Я ль на свете всех милее, Всех румяней и белее*», «*Я ль, скажи мне всех милее, всех румяней и белее*», «*Признавайся: всех я краше?*». В рекламе вместо личного местоимения первого лица единственного числа *Я* появляется вопросительное местоимение *кто*; вместо прилагательных *всех милее, румяней*

и белее — прилагательное *всех прекрасней*, заимствованное из ответной реплики, где оно употреблялось в краткой форме. Таким образом, от цитируемой строки в рекламе остаётся только словоформа *на свете: Кто прекрасней всех на свете?*

Ещё более трансформированный вид получает ответная реплика в «Сказке» — *«Ты, конечно, спору нет»; «Ты, Царица, всех милее, всех румяней, всех белее»; «Ты прекрасна, спору нет»;* в рекламе от текста А. С. Пушкина остаётся только личное местоимение второго лица, употреблённое во множественном числе: *«Вы, в колготках «Golden lady»!*».

Рекламный текст получился легко узнаваемым, запоминающимся и, вероятно, достиг своей цели: в интернете появились многочисленные отзывы о колготках рекламируемой фирмы.

Кроме того, текст стал основой для вторичных текстах, в которых появились ответы на вопрос: *Кто прекрасней всех на свете? — Это наши с вами дети; Кто прекрасней всех на свете? Я отвечу, не тая — дочери и сыновья.*

Появились и иронично-пародийные тексты: *Кто прекрасней всех на свете? Ясно всем, сомнений нет — всех прекрасней Интернет; Кто прекрасней всех на свете? — Слон в колготках «Golden lady»; Кто прекрасней всех на свете? — Ты, в колготках рванных этих?*

А. Буторин написал частушки на тему рекламы: *«Ты пришла ко мне намедни, Но а я «устамши» был И колготки «Golden lady» На тебе не оценил»; Я в колготках «Golden lady» собралась на сенокос; Кто прекрасней всех на свете — Пусть узнает весь колхоз.¹⁷*

Подводя итоги сказанному, сравнивая традиционную рекламу с современной, можно сделать следующие выводы.

Реклама 20-х годов XX века, связанная с творчеством В. В. Маяковского, сменилась в последующие годы чёткими, лаконичными, категоричными лозунгами: *«Советское — значит отличное», «Всё лучшее — детям», «Страхование детей — забота о детях», «Летайте самолётами аэрофлота».* Их официальный стиль, императивный тон общения не совмещался с использованием прецедентных текстов. Прецедентные феномены стали востребованными в постсоветской рекламе, создатели которой, стремясь приблизить рекламный текст к художественному стилю, к изящной словесности, рассчитывали именно таким способом привлечь внимание потенциального потребителя. Расчёт был верным. Но удачно обыграть цитирование классики удаётся только тем, кто уважительно к ней относится, обладает чувством меры, владеет профессиональным мастерством.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Минин А. Первое рекламное агентство в России. URL: <http://marketing-course.ru/adv-russia/> (дата обращения 10.02.2017 г.).

² Александров Р. «Пейте соков натуральных». URL: http://www.odessapassage.com/passage/magazine_details.aspx?id=34929 (дата обращения 10.05.2017 г.).

³ Маяковский В. В. Агитация и реклама // журнал «Товарищ Терентий», Екатеринбург, 1923, № 14, 10 июня. С. 27–29.

⁴ <http://v-v-mayakovsky.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st095.shtml>

⁵ <http://v-v-mayakovsky.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st096.shtml>

⁶ Там же.

⁷ <http://v-v-mayakovsky.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st097.shtml>

⁸ Сафонова Е. Ю. В. В. Маяковский как отец русского копирайтинга // PR в изменяющемся мире: Региональный аспект: сборник статей / под ред. М. В. Гундарина, А. Г. Сидоровой, Ю. В. Явинской. Вып. 9. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2011. С. 213–221.

⁹ Там же.

¹⁰ Реклама. Всё о рекламе. URL: <http://www.librero.ru/advertising/main> (дата обращения 10.02.2017 г.)

¹¹ http://www.eso-online.ru/kollekciya_reklamy/udachnye_primery_reklamy_skoro/primery_retroreklamy_staraya_reklama/sovetskaya_reklama/

¹² Там же.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Частотные группы прецедентных текстов, употребляемых различными поколениями людей. URL: <https://www.kazedu.kz/referat/199711> (дата обращения 10.02.2017 г.).

¹⁶ Исаева Л. А., Буданова С. Г., Рябинина А. Г. Пушкинская традиция как прецедентный феномен в современных медиатекстах // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2016. № 2. С. 112–127.

¹⁷ Буторин А. Частушки о рекламе. URL: http://www.litsovet.ru/index.php/material.read?material_id=10465 (дата обращения 01.05.2017 г.).

Makarenko E. V., Rutsкая V. V.

Kuban State University

TRADITION AND INNOVATIONS OF RUSSIAN ADVERTISING

The article examines brief information from the history of the formation and development of advertising in prerevolutionary and Soviet Russia; considers modern advertising texts, created on the basis of universally precedent quotations by A. S. Pushkin, with the purpose of revealing the degree of their structural, semantic and informative connection with the source texts.

Keywords: advertising; a precedent phenomenon; secondary texts; transformation of texts; copywriter.

Пономаренко Ирина Николаевна

Кубанский государственный университет

Irnik20@mail.ru

ЯЗЫК ГОРОДА КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ПОДСИСТЕМА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Язык города — особая лингвокультурная среда, представленная различными единицами. Это разнородная информационная система, включающая названия улиц и памятников, официальные именованя городских объектов и их просторечные варианты, рекламные тексты и слоганы, эргонимы и изображения. Фиксируемые в языковых знаках процессы отражают тенденции динамического развития всей лексической системы современного русского языка первых десятилетий XXI века.

Ключевые слова: язык города, современная ономастика, динамика языка.

Язык города — особая лингвокультурная среда, представленная различными единицами. Это разнородная информационная система, включающая названия улиц и памятников, официальные именованя городских объектов и их просторечные варианты, рекламные тексты и слоганы, эргонимы и изображения. Фиксируемые в языковых знаках процессы отражают тенденции динамического развития всей лексической системы современного русского языка первых десятилетий XXI века.

Являясь полиаспектным единством языковых подсистем, язык города отражает объективно существующее городское пространство. В качестве элементов этой многоплановой системы можно выделить топонимы, имена городских объектов (эргонимы) — в том числе бытующие в просторечной среде только в устной форме —, рекламу, рекламные имена и слоганы и др. В формировании языка современного города как сложного речевого феномена участвуют различные формы существования национального языка — от единиц литературного языка (языка-стандарта) до просторечных и даже жаргонных.

Исследование языка города традиционно велось в двух направлениях: социологическом и лингвогеографическом. Социологический подход предполагал изучение влияния социальных факторов на язык города, языковой компетенции горожан, социального варьирования языка, городского билингвизма и т. д. В рамках лингвогеографического направления рассматривались вопросы территориального варьирования литературного языка, изучался языковой код конкретных городов с целью проведения сопоставительного анализа.

В настоящее время традиционные направления могут быть дополнены новыми аспектами изучением ономастикона города. В изучении данного объекта пересекаются актуальные для современной лингвистики интересы языковой политики и ономастики, социолингвистики и лингвокультурологии и других гуманитарных наук.

Языковая политика находит свои объекты прежде всего в переименовании городских объектов, для лингвокультурологии интересны процессы ретрономии и исторической стилизации. Социолингвистика изучает процессы языкового реформирования, деформации норм языка-стандарта, а когнитология занимается аспектами формирования языковой картины мира участвующего в создании и реноминации ономастических единиц современного носителя языка. Лингвистику же интересуют процессы возвращения единиц пассивного словаря и, наоборот, выход некоторых из активного словаря, реализация словообразовательного потенциала языка и усиление роли заимствований.

В целом, создание новых единиц языка демонстрирует еще и потенциал языковой системы. Однако специфика реализации этого потенциала обусловлена рядом факторов не только лингвистического, но и экстралингвистического характера. Произвольность языкового знака как свойство, исключая связь между означаемым и означающим, в то же время обуславливает постоянное появление новых знаков в языковой системе.

Формирование языка города как сложной и многоаспектной коммуникативной системы в первую очередь можно связывать с реализацией права носителя языка на его развитие. Практически любая эргонимическая единица обнаруживает лингвосоциокультурные предпочтения создавшей ее языковой личности. Владелец имеет право на свое видение имени, которое дает принадлежащему ему объекту, реализуя одну из основных функций языка — номинативную. Сам акт номинации автоматически закрепляется при регистрации делового объекта. Таким образом, новая номинативная единица приобретает официальный статус и начинает выполнять коммуникативную функцию. Однако закрепление подобных единиц в официальных документах и, соответственно, проникновение их в официально-деловой стиль, являющийся подсистемой литературного языка, через трансформацию нормы разрушает язык-стандарт.

Известно, что для языка и речевой культуры первых десятилетий XXI века характерны следующие тенденции: отказ от канцеляризма, развитие творческого начала, демократизация языка — вплоть до жаргонизации и вульгаризации речи —, расшатывание языковых и этических норм, активное использование стилистически сниженных элементов, интенсивный процесс заимствования. Те же процессы наблюдаются и в современном ономастиконе. Участились, кроме того, случаи включе-

ния в современные названия неологизмов, экзотизмов, компьютерных терминов, элементов иноязычной графики и многоаспектная трансформация эргонимов.

Язык любого города, в том числе и Краснодара, корректируется городским просторечием. С одной стороны, утрата известных аллюзий способствует выходу из употребления одних единиц. Например: активная в XX века просторечная номинативная единица *стодворка* — «множество квартир в общем дворе с частичными удобствами, каждая из которых представляет собой одноэтажное строение» (ср.: двор — часть территории перед частным домом) вышла из употребления; мало кто из жителей города называет памятник Человеку труда *Фантомасом* (по имени главного героя культового французского фильма, некогда поразившего воображение советских граждан), Институт культуры и искусств — *Институтом культуры и отдыха*, или *Кульком* и т. д.

Появление просторечных единиц на топонимической карте города свидетельствует о естественном влиянии просторечия на современный литературный язык. Так, в Краснодаре известным городским объектом, не потерявшим своего значения и популярности до сих пор, является вещевой рынок на улице Полины Вишняковой, в городской среде с начала появления именованный *Вишняками*. (Сравните диалектно-просторечную модель номинации, популярную в Краснодарском крае: город Приморско-Ахтарск — *Ахтари*, город Тимошевск — *Тимоши* и др.). Несколько лет назад на карте города появился новый топонимический объект — торговый центр «*Вишняки*». Таким образом, с обретением письменной формы как признака нормативного уровня языка и, следовательно, появления официального статуса можно констатировать «полное» языка-стандарта новой единицей.

С другой стороны, как полярный процесс отмечаем появление эргонимов с использованием приемов графической трансформации различного характера, что способствует возникновению поликодовых креативных единиц: *антикафе О'Лень*, *FreeДом*, *арт-пространство СкаFUNдр*, *бар Bar Boss*, *бар LaVau*, *бильярдный клуб ШарМан* и др.

Для изменения формы эргонима с целью усиления аттрактивной функции используется целый набор различных приемов. Наиболее частотными являются привлечение словообразовательных средств русского языка, а также иноязычных лексем и их компонентов, трансформации лингвистического и экстралингвистического характера. Форма подобных эргонимов часто включает иноязычные элементы (*гастропаб «Слон»*, *«Irishпаб»*), в ней используются латинская графика (*паракмахерская «Jadore»*) и различные виды графической гибридизации (*пивная «КруЗка»*, *кафе «Борщberry»*, *магазин очков «Mr. ОптиковЪ»*). Нередко используются социокультурные маркеры, исконные и инокультурные: *кафе «Набоков»*, *ресторан «ПушкинистЪ»*, *клуб*

«Онегин», кафе «Руслан и Людмила», кафе «Диканька», ресторанный сет «Любо-дорого», парикмахерская «Мадонна», магазинчик «Эсмеральда» и мн. др.

Таким образом, основные штрихи ономастического портрета Краснодар отражают те изменения, которые происходят в социальной жизни и, следовательно, в языке, формируя креолизованную систему с включением элементов различной степени сложности и силы воздействия. Глобальные процессы, охватившие мир в XXI веке, развитие международных контактов и языковой империализм оказали влияние на современное состояние русского языка и нашли отражение во всех сферах его существования, в том числе и языке города.

Ponomarenko I. N.

Kuban State University

CITY LANGUAGE AS DYNAMIC SYSTEM OF MODERN RUSSIAN

City language is a special linguocultural environment presented by various units. It is a heterogeneous informational system which includes names of streets, monuments, official names of city objects and their common versions, advertisements and slogans, ergonyms and images. Processes that are recorded in linguistic signs reflect tendencies of dynamic development of the whole Modern Russian lexical system of the 1st decades of the XXI century.

Keywords: city language, modern onomastics, language dynamics.

Соболева Ольга Владимировна

*Пермский национальный исследовательский
политехнический университет; Пермский военный институт
войск национальной гвардии РФ*

olga.v.soboleva@gmail.com

КАНЦЕЛЯРИЗМЫ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ ЕГЭ)

Статья посвящена анализу речевых недочетов в текстах школьных экзаменационных сочинений. В работе рассматриваются конкретные случаи неоправданного использования отдельных слов, устойчивых сочетаний, грамматических форм и конструкций с оттенком официально-делового стиля, которые употреблены в несвойственном им контексте и делают текст сочинения менее выразительным, а в отдельных случаях нарушают точность речи.

Ключевые слова: стилистика русского языка, функциональные стили, официально-деловой стиль, речевая ошибка, канцеляризм.

Как известно, письменная работа, которую выполняют современные российские школьники, сдавая ЕГЭ по русскому языку, состоит из двух частей. Вторая часть (для выпускников 2015–2017 гг. это было задание 25, а в демонстрационном варианте контрольных измерительных материалов экзамена 2018 года аналогичное задание имеет номер 26) представляет собой сочинение по предложенному тексту. Как и любое задание с развернутым ответом, сочинение ЕГЭ требует определенной подготовки, во время которой школьник должен научиться излагать свои мысли как можно более точно и грамотно. Как показала многолетняя практика преподавания на курсах для абитуриентов, хорошей опорой для такой подготовки могут послужить «Критерии оценивания задания с развернутым ответом», которые ежегодно публикуются вместе с демонстрационным вариантом теста и знакомят экзаменуемых с основными позициями (как на уровне содержания, так и на уровне формы), которые будут учитываться при проверке работы.

Обратимся к одной из этих позиций, критерию К10 раздела «Речевое оформление сочинения». По данному критерию оценивается соблюдение речевых норм, и задача проверяющего — выявить, содержатся ли в тексте экзаменуемого речевые ошибки. Нужно отметить, что соблюдение речевых норм представляет серьезную проблему для современных выпускников, а следовательно, коррекция речевых ошибок — насущная

задача, которая стоит перед каждым преподавателем, который готовит школьников к ЕГЭ.

Большую роль на этапе подготовки к экзамену играет анализ ошибок в тренировочных сочинениях. Чем больше текстов напишет выпускник, чем больше ошибок постарается в них самостоятельно найти и исправить, тем выше будет качество итоговой работы. Какие же речевые ошибки сложнее выявить школьнику в своем тексте, лексические или стилистические? Безусловно, стилистические. Неоправданный лексический повтор или тавтологию, речевую недостаточность или искажение фразеологизма выпускнику заметить в своем тексте значительно проще, чем разобраться в тонкостях смешения разностилевых элементов. А ведь неоправданное употребление иностилевой лексики (в том числе диалектизм, жаргонизм, просторечных элементов) тоже относится к категории речевых ошибок, поэтому одной из сложнейших задач, стоящих перед выпускниками при подготовке к ЕГЭ по русскому языку, становится выявление канцеляризм в черновом варианте сочинения и стилистическая правка ошибочно составленной фразы. С этой задачей справляются далеко не все, поэтому именно канцеляризм (в отличие от диалектизм и жаргонизм) можно считать достаточно распространенными иностилевыми вкраплениями, которые даже после многократной самопроверки остаются в окончательном тексте сочинения.

Вслед за Г. А. Копниной и О. В. Протопоповой под канцеляризмом мы понимаем случайно, непреднамеренно (то есть без специального стилистического задания) использованные вне рамок деловой речи «слова, устойчивые словосочетания, грамматические формы и конструкции, употребление которых в литературном языке закреплено за официально-деловым стилем, особенно за его административным подстилем»¹. Против массового распространения таких конструкций за пределами официальной сферы выступал еще Корней Иванович Чуковский, посвятивший борьбе с канцелярскими штампами отдельную главу своей книги о русском языке «Живой как жизнь» и придумавший меткое название для тяжкого недуга, «от которого, по наблюдению многих, еще до сих пор не избавилась наша разговорная и литературная речь»: «Имя недуга — канцелярит (я даю этой болезни такое название по образцу колита, дифтерита, менингита). На борьбу с этим затяжным, изнурительным и трудноизлечимым недугом мы должны подняться сплоченными силами — мы все, кому дорого величайшее достояние русской народной культуры, наш мудрый, выразительный, гениально живописный язык»².

Интересными и до сих пор актуальными представляются нам выводы Чуковского о причинах, которые привели к распространению канцелярита: «Сплошь и рядом встречаются люди, считающие канцелярскую лексику принадлежностью подлинно литературного, подлинно научного стиля»³. Как нам представляется, именно эти причины объясняют

и появление канцеляризованных в текстах школьных сочинений. Сама обстановка государственного экзамена воспринимается выпускниками, безусловно, как ситуация официальная (для многих — первая настолько серьезная и ответственная ситуация в жизни), а следовательно, лингвистическая интуиция подсказывает им, что и текст сочинения должен быть стилистическим антонимом всем высказываниям, создаваемым в привычной неформальной речевой среде. С помощью каких оборотов школьник сможет убедительнее всего продемонстрировать речевой контраст между официальным и неофициальным и доказать самому себе, что пишет сочинение «правильно», то есть совсем не тем языком, каким пользуется для личных сообщений в социальных сетях? Как показывает практика проверки экзаменационных сочинений, именно деловые штампы играют в этом случае роль языкового маркера официальности, и количество их в работах последних лет увеличивается пропорционально тому, как усиливается внимание организаторов к формальным, процедурным моментам экзамена. Можно с уверенностью сказать, что поток столь ненавистного Чуковскому канцелярита, который бурно разливается на страницах экзаменационных сочинений, — естественная (хотя и неосознанная) общественная реакция на бюрократизацию процесса образования. Как известно, речь всегда чутко реагирует на изменение условий бытования языка, и роль эстралингвистических факторов речевого общения в создании стилистической окраски текстов всегда была очевидной для исследователей.

Какие же типичные штампы делового стиля неоправданно используются выпускниками в сочинениях и на что следует обратить внимание школьников во время подготовки к экзамену? Рассмотрим несколько типичных примеров (все они взяты из текстов пробных или итоговых сочинений ЕГЭ по русскому языку, в некоторых случаях — из текстов экзаменационных работ ЕГЭ по литературе).

Во-первых, это сложные отыменные предлоги (*за счет, в течение, в продолжение*), которые часто употребляются не только стилистически неуместно («*в течение всей пьесы Островского Катерина своим поведением усугубляет и без того не особо приятную для нее ситуацию*»), но и ошибочно с точки зрения грамматики («*по приезду из Парижа на свою малую родину*»; «*по истечению времени*»; «*в связи выставления имени на аукцион*»).

Во-вторых, это характерные для официально-делового стиля синтаксические конструкции, в числе которых нужно отдельно упомянуть нанизывание форм родительного падежа («*переводит разговор на тему старого способа сушки вишни*»; «*непонимание друг друга передовой мысли*»).

В-третьих, это специфическая лексика и фразеология с оттенком официально-делового стиля («*Татьяна Ларина жила в деревне, никогда*

не была на больших светских мероприятиях»; «для передачи состояния лирического героя на данный момент времени»; «предложение Лопухина по сдаче в аренду земель под дачи»). Особо следует отметить высокую частоту употребления глагола «проживать», который в работах выпускников постепенно вытесняет глагол «жить» и заменяет его в самых разных контекстах («город Калинов, в котором она проживает»; «в деревню, где проживал покойный дядя»).

Подводя итог этим наблюдениям за использованием канцеляризмов в экзаменационных сочинениях, хочется обратиться к словам Т. В. Шмелевой, которая совершенно справедливо говорит о том, что сегодня нам необходимо в числе прочего воспитывать «чувство сферы», разъяснять, «что в языке есть средства с сильной сферной памятью, их „выдает с головой“ происхождение (будь то канцелярия, лаборатория или воровская стрелка), а они, в свою очередь, еще больше „выдают с головой“ своего пользователя»⁴. Именно развитое «чувство сферы», на наш взгляд, и поможет современному школьнику избежать в экзаменационном сочинении досадных речевых ошибок и выразить свои мысли правильным, выразительным и свободным от канцеляризмов языком.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Копнина Г. А., Протопопова О. В. Канцеляризм // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2011. С. 117.

² Чуковский К. И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 4: Живой как жизнь: О русском языке; О Чехове; Илья Репин; Приложение / сост., коммент. Е. Чуковской. 2-е изд., электронное, испр. М.: Агентство ФТМ, Лтд., 2012. С. 105.

³ Там же. С. 113.

⁴ Шмелева Т. В. Канцелярит и другие речевые недуги // Речевое общение: специализированный вестник. Вып. 3 (11). Красноярск, 2000. С. 99.

Soboleva O. V.

*Perm National Research Polytechnic University;
Perm Military Institute of the National Guard's Forces of the Russian Federation*

OFFICIAL STYLE CLICHES IN THE WRITTEN SPEECH OF A MODERN PUPIL (BASED ON THE UNIFIED STATE EXAMINATION COMPOSITIONS)

The article is devoted to the analysis of speech deficiencies in the texts of school exam compositions. The paper deals with specific cases of unjustified use of some words, stable phrases, grammatical forms and structures belonging to official style (with a shade of firm style), which are used in an unusual for them context and thus make the composition text less expressive and, in some cases, violate the accuracy of speech.

Keywords: stylistics of the Russian language, functional styles, firm style, speech error, official style cliches.

Хромов Сергей Сергеевич

Московский политехнический университет

chelovek653@mail.ru

**РАДИОПЕРЕДАЧИ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И КУЛЬТУРЕ РОДНОЙ РЕЧИ
КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
(НА МАТЕРИАЛЕ АВТОРСКИХ РАДИОПЕРЕДАЧ
«С РУССКОГО НА РУССКИЙ, ИЛИ КСТАТИ СКАЗАТЬ»
НА ФЕДЕРАЛЬНОМ КАНАЛЕ РАДИО РОССИИ)**

Доклад посвящен использованию авторских радиопередач, посвященных русскому языку и культуре России, в обучении русскому языку как иностранному, русскому языку как неродному и русскому языку как родному на примере цикла «С русского на русский» на федеральном канале Радио России. Кратко рассматривается сценарная концепция программы, возможность использования ее рубрик на уроках русского языка в родной и билингвальной среде, а также как инструмент самостоятельного изучения русского языка и русской культуры.

Ключевые слова: радиопередачи, русский язык как иностранный, Радио России, «С русского на русский».

Русский язык, русская литература, русская культура являются одной из основополагающих опор российской цивилизационной составляющей.

В ноябре 2015 года в России состоялись два важных общественных события — традиционная Ассамблея Русского мира и второй Педагогический форум, специально посвященный русскому языку и литературе, в 2016 году было создано Общество русской словесности.

Председатель Правления фонда «Русский мир», председатель Комитета по образованию Государственной Думы РФ Вячеслав Алексеевич Никонов очень емко и образно сказал о значении русского языка в мире: «...распространяя русский язык в мире, русисты продлевают жизнь человечеству». Он также подчеркнул неразрывную связь русского языка с русской культуры, обратил внимание на их взаимовлияние и взаимодействие друг с другом. В. А. Никонов выразил уверенность, что русисты, которые «верны русскому слову, по-прежнему считают русскую культуру очень важной и считают Россию способной нести миру идеалы добра, справедливости и правды».

На втором Педагогическом форуме по русскому языку и литературе, который состоялся во Владимире 1–2 ноября 2015 г., прошедшим под де-

визом «Русский язык и литература в современном образовательном пространстве» среди первоочередных задач, стоящих перед российским обществом, были поставлены следующие:

- необходимость популяризации и распространения русского языка;
- повышение качества филологического образования в школе и вузе;
- пробуждение интереса к чтению и формирование читательской аудитории;
- развитие и популяризация новых методов и технологий в преподавании русского языка и литературы.

Радиопередачи о русском языке и культуре сегодня — это один из действенных инструментов воссоздания культурологического медиа-окружения в условиях обучения русскому языку в языковой и неязыковой среде, способов пропаганды идеалов русского мира, один из путей формирования автономизации обучаемого в условиях очного, смешанного и дистанционного обучения.

Как известно, в 2014 году было возобновлено сочинение для выпускников средней школы. А в рамках нашей программы мы не раз призывали радиослушателей написать нам сочинение на ту или иную тему. Специальная рубрика «ЕГЭ ликбез» также призвана помогать справляться с трудностями русского языка тем, кому это особенно необходимо. Поэтому значимость нашего научно-популярного проекта растёт год от года. И свою, — это хочется подчеркнуть, — весьма обширную нишу в оказании действенной помощи всем, кто намерен совершенствовать знание русского языка, этот проект уже занял. В рубрике наших передач появилась старая новая рубрика «Как не нужно писать сочинение!», в которой мы приводим типичные примеры антисочинений, содержащих грубые текстологические, культурологические, речевые и языковые ошибки в сочинениях горе-абитуриентов.

Президент Российской Федерации В. В. Путин неоднократно призывал формировать среду внутри страны, **«в которой образованность, эрудиция, знание литературной классики и современности станут правилом хорошего тона»**. А одна из важнейших целей нашего проекта — поднимать общеобразовательный уровень за счёт обогащения словарного запаса, развития интереса к чтению. Для этого авторы проекта используют в своих передачах фрагменты из произведений классиков русской словесности, чтобы перевести «с русского на русский» все непонятные молодому поколению слова и выражения, показать силу не только письменного, но и устного русского слова, развить навыки и умения публичного выступления, риторики, делового и повседневного общения.

В то же время идёт постоянное разъяснение современной лексики, множества новых заимствований, неологизмов. Также целью проекта является обучение слушателей умению правильно использовать русский язык в различных ситуациях, что помогает овладеть русским языком людям, которые приезжают к нам в страну жить и работать, что крайне

важно в современных условиях. Можно сказать, что в передачах проекта практически для каждого слоя населения есть необходимая, полезная информация, а поднимаемые проблемы не оставят равнодушным ни одного слушателя.

Радиопередачи о русском языке сегодня — это один из действенных способов сохранения речевой культуры и приобщения к раздумьям о родном языке и культуре людей, принадлежащих к разным социальным группам.

Об актуальности и востребованности таких передач на радио говорят и их слушатели (в основном, в своих письмах), и те, кто эти программы готовит и ведёт.

И еще одна особенность существующего проекта — его «долгостоятельность», успешность реализации на канале Радио России, начиная с 2002 года.

Каждый выпуск программы готовит один из трех преподавателей русского языка, трое из которых представляют различные московские вузы, а один — Нижегородский Государственный университет. Это хочется отметить особо, т. к. для федерального российского канала важно, что в передаче участвуют не только столичные филологи. Все участники проекта поднимают в передачах актуальные на сегодняшний день проблемы русского языка и решают их, строя свой рассказ в увлекательной форме, что помогает слушателям воспринимать сложные языковые вопросы в наиболее адекватной форме. Некоторые выпуски программы готовятся с привлечением специалистов в той или иной сфере функционирования языка. Почти в каждой передаче звучат конкретные вопросы слушателей к авторам, а также задания авторов к слушателям, что делает программу интерактивной. Почта её очень велика.

Предполагаемые темы передачи «С русского на русский, или Кстатн сказать»

Мы продолжили удачно начатый в 2014 году цикл радиопередач, посвященный 200-летию со дня рождения Михаила Юрьевича Лермонтова. Кстатн, в рамках цикла перед слушателями была поставлена задача написать **сочинение** на тему «Мой Лермонтов», с которой блестяще справилась большая часть нашей аудитории. На этот раз мы прокомментировали язык произведений юбиляров года — Александра Сергеевича Грибоедова (220 лет со дня рождения) и Сергея Александровича Есенина (120 лет со дня рождения). Цель этого цикла — показать нашим молодым слушателям лучшие образцы русского литературного языка, постараться объяснить незнакомые слова, словосочетания, фразеологизмы, пословицы и поговорки, встречающиеся в произведениях русских писателей и поэтов прошлого, что позволит лучше понять идейно-художественное содержание произведения.

Радиопередачи по русскому языку и культуре родной речи рассматриваются как форма реализации государственной концепции поддержки русского языка как одного из основных компонентов «мягкой силы» РФ на международной арене и реализации мероприятий дорожной карты по поддержке и продвижению русского языка в странах СНГ.

В связи с этим планируется рассмотреть такие темы:

1. Русский язык глазами иностранцев. Студенты-иностранцы изучают русский язык в Москве. Русский язык как иностранный — трудности и достижения;
2. Русский язык как родной (проблема преподавания русского языка в школе и вузе);
3. Русский язык в странах СНГ: диалог культур или война языков?
4. Благозвучие русской речи. Как избежать неблагозвучия?
5. Конкуренция заимствованного и исконного. Как выбрать точное слово?
6. Жизнь слова в художественном тексте.
7. Как язык отражает изменения в нашем сознании.
8. Когда и почему появляется слово.
9. Что мы обрели и что потеряли за последние 20 с лишним лет.
10. Что меняется в языке и как к этому относиться.

Эти темы предполагается обсудить со специалистами в своей области, известными лингвистами, русистами, педагогами-практиками для продвижения инновационных методик преподавания русского языка.

В обществе не прекращаются горячие споры о «порче» языка. У авторов проекта есть, что сказать и по этому поводу. В рубрике «**Жизнь, стиль, человек и время**» мы попытаемся ответить на следующие вопросы:

1. Языковая игра или нарушение языковых норм? (о языке Интернета);
2. О ключевых словах социального словаря повседневности (их происхождении, прямом значении и современном употреблении);
3. Что такое стиль (языковой, групповой, индивидуальный), как он формируется, языковая мода и о чём она говорит, роль СМИ в формировании языкового вкуса;
4. Жанры речи (приветствие, поздравления, тост, застольная беседа и т. д.);
5. Речевой этикет, его традиции и эволюция. Речевая культура носителей языка: что с нами происходит и почему;
6. Речевые средства говорящего и средства их достижения;
7. О чём говорят новые слова и словосочетания, постоянно появляющиеся на страницах печатных и электронных СМИ, без точного знания значения которых невозможно правильно понять смысл происходящих событий в политической и финансовой сфере.

А из рубрики «**Язык и человек**» слушатели смогут почерпнуть следующее:

1. Человек — творец языка, язык — творец личности:
 - что можно сказать о человеке, судя по его речи;
 - русский менталитет в языке (ключевые понятия русской культуры (например: *авось*), словообразование (например, *звездочки*), слово и явление действительности).
2. «Осторожно: реклама!»: как мы манипулируем друг другом и как распознать манипуляцию по языковым маркерам, чем отличается убеждение от манипулирования.
3. Риторика убедительной и выразительной речи.

Также участники проекта предполагают включить в перспективный план такие конкретные темы, как:

- этимология слов и выражений;
- значение и происхождение имен и фамилий;
- мысль и речь: что имели в виду, что сказали и почему получилось не то, что хотели;
- что происходит с языком в наше время – основные тенденции развития;
- меняется жизнь – меняется язык: что уходит их языка и что приходит;
- «Океан словарей» (рассказы о новых словарях, о лучших старых словарях, о любопытных словарях);
- продолжение серии передач рубрики «Слова и вещи» (об истории вещей и именующих их слов);
- календарь и анонс интересных мероприятий по русскому языку в России и за рубежом.

И, конечно же, авторы будут продолжать вести интерактивную работу с аудиторией, то есть давать свои задания слушателям и, в свою очередь, отвечать на их вопросы. **Этой задаче посвящена наша постоянная рубрика «Вы нам писали...»**

И еще одна рубрика «хроника событий» будет информировать наших слушателей о социально значимых событиях в жизни русского языка и культуры: конференциях, книгах, форумах, ассамблеях.

Все поставленные цели планируется осуществлять, с одной стороны, представляя научный материал системно, а с другой — и это необходимо подчеркнуть особо, — посредством непринуждённого и занимательного повествования. Радиопередачи доступны на сайте Радио России www.radiorus.ru. Их можно слушать как в прямом эфире, так и скачивать с соответствующей рубрики с сайта. Хронометраж составляет 14 минут, что очень удобно для тренировки навыков и умений аудирования при обучении русскому языку как иностранному и как неродному.

Khromov S. S.

Moscow Polytechnic University

**RUSSIAN RADIOPROGRAMS ABOUT THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE
AS A LEARNING TOOL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The report focuses on the use of Russian media broadcasts devoted to the Russian language in teaching Russian as a foreign language. The author refers to an example of Radio Russia's «S Russkogo na Russkiy». The author briefly considers the scenic concept of the program, the opportunity to use its columns on the lessons of Russian as a foreign language in a foreign environment, as well as a tool for self-study of the Russian language and Russian culture.

Keywords: broadcast, Russian as a foreign language, culture, Radio Russia, «S Russkogo na Russkiy».



**СЛОВАРИ И СОВРЕМЕННАЯ
ЯЗЫКОВАЯ НОРМА**

Банкова Татьяна Борисовна

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

tatabank@mail.ru

ДИАЛЕКТНЫЙ СЛОВАРЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА КАК ОСОБЫЙ ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается опыт Томской диалектологической школы по составлению словарей лингвокультурологического типа. Отмечается, что подобные работы — эффективная универсальная форма представления знаний о мире традиционного коллектива. Подчеркивается, что словарная статья во всей совокупности составляющих может быть прочитана как текст культуры в её локальной реализации и использована в практике преподавания русского языка.

Ключевые слова: текст культуры, словари культуры, томские диалектные словари.

Последние десятилетия истории Томской диалектологической школы связаны с поисками новых форматов лексикографического представления говоров Среднего Приобья, в которых реализуется магистральная идея современной лингвистики описать факты взаимодействия языка и культуры. Последние работы Томских лексикографов сосредоточены на выявлении в семантике языковых единиц культурного компонента, на регистрации, а затем реализации его в словотолковании. Таким образом, Томские диалектные словари вписываются в актуальную проблему сегодняшнего языковедения — создание словарей` культуры. Появление лексикографических исследований этого жанра связывают с фундаментальным трудом Ю. С. Степанова, где в качестве центральной единицы избирается константа культуры — «концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время»¹. В произведении выявлено специфическое свойство констант культуры (концептов) — это принадлежность их языку и культуре одновременно.

Опытом систематического описания словаря культуры с учетом самых разных параметров является работа Т. В. Евсюковой². Научная мысль автора сосредоточена на определении жанра словаря — он лингвокультурологический по типу — и разработке его дефинитивного тезауруса, число составляющих которого, по мнению ученого, колеблется в пределах 50–100.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 16–18–02043)

Отличительная черта всех лингвокультурологических словарей, появившихся позже, — соединение энциклопедического и собственно лингвистического подходов в описании материала. Как правило, авторы-составители используют в работах комментариев (лингвокультурологический или этнолингвистический) «в качестве основного приема словотолкования, заключающегося в фиксации и интерпретации специфических значений языковых единиц, не фиксируемых толковыми словарями, но объективно существующих в языковом сознании членов лингвокультурной общности»³: это работы И. С. Брилевой, Н. П. Вольской, Д. Б. Гудкова, И. В. Захаренко, В. В. Красных⁴, Д. Б. Гудкова, М. Л. Ковшовой⁵ И. А. Подюкова, С. В. Хоробрых, Д. А. Антипова⁶) и др.

Отметим факт, что значительное количество словарей культуры (или их проекты) созданы на диалектном материале, собранном в полевых условиях.

В Томском университете в настоящий момент идет работа над диалектными «Словарем детства» и «Словарем символов сибирской свадьбы», лингвокультурологическими по типу.

«Словарь детства» фиксирует значительный пласт лексики, относящейся к детской сфере традиционной культуры: это единицы, называющие предметный мир, окружающий ребенка: вещи, организующие «детское» пространство, предметы, манифестирующие его возрастные изменения; номинирующие детские игры и их атрибуты, а также игровые действия; детские болезни; номинации детей, которые имеют какие-либо отклонения в развитии и мн. др. Например, в материалах словаря, содержащих названия детской игры, воспроизводящей модель дома: *клетка, залáжек* ‘постройка из палочек, дощечек и т. п., самодельный домик в детских играх’: *Ну, клетки [делали]. [Как?] Ну как. Вот дбсочки наставим, палочки забьём там где-то, доски наставим туды́, издэлам тут как дверь, а там шкафчики издэлам..., и вот это тáмо-ка наладишь. Клётку покроем кода́. Клётка. Ну и залáжек — то же са́мо... Кúколков этих тоже унесём в клеточку тоже потчует;* актуализируется материал, способ изготовления, внутренняя конфигурация, сценарий игры с предметом. Лингвокультурологический комментарий, построенный на имеющихся фактах, позволяет выявить «глубину» культурного опыта языкового коллектива. В слове осуществляется «кодирование» культурно ценной межпоколенной информации, исследователь проводит её «раскодирование» посредством лингвокультурологического комментария, являющегося инструментом анализа проявления культуры в языковом знаке и способом «вхождения» в культуру через слово.

«Словарь символов сибирской свадьбы» — попытка объективации в лексикографической практике символического компонента значения диалектного обрядового слова. Представим процедуру лингвокультурологического комментария слова *ма́тка* (*ма́тица*).

1. В крестьянском доме *матка* — это балка, поддерживающая потолочный настил, она является неотъемлемой частью дома, без которой невозможна его постройка: *Матка — вот стена и вот стена, а тут бревно кладется толстое. Сейчас замазано, а раньше видно было.* Денотативный компонент значения, актуализированный в функции матки — «поддерживать дом», становится ведущим при именовании реалии. Слово является производным от лексемы *мать* и несет в себе соответствующую символическую семантику; соотносится с символом жизни. На основании этой семы происходит символизация значения слова, что эксплицируется посредством распространителей — названием манипуляций, действий с предметом: отсюда *сидение* под маткой, «*возложение*» подарков под нее, *прикосновение* как к источнику силы с просьбой о покровительстве и помощи.

2. Формирование символического значения связано с бытовой функцией *матки* — это деление дома на две половины (избу/ горницу, часть у порога/ красный угол). За *матку*, за *стол*, в «свое» пространство, гости «чужие» могли пройти только по приглашению. Так, если сватающих *садят за стол*, это означает присвоение им статуса «свой», сигналом согласия семьи девушки на брак. В лексеме *матка* при описании момента просватания невесты актуализируется символический компонент «внутренняя граница дома, пребывание под которой прогнозирует успешность установления контакта между обрядовыми субъектами мира «своих» и мира «чужих», то есть, по-другому, символизирует согласие на брак»: *Сядут там-отка, садятся под матку, пришли посвататься за дочку, она согласна пойти, благослови. Братовьям вино приносят, собирают родню, лошадей 20 — это поезд.* Помимо «строительной» семы *матки*, в качестве релевантного признака для развития символического значения выступает поперечное положение её в доме: она делит его на две половины и является границей между внутренней (передней) и внешней (задней) частью, соотносимой с входом/выходом, т. е. с основным членением внутреннего пространства дома. Так, сема «граница» является основной в лексических единицах, обозначающих линию, которую нельзя переступать в некоторых ситуациях: *порог, ворота.* Отметим, что многие лексические единицы, в значении которых присутствует эта сема, наделяются символическим значением именно в пограничных ситуациях: переход из «своего» пространства в «чужое», из жизни — в смерть и пр. Материалы Томского диалектного архива свидетельствуют о том, что местоположение сватов под маткой, эксплицированное распространителями *стоять напротив, сесть под*, сигнализировало о намерении пришедших в дом: *Приехали, мама поехала, баба Настя, она еще говорила все пришли к родителям и говорят. Она наверху, ее не показывают, «Ну, давайте, — как они старушки там говорят, — будем родней, давайте отдайте свою дочь».* *Сядут то под матку. Это бал-*

ка, в деревнях-то, знаешь, поперёк, на ней дбсочки, матка называется; Ходил, сватал, а высватал меня в третий раз. Приехал с кошевой, с сестрой, меня аж как колыхнуло. Сестра напротив матки стоит. Меня аж жаром бросило. Жених матери понравился... и высватали. Символическое сидение/стояние под маткой как выражение намерения сватов приобретает знаковую функцию на основании традиционной повторяемости обряда. Об этом свидетельствует в некоторых контекстах обозначение обрядового нахождения под маткой в качестве приметы, волшебства: Да, раньше примета така́ была — под матку встают, чтобы высватать; Раньше приходят сватать, да еще с волшебством. Приходят и под матку садятся: «Пришли к вам с добрым делом, со сватаньем. У вас невеста, у нас женишок, Тада́, если согласны, то сватают.

Таким образом, лингвокультурологическое рассмотрение лексемы *матка* в говорах Среднего Приобья вычленяет следующие дефиниции: 1) балка, служащая для поддержания потолка; строительный элемент дома, его неотъемлемая часть. На основе бытовой дефиниции развивается символическое значение — ‘элемент дома, средоточие силы, защиты’; 2) строительный элемент, делящий дом на две половины: порог / красный угол. На базе бытового значения объективируется символическое — ‘граница между «своим» и «чужим» пространством’.

Приведем другой пример: словарная единица *окно* (*окошко, окошечко*). Символический компонент объективируется в обрядовом дискурсе, описывающем нерегламентированный выход замуж, *убёгом* (*бёгом, бёгом*) *убегать*: *Девчонку, жених есть, дру́жут-дру́жут, а свадьбы справлять не за что, а она: «Я вот убёгом убегу». Он пришел, она узалóчек собрала и через окошко. Вот и свадьба.* Таким образом, лексические единицы *убёгом* (*бёгом, бёгом*) (*убегать*) и *по согласию, добром, по закону* вступают в этическую оппозицию «норма» — «не норма»: *Тада́ замуж кто как выходил. Я тоже убёгом ушла — через окошко. А так добром выходят, когда придут, посватают. Когда посватаются, соглашаются родители и те, и другие; Венчание было по согласию, убёгом не знаю, чтоб венчались; Вечери́шко справили для близи́ру, что по закону — не убёгом, а по закону, как говорится, взял и зарегистрировал, все, не через окошко.*

Символический компонент значения лексемы связывается с нормой поведения, где *окно* (если оно фигурирует в системе проведения свадьбы) — символ деформации обряда, его ненормативного проведения, с точки зрения традиционного коллектива. Лексические единицы *порог, ворота* вступают в антонимические отношения со словом *окно* (*окошечко, окошко*), представляя два типа свадьбы: *по согласию, добром, по закону — сватать(ся), венчать(ся), (за)легестрировать(ся) — через порог, ворота, и убёгом (бегом) — убежать, красть — через окно.*

Данные говором Среднего Приобья, объективируя традиционную локальную культуру, демонстрируют степень сохранности древнейших представлений о мире, актуальных для сознания современного жителя деревни. Крестьянский коллектив способен кумулировать и экстраполировать в вербальном коде присущую членам общины картину мира, взгляд на те или иные жизненные реалии. Специфика народной культуры такова, что правила и предписания не диктуются в ней непосредственно, через императив, которому нужно следовать, а представлены имплицитно в актах высказывания. Собранные в словарную статью, они объективируют ценностные установки общины. Во всей совокупности составляющих она может быть прочитана как текст культуры особого типа, который репрезентируется посредством лингвокультурологического комментария, задача которого максимально полно представить слово, принадлежащее языку и культуре. Иллюстративная часть статьи объективирует миропонимание крестьянского коллектива, своеобразно противопоставляет инокультурному толкованию реальности, домысливанию ситуации в угоду исследовательской гипотезе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 991 с.

² Евсюкова Т. В. Лингвокультурологическая концепция словаря культуры: дис. ... д-ра филол. наук. Нальчик, 2002. 352 с.

³ Банкова Т. Б., Угрюмова М. М. Диалектный «Словарь детства»: в поисках лексикографического формата (на материале говором Среднего Приобья) // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 413. С. 23.

⁴ Брилева И. С., Вольская Н. П., Гудков Д. Б. и др. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь М.: Гнозис, 2004. 318 с.

⁵ Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры. Материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007. 288 с.

⁶ Подюков И. А., Хоробрых С. В., Антипов Д. А. Этнолингвистический словарь свадебной терминологии Северного Прикамья. Пермь, 2004. 359 с.

Bankova T. B.

National Research Tomsk State University

DIALECTAL DICTIONARY OF LINGUOCULTURAL TYPE AS A SPECIAL TEXT OF CULTURE

The article represents the experience of the Tomsk dialectological school in compiling dictionaries of the linguistic and cultural type. It is noted that such works are an effective universal form of representation of knowledge about the world of the traditional collective. It is emphasized that the dictionary entry in the whole set of components can be read as a cultural text in its local implementation and used in the practice of teaching the Russian language.

Keywords: text of culture, dictionaries of culture, Tomsk dialect dictionaries.

Борисова Ольга Геннадиевна

Кубанский государственный университет

leliastom@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье обосновывается целесообразность привлечения диалектных словарей конкретного региона при изучении на уроках русского языка территориально ограниченной лексики и фразеологии.

Ключевые слова: диалектная лексика и фразеология, региональный компонент, кубанские говоры, региональная лексикография.

Изучение словарного состава русского языка на уроках в школе предполагает знакомство учащихся с территориально ограниченной лексикой. Считаю целесообразным при рассмотрении данной темы привлекать сведения, зафиксированные в региональных словарях, что позволит продемонстрировать школьникам диалектные особенности языка их малой родины. Рассмотрим, как подобная работа может проводиться на материале кубанских говоров, функционирующих на территории Краснодарского края. Эти говоры имеют две языковые основы: украинскую и южнорусскую. Следует признать, что для значительной части сельских жителей края кубанский диалект продолжает оставаться нормальным средством коммуникации, что, безусловно, предъявляет повышенные требования к его изучению. В станицах, где проживают носители местных говоров с украинской языковой основой, действует своеобразная языковая мода, суть которой состоит в переключении языкового кода в зависимости от ситуации общения.

Отличия между кубанскими говорами с указанными языковыми основами в наибольшей степени проявляются на уровне фонетики и грамматики. Лексико-фразеологический же состав обнаруживает много общего, что можно объяснить не только взаимным влиянием говоров, но и их генетическим родством. Кубанская диалектная лексика и фразеология отражают своеобразие природы данного региона, материальную и духовную культуру кубанского казачества и проживающего в крае восточнославянского населения. Лексико-фразеологический состав кубанских говоров представлен в нескольких лексикографических ис-

**Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 16–14–23002/16**

точниках. Это выполненный в качестве депонированной рукописи словарь «Русский говор Кубани» (1991 г.) под редакцией Е. П. Шейниной и Е. Ф. Тарасенковой, включающий диалектную лексику, записанную в линейных станицах, находящихся восточнее устья реки Лаба; «Кубанский говор: Опыт авторского словаря» П. Ткаченко (1998 г., 2008 г.), основанный на кубанской *балачке*, то есть включающий лексические единицы, функционирующие в кубанских говорах с украинской языковой основой; книга «Кубанские говоры: материалы к словарю» О. Г. Борисовой (2005 г.), в которую вошли проект первого на Кубани полисистемного словаря и словарные статьи, отражающие диалектную лексику и фразеологию кубанских говоров с украинской и южнорусской языковой основой; «Словарь кубанских говоров. Краснодарский край: восточный регион» (Армавир, 2009), «Словарь фразеологизмов говоров Кубани» (1994 г., 2006 г.), авторы которых армавирские диалектологи В. И. Андрищенко, Р. Я. Иванова Т. Г. Иванова, В. М. Пелих; издания содержат диалектизмы, собранные на территории распространения кубанских говоров с южнорусской языковой основой. Каждый из приведенных источников предоставляет учителю-словеснику богатые сведения, на основе которых можно разработать дидактический материал, который позволит разнообразить работу на уроках русского языка при изучении темы «Территориально ограниченная лексика и фразеология». Представим ряд заданий, составленных на основе указанных выше региональных словарей кубанских говоров.

Задание 1. Распределите кубанские диалектизмы по следующим тематическим группам: «Растения», «Животные», «Птицы», «Явления природы», «Пища», «Предметы быта», «Одежда», «Постройки и их части», «Человек».

Балáбушка ‘сдобная булочка’, *бесю́ка* ‘белена’, *бирю́к* ‘волк’, *бугáй* ‘бык-производитель’, *бура́к* / *буря́к* ‘свёкла’, *бурха́йло* ‘сильный ветер’, *винце́рада* ‘плащ с кашпоном из грубой ткани для рыбаков’, *га́ва* ‘ворона’, *гле[э]чик* ‘горшок с узким горлом для молока’, *грак* ‘грач’, *жарёнка* ‘жареное мясо, рыба, картофель, овощи’, *забрóды* ‘сапоги с высокими голенищами, не пропускающие воду’, *зачухáнка* ‘грязная, неухоженная девушка или женщина’, *каба́к* ‘тыква’, *кавúн* ‘арбуз’, *казáн* ‘большой котёл с выпуклым дном’, *калю́жа* ‘лужа’, *ка́чка* ‘утка’, *коту́х* ‘хлев для домашней скотины и птицы’, *пúвень* ‘петух’, *кре-са́ло* ‘огниво; кусок камня или стали для высекания огня из кремня’, *куба́нка* ‘невысокая папаса с плоским красным, синим или малиновым верхом’, *кулёма* ‘неудельный человек’, *ло́кша* ‘домашняя лапша’, *лопа́с* ‘односкатная крыша, навес’, *лут* ‘лентяй’, *маки(ы)тра* ‘глиняный горшок’, *мамáлыга* ‘крутая каша из кукурузной муки’, *маму́й* ‘мальчик, сильно привязанный к матери, маленький сынок’, *машта́к* ‘порода низких степных лошадей’, *молоду́(ы)* ‘молодой месяц’, *мыгы́чка* / *мжы́чка* ‘мелкий дождь, переходящий в снег’, *озва́р* / *узва́р* ‘компот из сухофруктов’, *плю́шка* ‘женское полупальто из плюша’, *поло́вни(ы)* к ‘сарай для хранения половы, соломы, сена’, *рушны́к(и)*к ‘вышитое полотенце’, *спидны́ця* 1) юбка; 2) нижняя юбка’, *сы́рно* ‘низкий круглый столик’, *теля́лий* ‘неуклюжий, неповоротливый человек’, *хлёбник* ‘амбар’, *хма́ра* ‘туча’, *хурда́* / *хурта́* ‘метель, вьюга’, *цыбу́ля* ‘лук’, *шы́бка* ‘стекло оконной рамы’, *шпак* ‘скворец’, *шпа́нка* ‘порода овец с густой короткой шерстью’, *щерба́* ‘уха’.

Выполнение задания позволит учащимся убедиться в тематическом разнообразии диалектной лексики Кубани.

Задание 2. Прочитайте фрагменты словарных статей из словаря кубанских говоров. Найдите соответствующее значение у этих же слов в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля и сделайте выводы о территории его распространения.

ЖЙТО [жй́то, жй́та], -а, -а́, *обычно ед., ср.* Рожь. ...

ЖМЁНЯ [жмё́ня, жмё́ня], -и, -и, *ж.* Количество чего-л, захватываемое горстью. ...

КО́ЧЕТ [кóчит, кóбат], -а, -ы/-ы́, *м.* 1. Петух. 2. Самец фазана. ...

НЯ́НЯ [ня́ня], -и, -и, *ж.* Старшая сестра. ...

ХОЗЯ́ИН [хо́зяин, ха́зяин], -а, *мн. не употр., м.* Мифологический персонаж — домовый. ...

Учащиеся должны прийти к выводу о том, что многие диалектные значения имеют широкий ареал, демонстрирующий генетическое родство русских говоров.

Задание 3. Чем отличаются кубанские диалектизмы от литературных эквивалентов? Распределите приведенные лексические единицы на группы в зависимости от выявленных отличий.

База́рь, бра́ва, вата́нный, ви́кна, гу́ска, дождо́дь, дочка́, жа́литься, жы́зня, жы́телка, зо́ла, йка́лка, крольчи́ха, коро́мысло, кукуру́зяный, мы́ша, Па́ска, полоте́нец, сва́йба, скла́ддь, стýлка, це́рква.

Приведённые лексемы учащиеся должны распределить на 4 группы, отличающиеся: 1) ударением; 2) звуковым составом; 3) грамматическими показателями; 4) словообразовательным составом; 5) несколькими признаками. Выполнение данного задания поможет сделать вывод о наличии среди территориально ограниченной лексики структурных вариантов слов литературного языка.

Задание 4. Прочитайте фрагменты словарных статей из словарей кубанских говоров и познакомьтесь с диалектными значениями общенародных слов. Используя известные вам толковые словари русского литературного языка, определите количество значений у данных слов в русском языке.

БОРОДА́ [барада́, борода́], -ы́, боро́ды, *ж.* Подбородок. ...

ВИСКЫ́ [виски́], **ВИСКЫ́** [виски́], -о́в/-и́в, *ед. нет.* Волосы. ...

ДУША́ [душá], -и́, ду́ши, *ж* 1. Горло. 2. Сердцевина, мякоть арбуза

КОЧА́Н [кочáн, качáн], -а́, -ы́, *м.* Початок кукурузы. ...

КРУГ [крух], -а, -и́/-ы́, *м.* Общее собрание казаков. ...

Предварительно учителю следует пояснить школьникам, что среди общенародных слов выделяются две разновидности: слова, не имеющие диалектной части в семантике, и слова, обладающие диалектными значениями. Лексические единицы второй группы принято относить к семантическим диалектизмам. В результате анализа семантического объёма общенародного слова учащиеся должны прийти к выводу о том, что наличие у общенародного слова диалектных ЛСВ не нарушает его семантического тождества.

Задание 5. Прочитайте диалектные слова и их толкования. Попробуйте объяснить, почему данные реалии получили в говорах такие названия.

Дра́чка ‘ручная мельница, крупорушка’, *кисли́ца, кисли́ця* ‘дикая яблоня, а также её плоды’. *кова́ль* ‘кузнец’, *махо́тка* ‘небольшой горшочек для масла’, *мото́рный* ‘расторопный, проворный’, *мочежи́на* ‘сырое место, образовавшееся на месте высохшего болота’, *обе́дешник* ‘молоко дневного удоя’, *скля́нка* ‘сорт скороспелой вишни и её плоды’, *стыть* ‘стужа’, *схо́дцы* ‘ступеньки крыльца’, *утира́льник* ‘полотенце’, *ширя́чка* ‘железная лопаточка для прореживания посевов некоторых сельскохозяйственных культур’, *што́калка* ‘ирон. человек, говорящий на литературном языке, по-городскому’.

В процессе выполнения задания отрабатываются навыки языкового анализа, направленного на поиск внутренней формы слова, что развивает языковое чутьё школьников и способность образовывать словообразовательные цепочки.

Задание 6. Составьте синонимические пары из приведенных диалектных и литературных устойчивых выражений. Объясните их значение.

Диалектные устойчивые выражения: *загляда́ть в чужие горшки́, а́нгел, то́лько без кры́лушек, быть на деся́том ца́рстве, репья́х в кра́пичку, через до́рогу навпры́сядку, беречь как святу́ю па́сочку, аж шку́ра говори́ть.*

Литературные устойчивые выражения: *пя́тая (се́дьмая) вода на киселе, чудо в перья́х, волк в овечьей шку́ре, быть на се́дьмом небе, руки чешутся, совать нос в чужие дела, беречь как зеницу ока.*

При выполнении данного задания учитель должен обратить внимание учащихся на своеобразие внутренней формы диалектных фразеологизмов.

Задание 7. Замените диалектный компонент в составе фразеологизма литературным словом. Объясните значения устойчивых выражений.

Балаку́чий як сорба́ка, задра́ть кёрпу, па́лец в рот не закла́дай, бёлого све́та не ба́чить, зу́бы на польцу́ скла́дывать, сида́ть на го́лову, стовбы́чить над душо́й, хоть кило́к теши́, хова́ть концы́ в(у) во́ду, ходи́ть хо́дором, в(у) ка́жнюю бо́чку чоп.

В данном задании целесообразно обратить внимание на лексические диалектизмы (*балаку́чий* ‘болтливый’, *кёрпа* ‘нос’, *ба́чить* ‘видеть’, *стовбы́чить* ‘топтаться на месте’, *чоп* ‘затычка’), а также на структурные варианты слов литературного языка, отличающиеся фонемным или словообразовательным составом (*закла́дай, бёлого, на польцу́, скла́дывать, сида́ть, кило́к, хо́дором, в(у) ка́жнюю*). Необходимо объяснить ученикам, что в народных говорах преобладают лексические единицы второй группы.

Полагаем, что упражнения, составленные с привлечением данных региональных словарей, будут полезны не только на уроках, посвященных территориально ограниченной лексике. Их также целесообразно использовать при изучении синонимов, антонимов, фразеологизмов, типов словарей и др. Знакомство с региональными словарями расширит

кругозор учащихся, позволит ощутить красоту и богатство русского национального языка, важной составной частью которого являются народные говоры.

Borisova O. G.

Kuban State University

STUDYING OF REGIONAL LEXICON AT RUSSIAN LESSONS

In article the expediency of attraction of dialect dictionaries of the concrete region when studying at lessons of Russian of territorially limited lexicon and phraseology is proved.

Keywords: dialect lexicon and phraseology, regional component, Kuban dialects, regional lexicography.

Васильева Галина Михайловна

РГПУ им. А. И. Герцена

galinav44@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭКСПЛИКАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИИ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ

В статье предлагается модель интерпретации коннотативного содержания лексики в учебном словаре для иностранных студентов, изучающих русский язык на продвинутом этапе. Основной акцент делается на феномене национально-обусловленной оценки. Предлагаются способы ее экспликации, адекватные задачам и возможностям учебной лексикографии.

Ключевые слова: учебная лексикография, культурная коннотация, национально-обусловленная оценка.

Как известно, учебная лексикография как особая дисциплина оформилась и результате широкой научной дискуссии, состоявшейся в конце 60-х и 70-е годы XX века, как отрасль педагогической лингвистики. Ее основным разделом является теория и практика создания учебных словарей. Основными научно-методическими принципами составления учебного словаря считаются: принцип антропоцентричности словаря, сформулированный в работах В. В. Морковкина, принцип ориентации на словари активного типа и принцип разнонаправленной избирательности, сформулированный в работах А. Е. Супруна.

Концепция лингвокультурологически ориентированного учебного словаря может быть сформулирована следующим образом: это комплексный учебный толковый словарь активного типа, характеризующийся антропоцентрической направленностью, в соответствии с которой в словаре осуществляется принцип разнонаправленной избирательности, дающий возможность реализовать лингвокультурологический подход к лексикографическому описанию культурно маркированной лексики.

Комплексность понятия коммуникативной компетенции, формирование которой является основной задачей любого учебного словаря активного типа, подразумевает, что в ее составе помимо собственно лингвистической компетенции, содержатся национально-культурная, энциклопедическая и ситуативная компетенции, что определяет комплексность задач и соответствующую им структуру словарной статьи учебного лингвокультурологического словаря.

С центральной частью словарной статьи — толкованием слова — соотносится прежде всего лексическая компетенция, являющаяся центральной лингвистической компетенцией в жанре комплексного толкового учебного словаря. Задачам формирования лексической компетенции способствует расширение объема толкования слова за счет его семантической емкости, то есть за счет включения большего числа сем (расширения объема дифференциальных признаков). Задачам формирования энциклопедической компетенции служит существенная энциклопедизация толкования, то есть активное подключение фоновых знаний.

С задачами формирования национально-культурной компетенции связана прежде всего экспликация культурной коннотации слова, которая вслед за В. Н. Телией понимается как сложный, национально-обусловленный мотив отношения говорящего к денотату¹. Расширение коннотативной зоны словарной статьи предполагает подключение культурных ассоциаций, нередко сопряженных с содержанием концептов национальной культуры, то есть подключение различных ментально-мировоззренческих нагрузок, а также ценностно-оценочного содержания слова. Таким образом, задачи учебного словаря предполагают экспликацию наиболее скрытых, невыраженных прагматических компонентов, «закодированных» для представителей иной культуры. Основу прагматического содержания слова составляет мотив отношения и оценки, поэтому его выявление и описание являются основной и сложнейшей задачей составителя словаря для иностранных студентов, изучающих русский язык.

Принципиальный сдвиг на пути выявления и экспликации национально обусловленной оценки в учебном словаре можно осуществить, используя разработанную Г. Н. Скляревской оценочную шкалу, включающую пометы (+), (-), (+/-), (-/+), ()². Включение в учебный словарь помет «обобщенной оценки» существенно облегчает адекватное восприятие культурно маркированных лексических единиц в иностранной аудитории, но не решает всех задач лексикографа по экспликации национально обусловленной оценки в учебном словаре. Это объясняется наличием в языке значительного количества слов с неоднозначной оценкой, а также необходимостью обращения к основанию выявленной оценки, обусловленному ценностными интенциями культуры³.

Экспликацию основания национально обусловленной оценки, предполагающей учет основных ценностных интенций русской культуры возможно осуществить с помощью внесения комплекса изменений в традиционную структуру словарной статьи, которые предполагают:

- создание специальной коннотативной зоны словарной статьи;
- представление в ней лексического фона, необходимого для выявления основания оценочного содержания;
- использование помет «обобщенной оценки» (+), (-), (+/-), (-/+), (), полученных экспериментальным путем с учетом анализа контекстов употребления описываемых единиц;

- подключение ценностно-информативных ассоциативных комплексов к заголовочному слову словарной статьи, выявление основных направлений ассоциирования;
- включение в коннотативную зону словарной статьи метафорических переосмыслений, имеющих оценочный характер;
- соотнесение оценочного содержания описываемых слов с содержанием ведущих концептов национальной культуры, описанных в отечественных исследованиях когнитивного и лингвокультурологического направления.

Таким образом, выявление и экспликация содержания культурной коннотации невозможны без обращения к понятиям ценности и оценки. Безусловная связь оценочного содержания с понятием ценности предопределила значительный субъективизм любой оценки, связывающий ее «истинность» не с объективно существующим миром, а с национально обусловленным отношением к этому миру.

Как известно, уникальность любого языка в очень большой степени проявляется именно в том, что коллективное языковое сознание по-разному распределяет достаточно универсальный набор оценок относительно тех или иных реалий. Ввиду этого экспликация коннотаций, содержащих оценочный компонент, требует обращения к знаниям конкретных реалий и особенностей национально-культурного контекста. Для примера рассмотрим оценочное восприятие лексемы «кукушка», характерное для представителей русской, китайской и американской культур. Как в американском варианте английского языка, так и в китайском языке есть слова, по своей семантике полностью соответствующие данной лексеме. Однако показательно, что на занятиях по русскому языку метафорическое переосмысление лексемы «кукушка» в газетном заголовке «Когда же переведутся кукушки в наших родильных домах?» не было адекватно воспринято ни американскими, ни китайскими студентами. Студенты посчитали, что речь идет о старых, обветшалых зданиях родильных домов, в которых поселились различные насекомые и даже птицы.

Следует отметить, что исходное значение этой лексемы несколько по-разному определяется в национальных толковых словарях. В русском языке — «лесная перелетная птица, обычно не выюющая гнезда, не высиживающая птенцов и кладущая яйца в чужие гнезда»; в американском варианте английского языка — «коричневая птица с длинным тонким телом», в китайском языке — «птица с черной спиной и желтыми ногами, имеющая размер около 13 см.».

Согласно данным «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю. Н. Караулова, ассоциативный ряд к стимулу «кукушка» у носителей русского языка чрезвычайно обширен: «птица», «серая», «плохая мать», «сколько мне жить?», «одиночество», «предсказательница», «судьба», «вдова» и многие другие реакции. У представителей американской культуры к частотным относятся только реакции «птица» и «настенные часы», редко «сумасшедшая». Самыми частотными у китайских студентов оказались реакции «птица» и «весна».

Метафорические переосмысления выглядят следующим образом: в русском языке — «о женщине, оставившей рожденного ею младенца в родильном доме на попечение государства»; в американском варианте английского языка — «сумасшедшая или дурочка»; в китайском языке — «символ весны и начала активных сельскохозяйственных работ». Как видно, ни в китайском языке, ни в американском варианте английского языка в исходном значении слова не содержится информации о слабом материнском инстинкте кукушки, потому в метафорических переосмыслениях происходит актуализация других компонентов значения, являющихся основанием национально-обусловленной оценки: в русском языке — (-), в американском варианте английского языка — (-), в китайском языке — (+). Показательно, что реакцию сразу и соответствующий метафорический перенос американцы аргументируют, большей частью, так: «потому что много кукует и прыгает туда-сюда». Следует добавить, что кукушки в США очень мало распространены и особенности их жизни американцам не знакомы. Кукушка известна в Америке, большей частью, как изображающая птицу, завезенная переселенцами из Европы деталь настенных часов, издающая повторяющийся звук «ку-ку».

Данный пример наглядно демонстрирует несовпадение знаний энциклопедического, фонового характера об особенностях жизни кукушки у американских и китайских студентов, без которых невозможно «раскодировать» основание негативной оценки, содержащейся в исходном значении русской лексемы и актуализировавшейся в метафорическом переосмыслении.

Адекватное восприятие культурной коннотации, содержащейся в лексеме «кукушка», конечно же, не формирует у американского или китайского студента потребность назвать плохую мать кукушкой, но позволит увидеть своеобразие иной культуры, присутствующее даже в наименованиях конкретных реалий, их культурных коннотациях, ассоциативных комплексах и метафорических переосмыслениях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 143 с.

² Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 1993. 151 с.

³ Васильева Г. М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 22–25.

Vasileva G. M.

The Herzen state pedagogical university

REVISITING THE EXPLICATION OF A CULTURAL CONNOTATION IN AN EDUCATIONAL DICTIONARY

The article suggests a model of connotative content interpretation of vocabulary in an educational dictionary for foreign students studying Russian at an advanced level. The primary focus is on the phenomenon of nationally determined judgment. Methods of its explication that correspond to the goals and scope of educational lexicography are suggested.

Keywords: educational lexicography, cultural connotation, nationally determined judgment.

Грязнова Виолетта Михайловна

Северо-Кавказский федеральный университет

violetta-sgy@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КАК СРЕДСТВО СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ С ЖИЗНЬЮ

В статье рассматривается проблематика содержания национально-регионального компонента на материале истории и лингвокультуры такой социально-конфессиональной группы русского народа, как казаки-некрасовцы Ставрополя. Автор обосновывает положение о том, что анализ в ходе факультативных курсов специфики лексической, грамматической систем островного говора некрасовцев, а также их фольклора будет иметь такие личностные результаты обучения, как осознание речи и фольклора некрасовцев как части общекультурного наследия России; эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности, а также уважение и принятие других народов России.

Ключевые слова: национально-региональный компонент, история русского народа, лингвокультура некрасовцев.

Среди различных социальных групп русского этноса, проживающих на Ставрополье, находится особая социально-конфессиональная группа — это старообрядцы казаки-некрасовцы, длительное время проживавшие в иноэтническом и иноконфессиональном окружении. Субкультура некрасовцев сформировалась в силу целого комплекса исторических причин и по своей сути является островной русской субкультурой.

Казаки-некрасовцы являются потомками донских казаков, которые после целого ряда миграций укрылись в XVIII в. на территории Турции, а затем в период с 1912 по 1962 гг. несколькими партиями переселились в Россию и были размещены в компактных поселениях, крупнейшие из которых расположены на Кубани и в Ставропольском крае.

Некрасовцы, прожив в Турции 254 года, сохранили русский язык, культуру, обычаи, иначе систему этнических констант, которая и является той призмой, сквозь которую человек смотрит на мир и которая определяет этничность сознания человека. Некрасовцы всегда воспринимали русскую речь как способ и средство выражения их национального русского облика. *«Мы себя, язык свой 250 лет берегли. Наши предки, где только не побывали! По каким землям не ходили! Сколько нас поумирало на чужбине! А мы царя пережили, сохранили некрасовский корень. Сколько языков поменяли: и румынский, и болгарский, и турецкий, и греческий — один только наш русский язык уцелел»*, — с достоинством говорит казак-некрасовец Л. В. Тумин.

Исторически говор казаков-некрасовцев является одним из донских южнорусских говоров. Он был сформирован на Дону, а в период скитаний и эмиграции говор казаков-некрасовцев изменялся и развивался под действием внешних социально-экономических и культурных факторов, а также в силу такого постоянного качества любой формы существования языка, как историческая изменчивость.

Мировидение казаков-некрасовцев — заслуживает пристального внимания ученых, ведь их система этнокультурных координат во многом является самобытной, сохранившей в себе черты мироощущения предков русских. Этническая лингвокультура казаков-некрасовцев выявляет значительное количество архетипических представлений древнерусского человека и даже славянина о членении, категоризации, структурировании и оценивании окружающего мира, что обусловлено изоляцией культуры, в том числе и языка казаков-некрасовцев, от общенациональной культуры и общенационального русского языка, а также неосознанным противостоянием представителя русской культуры и языка чуждой ему неславянской культуре и языку.

Изучение этноцентрического содержания культуры такой социально-конфессиональной группы русского народа, как казаки-некрасовцы Ставрополя, способствует формированию этнокультурной компетенции гражданина. На важность национальных (этнических) корней в жизни человека указывали многие русские философы начала XX века. По мнению Н. А. Бердяева, вне национальности, понимаемой как индивидуальное бытие, невозможно существование человечества. И. А. Ильин говорил, что именно через национальную индивидуальность каждый отдельный человек входит в человечество, входит как национальный человек.

Необходимо учитывать и тот факт, что современный мир оказался под значительным влиянием англосаксонской лингвокультуры, которая на пути к глобализации мира пытается растворить в себе этнокультурную самобытность других народов, в том числе и русского народа.

Полагаем, что исследования литературного языка в русистике необходимо дополнить тщательным изучением всех социально-функциональных страт национального русского языка, в первую очередь, диалектов, к которым относится и островной говор проживающих на Ставрополье казаков-некрасовцев.

Организуя свой быт и хозяйство в условиях иноэтнического окружения, община казаков-некрасовцев стала своеобразной культурно-конфессиональной общностью, которая и сейчас отличается от окружающего ее населения, сохраняя традиционный уклад жизни, исполнение религиозных обрядов в традициях русского старообрядчества, праздничный костюм, архаичный язык в быту и хоровом пении.

Преподаватели кафедры общего и славяно-русского языкознания СГУ (в настоящее время вошедшей в состав кафедры русского языка

СКФУ) в течение ряда лет (начиная с 2008 г.) совместно с бакалаврами и магистрантами факультета работают над исследованием в области лингвистической экологии, и в частности над изучением языка, культуры и истории казаков-некрасовцев Ставропольского края (научный руководитель проекта проф. В. М. Грязнова). За это время создана полноценная научная группа, лаборатория СКФУ «Лингвистическая экология: проблематика исчезающих языков», итогом исследования которой явился Словарь говора казаков-некрасовцев¹, монография, посвященная данному говору², две международные конференции, а также учебно-методические пособия для школьников в рамках регионального компонента Федерального государственного образовательного стандарта, содержание и структура которых и является предметом моего доклада.

В настоящее время подготовлено два учебно-методических пособия для школьников: «Сказки казаков-некрасовцев» и «История русского языка в зеркале говора казаков-некрасовцев». Спецкурс «Сказки казаков-некрасовцев»³ составлен учителем школы № 9 г. Ставрополя, кандидатом филологических наук, доцентом Трубициной Ириной Анатольевной, членом лаборатории СКФУ «Лингвистическая экология: проблематика исчезающих языков», он издан, по нему в школе-гимназии № 9 г. Ставрополя уже несколько лет идет работа с пятиклассниками.

Курс «Сказки казаков-некрасовцев» предназначен для учащихся 5 классов инновационных и общеобразовательных учебных заведений в качестве факультативного курса, реализующего внеучебную деятельность школьников в рамках внедрения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Цель данного курса — ознакомить учащихся с культурой и фольклором казаков-некрасовцев. Факультативный курс «Сказки казаков-некрасовцев» входит в образовательную область «Филология» и реализует сквозные линии развития учащихся общие с дисциплинами «Русский язык» и «Литературное чтение».

В основу программы данного курса положены культурологический, личностно-ориентированный и деятельностный подходы развивающего воспитания и обучения школьников. Преобладающими методами и приемами, используемыми при освоении содержания курса, являются поисковый, объяснительно-иллюстративный, приёмы проблемно-диалогической технологии, технология продуктивного чтения, технологии развития критического мышления через чтение и письмо и другие.

Курс снабжен справкой для учителя, в которой кратко излагается история скитаний предков казаков-некрасовцев, рассказывается об этнографической деятельности Федора Викторовича Тумилевича, собирателя сказок некрасовцев, о знаменитых некрасовских рассказчиках сказок, в справке также характеризуются основные языковые особенности говора.

Второй спецкурс «История русского языка в зеркале островного говора казаков-некрасовцев» ориентирован на старшекласников. Он сопровождается записями рассказов некрасовцев, в основном являющимися воспоминаниями об их жизни в Турции. Содержание курса представляет собой ответ на такие вопросы: «как развивались лексическая, грамматическая системы островного говора казаков-некрасовцев в изоляции от общей системы национального русского языка?», «реализовывались ли тенденции и законы великорусского языка в островном говоре казаков-некрасовцев, не имеющем никаких связей с другими русскими говорами на протяжении нескольких столетий?»

Например, ответ на этот вопрос в данном спецкурсе мы показываем, анализируя грамматические категории имени существительного, такие, как грамматическая категория рода, категория одушевленности, категория падежа и связанный с нею процесс унификации системы склонений. Анализ рассказов носителей говора показывает, что процессы, начавшиеся в грамматической системе существительного говора в период его бытования в русской среде юга России, продолжались и в условиях изоляции говора от русскоязычной среды. В то же время характер протекания этих процессов: скорость, результаты, охват — зачастую являются специфичными, характерными только для говора казаков-некрасовцев.

Так, анализируя записи рассказов носителей говора ученики выявляют, что в говоре казаков-некрасовцев встречаются архаические проявления категории одушевленности/неодушевленности и приходят к выводу, что категории одушевленности/неодушевленности в говоре свойствен процессуальный характер, становление данной лексико-грамматической категории в говоре не закончено.

Под руководством учителя ученики определяют, что в группе неличных имен существительных говора казаков-некрасовцев имеется «напряженная точка» — это оппозиция средний — женский род и приходят к мысли о том, что можно говорить о существовании нового грамматического рода в говоре казаков-некрасовцев (условно «не мужского рода»), который имеет свою парадигму синкретичного характера (сочетание падежных форм то по женскому, то по среднему роду) и свою синтагматику (по женскому роду).

Содержание спецкурса «История русского языка в зеркале островного говора казаков-некрасовцев» позволяет ученикам под руководством учителя установить, что результаты процесса унификации существительных в говоре отличаются от соответствующих результатов в литературном языке, что существующие в говоре некрасовцев специфические падежные системы зачастую не обладают отчетливостью и четкой разграниченностью.

В целом морфологическая часть содержания спецкурса «История русского языка в зеркале островного говора казаков-некрасовцев»

демонстрирует ученикам естественную реализацию (происходящую словно стихийно) в говоре некрасовцев общих тенденций развития морфологической системы общенационального русского языка (не поддерживаемых в отличие от литературного языка сознательными установками общества на стандартизацию, нормализацию, кодификацию).

Ученики на конкретных примерах выявляют в грамматической системе имени существительного говора казаков-некрасовцев общее ядро информации и способов её выражения, характерных для языкового сознания всего русского этноса и особенные части и вкрапления, выделяющие казаков-некрасовцев как конкретное конфессионально-этническое сообщество.

Лексикологическая часть спецкурса «История русского языка в зеркале островного говора казаков-некрасовцев» носит лингвокультурологический характер, в нее включены языковые факты, которые демонстрируют старшекласснику наивную картину мира некрасовцев как представителей славянского этноса, например, а) это номинации созвездий и звезд в говоре казаков-некрасовцев, которые демонстрируют их представления о Небе как о чем-то едином с Землей; б) это особый образ Родины как мужчины-деда (основное языковое выражение образа Родины в говоре — это слова *дед, дедовщина*), что обусловлено спецификой исторического пути представителей данной социально-конфессиональной группы (лидером предков некрасовцев был Игнат Некрасов, ставший для потомков мифологической фигурой).

В целом содержание спецкурса «История русского языка в зеркале островного говора казаков-некрасовцев» открывает старшеклассникам мир русского человека, живущего в XX–XXI веках, но мыслящего и говорящего как человек эпохи ХУП–ХУП веков, иногда как человек эпохи средневековья и даже древнерусского государства.

Назову некоторые основные личностные результаты освоения данных факультативных учебных курсов:

- осознание и освоение речи и фольклора казаков-некрасовцев как части общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия;
- ориентация в системе моральных норм и ценностей, их присвоение;
- эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности, а также уважение и принятие других народов России;
- устойчивый познавательный интерес, потребность в чтении.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Грязнова В. М., Желябова И. В., Громакова О. В. и др. Семантический словарь казаков-некрасовцев с лингвокультурологическим комментарием. Ставрополь: Сервисшкола, 2012. 608 с.

² Грязнова В. М. Говор казаков-некрасовцев Ставропольского края. М.: Языки славянской культуры, 2016. 728 с.

³ Трубицына И. А. Учебно-методическое пособие для учителя «Спецкурс „Сказки казаков-некрасовцев“». Ставрополь, 2013. 135 с.

Gryaznova V. M.

North-Caucasian Federal University

**THE STUDY OF NATIONAL-REGIONAL COMPONENT
AS A CONNECTION OF EDUCATION WITH LIFE**

The author investigates the content of national and regional component on the basis of the history and culture of such socio-religious groups of the Russian people, as Nekrasov Cossacks of Stavropol. The author substantiates the position that the analysis in the course of optional courses of the specifics of the lexical and grammatical systems of the island dialect Nekrasov Cossacks, and their folklore will have such personal learning outcomes as awareness of language and folklore Nekrasov Cossacks as part of the cultural heritage of Russia; emotionally positive acceptance of their ethnic identity, as well as respect and acceptance of other peoples of Russia.

Keywords: national-regional component, the history of the Russian people, linguistic culture Nekrasov Cossacks.

Костина Людмила Юрьевна

Кубанский государственный университет

patriot30@mail.ru

ЛЕКСИКА КАЗАЧЬЕГО ПОДВОРЬЯ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛЕКТНЫХ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается диалектная лексика казачьего подворья, раскрывается ее потенциал для составления учителем дидактического материала при изучении диалектной лексики на уроках русского языка кубановедения.

Ключевые слова: диалект, региональный компонент, территориально ограниченная лексика, кубанские говоры, кубановедение.

Как известно, диалект — наиболее архаичная форма существования любого национального языка, литературный язык формируется на почве какого-либо территориального диалекта. И сейчас, когда говоры размываются, уходят в прошлое, их изучение, знакомство с диалектной лексикой в школе становятся чрезвычайно важными, поскольку диалекты отражают духовную и материальную культуру народа, его особое мировидение. Обращение к материнскому языку имеет и большое воспитательное значение — прививает любовь к малой родине. Территориально ограниченная, или диалектная, лексика изучается в 5–6 классах средней школы. По программе на нее отводится всего 1 час. Бесспорно, это очень мало. Между тем знание диалектной лексики пригодится и на уроках литературы. В произведениях классиков и современных писателей используются элементы диалектной речи для характеристики персонажей или для создания местного колорита.

Значимый пласт в лексической системе диалекта — лексика материальной культуры, одним из главных элементов которой является жилище. По сведениям, полученным от информантов, во многих кубанских линейных станицах (кубанские говоры с южнорусской языковой основой) преобладали турлучные и саманные (*саманя́чие*) постройки — *саману́шечки* ‘маленькие хаты из самана’. Для наименования турлучных построек используется лексемы с прозрачной внутренней формой: *напиха́чка*, *напиха́стая* хата, *плетёнка*, *плету́ха* ‘плетённый домик во дворе, служащий для приготовления пищи летом’. Существительное

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16–14–23002/16

напихáчка является полисемантом, второй ЛСВ — ‘глина с соломой, которыми заполняют каркас турлучной хаты’. Диалектизмы мотивированы глаголами *напихáть, напхáть, плести*, действие которых лежит в основе способа постройки данного вида хаты. В говорах функционирует и синоним *столбъянка* ‘набивная хата’.

На Кубани бытуют также следующие номинации, относящиеся к строительству: образованное от существительного *клинцóвка* прилагательное *клинцóвочный*, а также его синоним — причастие *оклинцóванный*, мотивированное диалектизмом *оклинцевáть* (глагол несов. вид *клинцевáть* зафиксирован в русских говорах в двух значениях: ‘1) вбивать в стену клинышки (в шахматном порядке), выравнивая её поверхность; 2) обивать наружные стены избы хворостом или дранкой’. В Краснодарском крае *клинцóвочная, оклинцóванная хата* — это ‘хата, снаружи обитая дощечками’. Распространен дублет *шелёванная, ошелёванная хата* (ср. *шелевáть* ‘обшивать тёсом’, *шилевáть, шилёвка* ‘дошатая обшивка дома’).

Потолки настилали по одной или двум матицам. Лексема *потоло́к* имеет в говорах значение ‘чердак’. Крыша *камышáная*, полы земляные — *зем* (м./ж. р.), *зёмки*, ставни назывались *притво́ры* (ед. ч. *притво́ра*), стёкла окон — *шй́бки*, лексема входит в активный словарный запас носителей говора и повсеместно употребляется на Кубани. Устаревшим является существительное *ма́ты* ‘оконные занавески, плетённые из камыша или осоки’. В активном запасе лексема с прозрачной внутренней формой *задергу́шки* ‘оконные занавески, укреплённые на шнурке’.

Носители диалекта разграничивают понятия *ха́та* и *дом*^{*}. Существительное *ха́та* имеет и второе, собственно диалектное значение ‘комната’. Диалектизм *ха́та* является производящей для номинации еще двух типов построек: *ха́точка* ‘маленький однокомнатный домик’; *хатёночка* ‘летняя кухня’. Сбоку хаты пристраивалась застеклённая веранда или закрытое крыльцо, в качестве наименования которого функционирует фонематический диалектизм *колидо́р*, с деревянными *поро́жками*, ‘ступеньки крыльца, лестницы’. Иногда к хатам пристраивается так называемый *приде́лок* ‘пристроенная к хате кухня’.

В первой комнате хаты находились плитка и русская печь. В зимнее время основная жизнь семьи сосредоточивалась именно в этой комнате-кухне, поскольку передняя половина дома обогревалась слабо. Такую комнату жители станицы называют *прихо́жей, теплу́шкой* ‘первая комната в хате, где находится печь’. Лексика, связанная с наименованиями частей печи, продолжает оставаться употребительным пластом, поскольку во многих населенных пунктах сохранилось печное отопление. Это следующие диалектные единицы: *загнё́тка* ‘шесток печи’; *ко́роб* ‘внутренняя часть плитки, духовка’; *ле́жень* ‘горизонтальная часть ды-

мохода печи'; *поддува́л* 'поддувало'; *подзагнётка* 'ниша под шестом русской'; *прі́печек* 'шесток печи'; *юшка* 'печная задвижка'. Отметим повсеместное распространение приведенных существительных на территории функционирования кубанских говоров. К ЛСГ «Печь» примыкают и слова, обозначающие топливо, отходы от сгорания: *жу́жлица*, *жу́желка* '1) зола, 2) несгоревший уголь'; *газ* 'устар. керосин', также употреблявшийся в качестве топлива; *кизе́йка*, *кизе́к*, *киза́к* 'топливо из сухого навоза, перемешанного с соломой, в виде кирпичей или лепёшек' и его синоним семантический диалектизм *кирпич*; *кота́х* 'высохший помёт скота, использовавшийся как топливо'; *ма́трёшка*, *ма́трёнка* 'растение перекасти-поле, использовавшееся как топливо'; *сыну́ха* 'сажа'. Все приведённые наименования видов топлива находятся в пассивном словарном запасе жителей станицы, но легко извлекаются из памяти в рассказах о прошлой жизни, что свидетельствует об их былой актуальности.

Приготовлением пищи в основном занимаются женщины. Раньше в каждой казачьей семье была самая необходимая простейшая утварь, часто изготовленная руками самих хозяев, стеклянная и фаянсовая посуда имела в небольшом количестве. В названиях домашней утвари в линейных станицах доминирует южнорусская лексика, в силу экстралингвистических причин многие номинативы уже стали историзмами: *дежа* 'квашня'; *лото́к* 'корыто для замешивания теста'; *месі́льник* 'корыто для замешивания теста'; *гле́чик* 'горшок с узким горлом для молока'; *куба́н* 'глиняный высокий горшок с узким горлом; кувшин'; *макі́тра* 'глиняный горшок'; *махо́тка* 'небольшой глиняный горшок для хранения молочных продуктов'; *вы́варка* 'посуда, в которой кипятится бельё'; *ката́лка* '1) скалка, 2) устар. валёк для катания белья'; *толку́шка* 'пест для приготовления картофельного пюре'; *ко́рчик* '1) ковшик; 2) небольшой кувшинчик с ручками для молока'; *плóшка* 'устар. разливательная ложка, половник из дерева'; *поло́ник*, уменьш. *поло́ничек* 'разливательная ложка, половник'; *рога́ч* 'устар. ухват'; *ча́пля*, *ца́пля*, *ча́пелька*, *чапле́йка*, *чапли́йка* 'сковородник'; *цеди́лок* 'дуршлаг' и др.

Среди наименований предметов домашнего обихода отметим существительные, связанные с освещением жилья. К ним относятся устаревшие диалектизмы: синонимы *кагане́ц*, *копту́шка*, уменьш. *копту́шечка*, *копту́лька* 'простейшие осветительные приспособления, состоящие из черепка или маленькой баночки, чашки, наполненных постным маслом, и фитиля', *креса́ло* 'устар. огниво, кусок камня или стали для высекания огня из кремня'; *серня́к* 'устар. спичка'.

Традиционно внутреннее убранство хат, обстановка были небогаты. Среди наименований мебели заслуживают внимания локализмы: *одина́рка* 'односпальная кровать' и *мане́жка* 'детская кроватка'. Зарегистрированы также мотивированные глаголом *кача́ть* существительные

ка́чка и *кача́лка* ‘колыбель, которую подвешивали к потолку’. Подчеркнем, что приведенные наименования не являются синонимами: в *ка́чке* и *кача́лке*, в отличие от *мане́жки*, спали младенцы. Также в ЛСГ «Мебель» входят дублиеты *сту́ло*, *сту́лка* ‘стул’ и *сту́льце* ‘скамеечка’; фонематические диалектизмы *табарэ́тка*, *тубарэ́тка* ‘табуретка’. К устаревшим относится лексическая единица *примóст* ‘нары’.

В каждой хате был *свято́й уго́л* (*красный, покутно́й, святы́й* — в других населённых пунктах Кубани) ‘угол в доме, в котором вешают иконы, где ставят стол и куда сажают почётных гостей’. У пожилых людей он сохраняется в том же виде до сих пор. В *свято́м углу́* вешали полочку, называемую *уго́льником*.

В станицах распространён открытый, незамкнутый тип двора. Недалеко от дома, хаты расположена летняя кухня или навес с печью. В настоящее время, как правило, во дворе строится летняя кухня (*вре́мянка, кúхня, кухнё́нка, кúхынь, хатёночка*), в которой готовят исключительно в тёплое время года. До сих пор сохраняются *погрёбки, погрёбочки* ‘надстройки над погребом’, которые представляют собой низкие мазаные строения с двухскатной крышей. К сараям часто приделывались *рундуки* ‘деревянные сундуки с поднимающейся крышкой для хранения зерна’, они могли быть построены и отдельно.

Из названий хозяйственных построек для содержания домашнего скота и птицы употребляются следующие: *баз*, уменьш. *базо́к* ‘огороженное место, как правило, с крытыми помещениями, где содержали скот’; *заку́тка*, уменьш. *закуточка* ‘отгороженное место для свиней’ (ср. *кут, кутóк*); *коту́х*, уменьш. *котушо́к* ‘1) хлев для домашней скотины; 2) помещение для кур, курятник’; *ку́рник*, уменьш. *ку́рничек* ‘курятник’; *овча́рник, овша́ник* ‘сарай для овец’; *саж*, уменьш. *сажо́к* ‘хлев, где держат свиней’; *сви́нушник, сви́нух*, уменьш. *сви́нушо́к* ‘хлев для свиней’. Часто во дворах можно увидеть *бассе́йн* ‘глубокую, зацементированную или обложенную кирпичом яма для воды, вырытую во дворе, которую используют для хозяйственных нужд’. Диалектизм является семантическим, мотивация по сходству внешнего вида (метафора).

Представленная в статье диалектная лексика казачьего подворья может стать основой для составления учителем дидактического материала при изучении территориально ограниченной лексики на уроках русского языка. Знакомство с этими диалектизмами на уроках кубановедения придаст местный языковой колорит рассказу об особенностях быта и материальной культуры кубанских казаков.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Борисова О. Г., Исаева Л. А.* Социально-территориальные контрастные парадигмы как средство представления особенностей картины мира носителей кубанских говоров // Культурная жизнь Юга России. 2014. № 3 (54). С. 101–102.

Kostina L. Yu.

Kuban State University

**LEXICON OF THE COSSACK FARMSTEAD
AS DIDACTIC MATERIAL FOR STUDYING DIALECTAL WORDS
AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE**

In article dialect lexicon of the Cossack farmstead is considered. This lexicon is a basis for didactic material when studying dialectal words at lessons of Russian and Kuban Region Studies.

Keywords: dialect, regional component, territorially limited lexicon, Kuban dialects, Kuban Region Studies

Михайлова Ирина Дмитриевна

Московский городской педагогический университет

m_irina17@list.ru

УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ СВЯЗАННЫХ КОРНЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрыто понятие связанного корня (радиксоида), показана специфика объединения родственных слов со связанным корнем в словообразовательные гнезда, неоднозначность трактовки словообразовательного статуса слов с радикасоидами в современной лексикографии и аргументирована важность включения темы «Связанные корни русского языка» в программу обучения. «Учебный словарь связанных корней русского языка» рассматривается как теоретический и практический справочник. В статье представлена концепция данного словаря.

Ключевые слова: связанный корень, словарь радикасоидов, словообразовательное гнездо, лексикография, словарная статья.

В современной программе по русскому языку предусмотрено изучение системных отношений однокоренных слов как на лексическом, так и на словообразовательном уровнях. Но зачастую эта работа проводится на примерах слов со свободными корнями. Свободным называется корень, который хотя бы в одной форме одного из однокоренных слов равен основе: *лесник — перелесок — лесной — подлесок — лесхоз — лесничий* и др. В данном ряду представлены однокоренные слова со свободным корнем, так как в существительном *лес* корень равен основе. На первом этапе обучения и носителей русского языка, и иностранцев, изучающих русский язык, именно с подобными корнями надо работать: в количественном отношении их значительно больше, чем корней другого типа. Это корни чаще всего предметной, атрибутивной семантики. Для формирования языковой картины мира они чрезвычайно важны и всегда будут актуальными.

Однако существует еще один тип корней — так называемые связанные корни, или радикасоиды, которые сформировали на протяжении длительной истории развития языка очень разветвленные словообразовательные гнезда (СГ), количественный состав которых исчисляется сотнями производных слов (так, в СГ с радикасоидом *...ня...* можно объединить 450 дериватов из 26 гнезд «Словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонова¹ в единое гнездо с радикасоидом *...ня...* ‘брать/взять’). Чтобы системность, структурность, красота русского языка в представлении не только изучающих его, но и преподавателей сохранялась применительно ко всему массиву лексики русского языка,

ко всем комплексным единицам словообразования, необходимо в программу включить и изучение радикалоидов. Радикалоидом мы называем двусторонне связанный корень, исконно русский по происхождению, с процессуальной семантикой. Связанный корень ни в одной форме ни одного из однокоренных слов не равен основе, всегда употребляется вместе с суффиксом, либо с префиксом и суффиксом, либо с суффиксом и постфиксом — в простых производных (именно обязательным наличием этих морфем обусловлена связанность корня), либо наличием другой корневой части — в сложном слове. Списочный состав таких корней ограничивается несколькими десятками, но они затрагивают ядерное поле смыслов: ...де... (*одеть, раздеть, надеть*), ...у... (*обуть, разуть*), ...лаг/лож... (*предлагать, изложить*), ...бав... (*добавить, прибавить, убавить*), ...вык... (*привыкать, отвыкать, отвыкание, навык*), ...верг... (*извергать, подвергать*), ...ня... (*отнять, унять, занять, принять, перенять*), ...луч... (*отлучить, разлучить*), ...стиг/стич... (*достигнуть, постичь*), ...ник... (*вникнуть, проникнуть, приникнуть, сникнуть*), ...стиг... (*настигнуть, достигнуть, постигнуть*), ...каз... (*указать, приказать, отказывать*), ...мык/мк... (*закрывать, отомкнуть*) и др. Связанными данные корни стали вследствие выхода из употребления непроизводного глагола. Наличие структурно-семантической общности производных с радикалоидом в структуре обуславливает необходимость выделения последних именно как корней (корней особого типа — связанных), то есть обязательной части родственных слов. Такие корни являются центром (или вершиной) сильноразвернутых, по терминологии И. А. Ширшова², СГ: глаголы всегда обладали большим словообразовательным потенциалом, поэтому к моменту своего исчезновения непроизводное слово имело уже большое количество производных разных ступеней деривации. В названном словаре А. Н. Тихонова и в его варианте, адаптированном для школьников, слова *обуть, разуть, одеть, надеть, привыкать, отвыкать* и подобные рассматриваются как непроизводные, исходные слова СГ, что нарушает системность русской лексики и дезориентирует школьников, студентов, преподавателей в определении статуса явно однокоренных слов.

Мы предлагаем ввести понятие связанный корень (радикалоид) в программу обучения русскому языку, создать учебный словарь радикалоидов русского языка, в котором и презентовать 20 наиболее распространенных связанных корней русского происхождения. В нем необходимо показать историю непроизводного глагола, дать толкование значения корня, представить в системе словообразовательных цепочек и словообразовательных парадигм состав каждого гнезда, сделать ссылки на наиболее популярные словообразовательные словари с комментарием и, конечно же, обратиться к художественным текстам с целью привлечения иллюстративного материала, доказывающего сохранение структур-

но-семантической общности подобных глаголов и производных следующих ступеней деривации. В противном случае вдумчивые обучающиеся не смогут аргументированно решить лингвистическую задачу, как разобрать по составу существительные *обувь, одежда*. Чаще всего эти слова рассматриваются в парадигме школьного обучения как непроемные. Но родственные слова обучающиеся подбирают, и вот здесь появляются логические нестыковки.

Подобные корни с процессуальным значением рассматриваем как вершину СГ (отточие с двух сторон будет являться маркером радикасоидов в словарях). Глаголы же будем рассматривать как производные первой ступени деривации, как префиксально-суффиксальные образования от этих «осколочных», связанных корней, или радикасоидов. Подобные корни отличаются особыми признаками и функционируют в строгом соответствии с определенными правилами, что и позволяет говорить о четко выраженном рациональном начале структуры производных с радикасоидом.

Рациональность структуры определяется тем, что при дефектной форме самого корня, представленного чаще всего не одним морфом (количество морфов может достигать более 10 (см., например, морфема *...ня...* / *...я...* / *...ня...* / *...нят...* / *...ят...* / *...н...* / *...им...* / *...ым...* / *...йм...* / *...ним...* / *...ем...* / *...емл...* / *...ём...*), в каждом производном слове с радикасоидом мы отмечаем несколько морфонологических явлений, среди которых могут быть усечение производящей основы, чередование на морфемном шве, изменение акцентологической характеристики производного слова, влекущее за собой изменение фонемного состава слова (а потому имеем в виду весь морфный ряд соответствующей морфемы), интерференция, интерфиксация, чередование. Каждое из этих явлений в комплексе со связывающим элементом выполняет компенсаторную функцию, как бы закрепляя структуру слова, «цементируя» её. Чем короче корневой морф, тем длиннее комплекс связывающих элементов. Это отразим в словаре.

Радикасоид находится в слабой семантической позиции, что определяет сложность формулирования его значения. Именно в данном случае большую роль играет эмоциональное, если мы его рассматриваем широко, включая сюда и интуицию, чувственную способность человека к уточнению оттенков, нюансов при выделении из семантической структуры всего производного слова значения радикасоида как общей и обязательной части всех родственных слов. Работа над формулированием значения обучающимися способствует развитию чувства языка.

Проанализируем структуру и семантику СГ с радикасоидом *...мк...*, представленного рядом морфов *...мк/мык/мыч/мок...* Заметим сразу, что и гнезда этого типа получают статус гнезд-ансамблей с ядром и периферией. Радикасоид с морфами *...мк/мык/мок/мыч...* имеет значение

‘скрепление, плотное соединение, вплотную’. Прежде всего рациональный подход к построению СГ определил анализ нескольких СГ с одним радикасоидом из словаря А. Н. Тихонова. Мы насчитали минимум 11 комплексных единиц словообразования с одним и тем же корневым морфом в указанном лексикографическом издании. Произошло это по двум причинам: во-первых, исходным элементом СГ дериватолог назвал исходное слово, а не корень, во-вторых, к моменту выхода в 1985 году первого издания словаря еще не получила научное обоснование и не была принята научным сообществом теория связанных корней, на современном этапе также способных объединять родственные слова. Эмоциональный подход, то самое чувствование, интуиция, проникновение в глубинную структуру и семантику каждого производного слова, выявление актуальных и общих нюансов значения способствовало тому, что А. И. Моисеев выдвинул лозунг: «Не разъединять на современном этапе то, что еще может быть объединенным»³. Именно в этом направлении работает научная школа И. А. Ширшова, в однотомный словарь которого не были включены производные с радикасоидом ...мк.

Объединяя СГ с исходными словами *вымкнуть, замкнуть, замок, мыкать, отомкнуть, перемкнуть, помыкать, примкнуть, сомкнуть, разомкнуть, умыкнуть* из словаря А. Н. Тихонова в единую структуру, мы обнаружили ряд закономерностей. Если сравним каждое из самостоятельных гнезд словаря А. Н. Тихонова, то увидим одноструктурность большинства производных, наличие дериватов прежде всего грамматических, затем синтаксических, следующая группа по объему представленных элементов — мотивационные и лишь единичными экземплярами презентованы мутационные дериваты. Это демонстрирует, конечно, периферийную позицию гнезд со связанными корнями, но все-таки позицию среди полных гнезд, что подтверждает параллелизм структур отдельных СГ между собой и отсылка к другим родственным гнездам рядом с заголовочным словом каждого отдельного (по мнению А. Н. Тихонова) СГ. См. у А. Н. Тихонова: СГ З-67 *замкнуть* ср. *отомкнуть, разомкнуть, сомкнуть*; СГ З-69 *замок* ср. *замкнуть*; СГ В-457 *вымкнуть* ср. *замкнуть*; СГ О-416 *отомкнуть* ср. *замкнуть, разомкнуть, сомкнуть*; СГ П-319 *перемкнуть* ср. *замкнуть, сомкнуть* и другие. В производных одного типа последовательно выдерживается структурно-компенсаторный характер комбинации определенного морфа и комплекса морфологических явлений, сопровождающих их образование. В СГ с вершиной ...мк... характер производных в основном немутационный. Если исходным элементом мы считаем связанный корень — радикасоид, то префиксально-постфиксальные глаголы находятся на первой ступени деривации. Остальные производные располагаются далее. Большая часть среди них — грамматические дериваты: 1) глаголы страдательного залога, образованные при помощи постфикса -ся, например, на II ступени де-

ривации *замкнуть* → *замкнуться-ся*; *отомкнуть* → *отомкнуться-ся*; *при-
мкнуть* → *примкнуться-ся*; *замкнуть* → *замкнуться-ся*; *замкнуть* → *за-
мкнуться-ся*; *замкнуть* → *замкнуться-ся*; *разомкнуть* → *разомкнуться-ся*;
сомкнуть → *сомкнуться-ся*; *замкнуть* → *замкнуться-ся*; *замкнуть* →
замкнуться-ся; таких образований от имперфективов не меньше и на III
ступени деривации; 2) имперфективы — глаголы несов. вида: на вто-
рой ступени словопроизводства мы наблюдаем грамматическую дерива-
цию — имперфективацию 7 глаголов, сопровождающуюся морфоноло-
гическими явлениями — чередованием на морфемном шве: *замкнуть* →
замык-а-ть, *вымкнуть* → *вымык-а-ть*, *отомкнуть* → *отмык-а-ть*, *пе-
ремкнуть* → *перемык-а-ть*, *примкнуть* → *примык-а-ть*, *размкнуть* →
размык-а-ть, *сомкнуть* → *смык-а-ть*. В СГ-ансамбле с вершиной ...мк...
мы находим 6 синтаксических дериватов — существительных с суффик-
сом *-ни-*: *замыкать* → *замыка-ни-*, *отмыкать* → *отмыка-ни-*, *пере-
мыкать* → *перемыка-ни-*, *примыкать* → *примыка-ни-*, *размыкать*
→ *размыка-ни-*, *смыкать* → *смыка-ни-*, синтаксический дериват
с суффиксом *-к-*: *смыкать* → *смыч-к-а*, с суффиксом *-ость*: *замкнутый*
→ *замкнут-ость*, *смыкаемый* → *смыкаем-ость*, синтаксические дерива-
ты — прилагательные и наречия с суффиксом *-о*, что подтверждает наше
утверждение о составе СГ-ансамблей со связанной вершиной. Данное
гнездо-ансамбль имеет единичные мутационные дериваты: *замыкать* →
замыка-тель. Такое же соотношение областей деривации демонстриру-
ют и другие СГ с радикаоидами в качестве вершины: тремя типами произ-
водных слов насыщены СГ со связанными корнями, СГ, представленные
гомогенными парадигмами первой ступени деривации и однотипными
цепочками. Гармоническое соотношение рационального при анализе
структуры и эмоционального при выделении дефиниции радикаоида,
при проверке синхронной связанности семантики производных с общим
материальным сегментом в структуре — радикаоидом — может позво-
лить более корректно рассматривать СГ на современном этапе развития
языка. Парадигматические отношения (прежде всего антонимические
и синонимические) внутри гнезда, отсылочные толкования основаны
на эмоциональном несогласии с чисто механическим разделением пусть
уже периферийных явлений, но все же связанных еще друг с другом.

Концепция подобного словаря базируется на концепции научного
лексикографического издания⁴. Отбор заголовочных слов словарных
статей осуществляется с учетом программы по русскому языку и стати-
стических данных. Предисловие позволит аспектно систематизировать
знания по морфемике и словообразованию русского языка: будет дан
краткий теоретический очерк, объясняющий границы понятия «радик-
соид» и представляющий классификацию радикасоидов современного
русского языка. В словаре радикасоидов будет представлен полный спи-
сочный состав самих корней-радикасоидов, сопровождаемый справоч-

ным постраничным указателем, типовые цепочки и парадигмы. Каждый из корней станет заголовочным элементом словарной статьи, будут перечислены все корневые морфы с общей дефиницией. Сама словарная статья будет представлять собой монологическое описание СГ-ансамбля с вершиной-радиксоидом. Иллюстрации покажут развертывание одного СГ с вершиной-радиксоидом в конкретном тексте, что в свою очередь обеспечит и работу обучающихся с текстом. «Учебный словарь радиксоидов русского языка» может позволить зафиксировать системность большой группы производной лексики с процессуальной семантикой и помочь всем обучающимся, а также преподавателям четче разобраться в системных отношениях всего массива отглагольных производных на современном этапе развития языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1985. 856 с.

² Шишов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: Комплексное описание русской лексики и словообразования. М.: АСТ: Астрель: Русские словари: Ермак, 2004. 1022 с.

³ Мусеев А. И. Выдающийся труд, сделанный на века // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент, 1989. С. 124–131.

⁴ Михайлова И. Д. Концепция «Словаря радиксоидов современного русского языка» // Русистика и компаративистика: сб. науч. ст. / гл. ред. М. Б. Лоскутникова. Вып. 11. М.: МГПУ, 2016. С. 60–72.

Mikhaylova I. D.

Moscow City Pedagogical University

THE RUSSIAN LANGUAGE RADIXOIDS TRAINING DICTIONARY

In the article the concept of the associated root (redecode), specificity of combining related words with the bound root derivational nests, the ambiguity of interpretation of the derivational status of words with redecode in modern lexicography and argued the importance of including the topic «The Related roots of the Russian language» in the curriculum. «The Russian Language Radixoids Training Dictionary» is regarded as a theoretical and practical Handbook. The article presents the concept of the dictionary.

Keywords: associated root, radixoids dictionary, derivational nest, lexicography, dictionary article.

Мокиенко Валерий Михайлович

Санкт-Петербургский государственный университет

mokienko40@mail.ru

**КЛАССИКИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ЗЕРКАЛЕ КРЫЛАТЫХ ВЫРАЖЕНИЙ
(ОПЫТ СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА)**

Словарь «Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений» (опыт словаря-справочника) ставит целью привлечь и широкого русского читателя, и школьников и студентов, к более сознательному и глубокому изучению русской классической литературы. Стимулом для этого, по нашей концепции, могут стать языковые единицы, которые эксплицитно или имплицитно известны многим носителям русского языка и широко употребляются в современной литературе, прессе, телепередачах и интернете. Крылатые слова и выражения являются языковыми скрепами знаний классической литературы и культуры. Отбор таких единиц в словаре будет осуществляться с помощью методики лингвистического эксперимента — социолингвистического опроса информантов разных городов России. Созданный на научной филологической основе и принципах ларинской лексикографии, проектируемый словарь сможет широко использоваться как справочное пособие для повышения культуры речи и углубления знаний о русской классике.

Ключевые слова: крылатые слова, крылатые выражения, фразеологизм, лексикография, словарь крылатых слов, культура речи.

Современные социологические обследования и наблюдения отечественных педагогов и деятелей культуры констатируют резкое снижение знаний русской классической литературы у молодого поколения России. Президент Российской Академии образования профессор Л. А. Вербицкая в интервью ежедневной электронной газете «Файл-РФ» 15 апреля 2012 года охарактеризовала результаты таких обследований эмоционально: «Меня потрясли результаты ребячьих опросов в нескольких городах. Вопросы были элементарные: произведения каких писателей — Толстого, Чехова, Достоевского, Набокова — читал или не читал и что нравится или не нравится». Около 30% ребят просто перечеркнули анкеты и написали «ненавижу»! Это страшно... Плакать хочется». За истекшие 5 лет ситуация к лучшему не изменилась, но министерство образования РФ и общественные организации предлагают уже возможные меры к повышению знаний классической литературы в школах и вузах:

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (проект № 17–18–01062 — «Полный фразеологический словарь русских народных говоров»), реализуемого в Санкт-Петербургском государственном университете.

расширение учебных программ, более продуманное включение классики в учебники, активизация соответствующей тематики в теле- и радиопередачах и т. д.

Словарь «Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений» (опыт словаря-справочника), проект которого предлагается к обсуждению, также ставит целью привлечь и широкого русского читателя, и школьников и студентов, к более сознательному и глубокому изучению русской классической литературы. Стимулом для этого, по нашей концепции, могут стать языковые единицы, которые эксплицитно или имплицитно известны многим носителям русского языка, постоянно у них «на слуху» как в речевом общении, так и при чтении современной литературы и прессы, просмотре кинофильмов и телепередач, пользовании разными техническими формами интернета. Имеются в виду *крылатые слова и выражения*, которые являются языковыми скрепами знаний классической литературы и культуры. Мы давно уже исследуем такие единицы русского языка теоретически и составили несколько словарей крылатых слов и выражений, получивших положительный резонанс в европейской лингвистике*. Используя многолетний опыт составления таких словарей и справочников, сейчас можно ставить перед собой новые задачи.

Целью исследования является создание максимально полного (в духе ларинской лексикографической школы) Словаря-справочника «Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений», построенного по принципу лексикографической квалификации крылатых выражений каждого автора. Отбор таких единиц будет осуществляться с помощью методики лингвистического эксперимента — социолингвистического опроса информантов разных городов России.

Главная задача нашей лексикографической работы — создать лексикографическую основу повышения литературной грамотности широкого круга читателей и особенно — школьников и студентов. Такой основой станут справочники, построенные на результатах социолингвистического опроса носителей русского языка и системно комментирующими языковое наследие русской классики. Созданные на научной филологической основе и принципах ларинской лексикографии, словари в то же время смогут широко использоваться как справочные пособия для повышения культуры речи и углубления знаний о русской классике, так и в качестве практического пособия для обеспечения подготовки ЕГЭ по литературе.

Задачами, стоящими перед участниками проекта, станут также:

- выявление реальных знаний носителями русского языка в разных регионах России путём лингвистического эксперимента.
- составление и обсуждение анкет для выявления реальных знаний носителями русского языка в разных регионах России.
- обработка данных, полученных на основе лингвистического эксперимента.

- составление полной сводной электронной картотеки крылатых слов и выражений, принадлежащих творчеству классиков русской литературы из словарных, литературных, публицистических источников, а также Национального корпуса русского языка и интернета.
- сопоставление данных лингвистического эксперимента с материалами картотеки.
- отбор наиболее частотных крылатых слов и выражений из сводной картотеки и разграничение ядра и периферии собранного материала.
- лексикографирование полученного материала.

Работа над Словарем потребует глубокого и широкого социолингвистического обследования знаний крылатых слов, отражающих русскую классическую литературу, среди молодого и среднего поколения России. С этой целью будут составлены специализированные анкеты, которые будут рассылаться школьникам, студентам и жителям разных регионов России, чтобы установить реальную языковую компетенцию опрашиваемых. Полученные данные будут налагаться на те словники русских крылатых слов и выражений, которые уже имеются в распоряжении авторов, что позволит экспериментальным путём выявить образовательные лакуны у среднего носителя русского языка. Обобщение полученных с помощью анкетирования и данных лексикографических источников даст возможность распределить крылатые слов и выражения русской классики на частотные, активно употребляемые, и периферийные, употребляемые пассивно. Наконец, будет измерена точность семантической квалификации исследованного материала информантами по сравнению с традиционными толкованиями в академической и специальной лексикографии.

На основе предлагаемых экспериментальных процедур будет произведён отбор крылатых слов, отразивших разные аспекты русской классической литературы. Одновременно с социолингвистическим обследованием информантов мы приступим к составлению словаря соответствующих русских крылатых слов и выражений. Большой словарь-справочник **«Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений»** будет ориентирован на широкого читателя и по словнику будет максимально полным (в русле ларинской школы лексикографии). Здесь будут отражены как частотные, так и периферийные (иногда даже окказиональные) крылатые слова и выражения, что позволит отразить всю возможную палитру русского классического наследия в нашем литературном языке. На этой основе возможно составление и малого (resp. школьной) словаря-справочника **«Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений»**, который имеет практическую общеобразовательную и рекомендательную цель — предоставить школьникам и студентам произведения отечественных классиков в виде компактных «крылатых» доминант. Краткая информация об авторе произведения, из которого взято описываемое в словаре крылатое слово или выражение, точная датировка его выхода и сюжетная канва, породившая опи-

сываемые единицы не только позволят расширить знания о конкретном тексте, но и смогут повысить интерес к прочитанному. Важным элементом словарных статей обеих словарей станут контекстные иллюстрации, которые позволят не только подтвердить толкуемое в Словаре значение крылатого слова, но и покажут актуальность его употребления как в литературе двух прошлых веков, так и в современной литературе, публицистике и других видов массовой информации.

Из выше изложенного понятно, что структура предлагаемых словарей будет принципиально отличаться от структуры традиционных собраний крылатых выражений, в том числе уже и составленных участниками Проекта. Обычно такие сборники строятся по строго алфавитному принципу, а имена авторов соответствующих крылатых фраз даются в конце книги в виде именного и алфавитного указателей. Результатом же проектируемого составления станут словари, организованные по именованному принципу. В словарях будут следующие разделы:

1. Русский фольклор.
2. Древнерусская литература.
3. Русская литература XVIII в.
4. Русская литература XIX в.
5. Русская литература XX в.
6. Современная русская литература.

Внутри каждого раздела материал будет располагаться в порядке алфавитной последовательности имён авторов классических произведений, а в разделе «Русский фольклор» — по порядку жанровой принадлежности.

Основной метод составления предлагаемых словарей — системное описание по наиболее полным лексикографическим параметрам: 1) четкое определение вокабульного крылатого слова и выражения; 2) его стилистическая характеристика; 3) развёрнутое толкование (дефиниция); 4) предельно точная справка с указанием источника в русской классической литературе и приведением цитаты, в которой употреблено соответствующее выражение в конкретном литературном тексте; 5) иллюстративный материал из классической и современной русской литературы, публицистики, масс-медиа и интернета. Принцип расположения материала в обоих словарях будет единым: в каждом разделе словаря крылатые слова и выражения будут даваться в алфавитном порядке под фамилией соответствующего писателя. Составители будут широко использовать возможности компьютерной обработки данных и данные национальных корпусов русского языка. Методологической опорой работы над словарём является принцип лексикографической полноты, сформулированный проф. Б. А. Лариным и реализуемый в ряде словарей, создаваемых в Межкафедральном словарном кабинете им. проф. Б. А. Ларина в Санкт-Петербургском словарном кабинете (филологический факультет).

Понятно, что сам жанр большого и малого словарей определит прежде всего отбор описываемых в них языковых единиц. В то же время одним из важных критериев отбора материала для словаря явился и критерий культурологический. В словарь войдут прежде всего те крылатые слова и выражения, которые наиболее ярко отражают тексты русской классической литературы в её культурологической ретроспективе. Русским читателям Словарь даст материал для расширения познаний о жизни России в разные эпохи её существования, а также для соотнесения своего восприятия привычных крылатых выражений с первоисточником.

В задачи словаря входит последовательное словарное, собственно языковое описание русских крылатых слов и выражений. Каждое из них приводится в форме, соответствующей нормам литературного языка. Значение всех крылатых слов, выражений и афоризмов, описываемых в словаре, подробно толкуется, а для большинства из них предлагается система стилистических помет, характеризующая их употребление, частотность и экспрессивную тональность. Варианты описываемых языковых единиц также лингвистически квалифицируются, редкие и непонятные слова в их составе объясняются (при необходимости будут приводиться этимологические справки, грамматическое толкование устаревших словоформ, архаизмов и историзмов, экстралингвистические сведения для введения читателя Словаря в семантическое поле крылатой фразы). Даются и рекомендации о желательном употреблении крылатых слов и выражений.

Новизна предлагаемого Проекта заключается прежде всего в принципах отбора лексикографического материала путём лингвистического эксперимента и сопоставление полученных данных с материалами составляемой участниками электронной картотеки. В отличие от уже имеющихся словарей русских крылатых слов и выражений (авторами некоторых из которых являются и участники Проекта) словарные статьи будут подчинены хронологическому принципу (важнейшие этапы истории русского литературного языка) и персоналиям русских классиков, т. е. группировка материала концентрируется вокруг каждого авторы, оставившего в русском языке своё «крылатое» наследие. Такой порядок расположения материала позволит более эффективно использовать проектируемые словари в образовательных и учебных целях. Новым словом в лексикографии этого жанра будет ориентация на изучение реальных знаний носителями русского языка описываемых крылатых выражений. В предлагаемом словаре будет чётко обозначено ядро и периферия употребления таких языковых единиц. Для этого будут проведены широкие лингвистические эксперименты — анкетирование школьников и студентов нескольких городов России. Тем самым будут изучены лакуны в знаниях классической литературы у молодого поколения. Новой

будет и попытка более детализированной стилистической маркировки описываемых слов и выражений.

Результатом исследований в рамках Проекта станет создание Большого словаря крылатых слов и выражений, авторами которых являются классики русской литературы начиная с древнерусского периода и фольклора и кончая писателями и публицистами XXI века. Этот словарь призван стимулировать более сознательное и глубокое изучение русской классической литературы в зеркале крылатых слов и выражений. Принцип лексикографической полноты, сформулированный проф. Б. А. Лариным, даст возможность показать не только статику языковых единиц, отражающих наше культурное наследие, но и продемонстрировать их динамику. Для русского материала это предполагает включение в словник словаря контекстных иллюстраций к описываемым библеизмам с XVIII века до нашего времени (включая материал современной публицистики и других современных средств информации). Динамический характер описываемого материала будет подчеркнут в фиксации возможно полного набора вариантов и трансформаций (включая индивидуально-авторские) крылатых выражений в контекстах их употребления. Научно значимыми станут и детализированные комментарии к описываемому материалу, позволяющие более глубоко отразить литературные и исторические обстоятельства, в которых выкристаллизовывались крылатые фразы наших классиков.

Комплексное описание русских крылатых слов и выражений в предлагаемом для обсуждения Словаре призвано способствовать повышению культуры речи в той области, которая бесспорно является духовной сокровищницей каждого языка. Хочется надеяться, что это хотя бы отчасти поможет читателям (особенно молодёжи) более осознанно отнестись к нашему культурному наследию, повысит культуру речи и — что, может быть, самое главное — заставит более вдумчиво отнестись к языковому богатству, запечатленному в классике.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г.* Большой словарь крылатых слов русского языка. М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2000. 624 с.; 2-е изд., испр. и доп. Магнитогорск: МаГУ; Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008–2009; *Зыкова Е. И., Мокиенко В. М.* Давайте говорить правильно! Крылатые слова в современном русском языке. Краткий словарь-справочник. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. 352 с.; *Мокиенко В. М., Семенец О. П., Сидоренко К. П.* «Горе от ума» А. С. Грибоедова: цитаты, литературные образы, крылатые выражения. Учебный словарь-справочник / под общ. ред. К. П. Сидоренко. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 463 с.; *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Словарь крылатых выражений Пушкина. СПб.: Изд-во СПбГУ: Фолио-Пресс, 1999. 752 с.; *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Школьный словарь крылатых выражений Пушкина. СПб.; М.: Нева, 2005. 800 с.; *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Крылатые выражения, литературные образы и цитаты из басен Ивана Андреевича Крылова. М.: Центрполиграф, 2017. 348 с.; *Chlebda W., Mokienko V. M., Szuleżkowska S. G.* Rosyjsko-polski słownik skrzydlatych słów. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 2003. 706 s.

Mokienko V. M.

St. Petersburg State University

**CLASSICS OF RUSSIAN LITERATURE IN THE MIRROR OF WINGED EXPRESSIONS
(EXPERIENCE OF THE DICTIONARY-REFERENCE BOOK)**

The dictionary «Classics of Russian Literature in the Mirror of Winged Expressions» (experience of the dictionary-reference book) aims to attract both the broad Russian reader, schoolchildren and students to a more conscious and profound study of Russian classical literature. The incentive for this, according to our concept, can be linguistic units that are explicitly or implicitly known to many native speakers of the Russian language and are widely used in modern literature, the press, television programs and the Internet. Winged words and expressions are linguistic clusters of knowledge of classical literature and culture. Selection of such units in the dictionary will be carried out using the methodology of a linguistic experiment — a sociolinguistic survey of informants from different cities of Russia. Created on the scientific philological basis and the principles of the Larin lexicography, the projected dictionary can be widely used as a reference tool for improving the culture of speech and deepening knowledge about the Russian classics.

Keywords: winged words, winged expressions, phraseology, lexicography, dictionary of winged words, culture of speech.

Пименова Марина Васильевна

Владимирский государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

pimenova-vgpu@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В РЕГИОНАЛЬНЫХ СЛОВАРЯХ

Статья посвящена вопросам отражения ценностей языковой картины мира в серии региональных словарей Владимирского края — диалектном, топонимическом, языка писателей, историческом. Говорится о необходимости сопоставления региональных словарей разных областей России. Предлагается использовать собранный региональный материал в практике построения открытой педагогической системы.

Ключевые слова: язык, ментальность, лексикографическое описание, региональный словарь.

Следует отметить, что «само понятие *языковая картина мира*, несмотря на многолетние обсуждения, обоснование методов описания и представление моделей различных фрагментов языковой картины мира, остается дискуссионным»¹. Известный славист Н. И. Толстой писал о необходимости «...параллельного, точнее, единовременного и единосущного рассмотрения развития языка и этнического развития его носителей, процессов дивергенции и конвергенции языка и этноса, проблем диалектного членения языка и географического (и социально-го) членения этноса с учетом общности или различий исторических судеб народов, племен и этнических групп — носителей комплекса языковых и этнических черт»². Решению этих проблем могут способствовать региональные словари, описывающие систему ментальных ценностей/ оценок языковой картины мира того или иного края/региона.

В. А. Маслова отмечает, что в последние годы интенсифицировался процесс регионализации, приводящий «...к формированию региональной идентичности, то есть к появлению в массовом сознании соотношения себя с региональным локусом», а «популярность региональных исследований привела к образованию *регионалистики* — комплексной региональной дисциплины»³.

Необходимо указать на то, что *язык региона* — это понятие, которое не следует смешивать со сходно звучащим терминологическим определе-

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ); проект «Оценка и концептуальные формы русской ментальности в диахронии» № 16–34–00020 а1

нием *региональный язык*, который, как известно, имеет закрепленный законодательно официальный статус (например, немецкий язык как региональный в провинции Южный Тироль, Италия; валлийский — на территории Франции и Бельгии; кантонский язык — региональный язык в провинции Гуандун, Китай и т. д.⁴). Язык региона также не тождественен понятию территориально ограниченного *диалектного языка*, который он включает в себя как один из составных компонентов⁵.

Язык региона и феномен региональной языковой картины мира могут быть представлены как одним многоаспектным словарем, так и серией словарей, отражающих различные аспекты классификации лексического состава языка. Имеющиеся словари (Россия — Волгоград, Екатеринбург, Красноярск, Магадан, Омск, Санкт-Петербург/Ленинград, Смоленск, Томск, Тюмень, Улан-Удэ, Чита и др.; Беларусь — Витебск, Минск) включают в себя описание особенностей функционирования языковой системы, проявляющихся в языке региональных СМИ, в языке молодежи, поэтов и писателей, в диалектном и топонимическом (эргонимическом) пространстве области и под.

Самым представленным и разработанным аспектом в региональных словарях является, безусловно, описание **территориально** ограниченной лексики и фразеологии в рамках социально-функциональной классификации словарного состава языка. На территории Владимирской области диалектную лексику в течение многих лет изучает доцент Р. С. Канунова (Овчинникова). В материалах Р. С. Кануновой зафиксированы владимирские этнографические диалектизмы, например: *кита́йка* ('сарафан особого покроя'), *тера́с, тера́ска* ('старинная женская кофта особого покроя'), *сту́пни* ('вид женской обуви, сплетенной из лыка' («вроде ваших тапочек»)), *кули́маны* ('вид местного печеного изделия («печива»), приготавливаемого из пшеничной муки и солода')⁶; собственно лексические диалектизмы — омонимы к общеупотребительной лексике, например: *беляк* — (общеупотр.) 'вид зайца', (обл. влад.) 'белый гриб'; *былина* — (общеупотр.) 'русская народная эпическая песня о богатырях', (обл. влад.) 'попынь'; *голубка* — (общеупотр.) 'самка голубя', (обл. влад.) 'василёк'; *матрёшка* — (общеупотр.) 'деревянная кукла', (обл. влад.) 'гриб свинушка'⁷, а также синонимы к общеупотребительным лексическим единицам, например (общеупотр. — обл. влад.): *старица* — *бу́кля, овраг* — *буяра́к, волнушка* — *губа́тка, гречи́ха* — *ди́куша, противень* — *жаро́вник, засуха* — *испе́ка, поляна* — *кули́жка / лахти́на / яла́нь, подберёзовик* — *оба́бок, будни, сутки* — *обыдёнки* и др.⁸. На обширном материале, собранном в диалектологических экспедициях под руководством Р. С. Кануновой, опубликованы областные словари, описывающие лексику природы (три выпуска)⁹, хотя, конечно, это «капля в море» на пути представления всей системы диалектной лексики области, отражающей региональную языковую картину мира.

Еще один относительно разработанный аспект лексикографического описания регионального языка — это его **ономастическое пространство**. На материале Владимирской области классификация ономастической лексики представлена в многочисленных работах доцента В. В. Носковой¹⁰. Студентами под ее руководством собран значительный по объему материал для словаря топонимов, защищена диссертация Е. А. Лукьяновой «Топонимическая лексика Владимирской области: структурно-грамматический и семантический аспекты», продолжается работа над темой «Лексикографическое описание топонимов и эргонимов Владимирской области» (асп. В. В. Волков). Общеизвестно, что онимы, как и диалектизмы, отражают народную языковую картину мира в диахронии, а внутренняя форма топонимов содержит представления о субъективных оценочных признаках, положенных в основу номинации. Так, например, топонимы Владимирского края указывают на следующие виды оценочного отношения к географическим объектам: **эмоциональное** (*Радованье* (село, Юрьев-Польский район), улица *Весёлая* (садовое товарищество Мир-2, Киржачский район)); **эстетическое** (*Красный Угол* (посёлок, Киржачский район), *Красное* (район, г. Владимир), *Поганая лохань* (болото, Александровский район)); **этическое** (*Доброе* (микрорайон, г. Владимир), *Злобино* (деревня, Меленковский район); **теологическое** (*Благовещенское* (село, Муромский район), улица *Благовещенская* (г. Вязники)) и т. д.¹¹.

Следующий аспект лексикографического описания — речевой образ края (Мещеры) в произведениях владимирских писателей и поэтов, а также особенности их идиостилей. Преподаватели и студенты ВлГУ в течение последних десяти лет собирают и обобщают материал для словарей языка писателей, опубликованы коллективные монографии, представляющие концепты-ценности художественного мира В. Солоухина и С. Никитина ('ПУТЕШЕСТВИЕ', 'ДОМ', 'ДОРОГА', 'ОГОНЬ', 'ПАМЯТЬ', 'ПЕРВОЕ ЧУВСТВО' и т. п.)¹².

В настоящее время планируется приступить к **хронотипической** классификации языка региона при помощи лексикографического описания текстов житий Владимиро-Суздальской Руси XIV–XVI вв. (*Козьмы Яхоремского, Евфросинии Суздальской, Евфимия Суздальского, Иоанна Суздальского*)¹³ и деловых памятников Владимирского края XVII–XVIII вв.¹⁴, что позволит установить изменения лексического состава регионального языка в процессе смены исторических эпох/периодов.

Сопоставление регионального словаря/-ей Владимирской области с аналогичными словарями других регионов Российской Федерации даст возможность осуществить сравнительный анализ ценностей/оценок края с национальными и общечеловеческими ценностями/оценками. Это позволит не просто выявить особенности региональной языковой картины мира, но и определить пути ее движения, динамику изменений.

Кроме того, собранный в региональных словарях материал может быть использован в непрерывном образовательном процессе при проектировании «...уроков нового качества, элективных курсов, учебных заданий, исследований, игровых ситуаций» с опорой на накопленный опыт построения открытой педагогической системы¹⁵.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Симашко Т. В.* Региональная языковая картина мира: на пути поиска определенности (вместо предисловия) // Язык и культура Русского Севера: к вопросу о региональной языковой картине мира: сб. статей / под ред. Т. В. Симашко. Архангельск: Издательство имени В. Н. Булатова, 2013. С. 10.

² *Толстой Н. И.* Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] // Русский филологический портал [сайт]. URL: <http://philology.ru/linguistics1/tolstoy-95a.htm> (дата обращения: 07.09.2017).

³ *Маслова В. А.* Региональная лингвистика как наука о региональном языке и ценностях. Язык как главная ценность // Славянские ценности в коммуникативном пространстве регионов: коллективная монография / под ред. В. А. Масловой, М. Вас. Пименовой. Минск: УП «Энциклопедикс», 2017. С. 9.

⁴ *Степанов Г. В.* Национальный язык // Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 326.

⁵ *Касаткин Л. Л.* Дialeкт // ЛЭС. С. 132–133.

⁶ *Канунова Р. С.* Говоры Владимирской области. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. С. 64.

⁷ Там же. С. 68, 69.

⁸ Там же. С. 67.

⁹ *Канунова Р. С.* Владимирский областной словарь. Названия грибов в говорах Владимирской области. Вып. 1. Владимир: ВГПУ, 1999; *Канунова Р. С., Матсанаева Е. М., Енифанова К. В.* Владимирский областной словарь: лексика природы. Владимир: ВлГУ, 2012. 126 с.; Лексика природы владимирских говоров: метеорологические и астрономические явления, ландшафт, растительный и животный мир / Сост. А. С. Малахов, М. М. Малахова, М. В. Артамонова, К. М. Богрова, Р. С. Канунова. Владимир: ВлГУ, 2013. 257 с.

¹⁰ *Носкова В. В.* Из истории Суздальской топонимии // Методика и опыт изучения сельских поселений Нечерноземья. М., 1991. С. 252–255; *Носкова В. В.* Некоторые особенности топонимикона села Коверина Камешковского района // Деревня центральной России: история и современность / под ред. З. В. Рубцовой и др. М., 1993. С. 72–75; *Носкова В. В.* Заметки о неофициальной микротопонимии города Владимира // Воронинские чтения. Владимир, 1995. С. 113–120; *Носкова В. В.* К вопросу о коннотативности географических названий (по материалам владимирской топонимии) // Актуальные проблемы изучения русских народных говоров. Арзамас, 1996. С. 88–90; *Носкова В. В.* Региональные словари собственных имен Владимирского края // Ономастика Поволжья. М., 1997. С. 144–156; *Носкова В. В.* К вопросу об ономастике г. Владимира в XX веке // Город Владимир, век XX: Материалы областной краеведческой конференции. Владимир, 2002. С. 3–9; *Носкова В. В.* Топонимическое пространство с. Кудрина: материалы для ономастической переписи // Сельская Россия: прошлое и настоящее. Вып. 3. М.: Энциклопедия российских деревень, 2004. С. 423–428; *Носкова В. В.* Способы образования и основные структурные типы и модели владимирских топонимов // Грамматические категории и единицы: синтагматический аспект. Владимир: ВГПУ, 2005. С. 146–150; *Носкова В. В.* Владимирские региональные хрононимы постсоветского времени // Материалы областной краеведческой конференции. Владимир, 2005. С. 38–39 и др.

¹¹ *Волков В. В.* Внутренняя форма топонимов как основа микросистемы (на материале топонимического пространства Владимирской области) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 6(72). Ч. 3. С. 88.

¹² *Богрова К. М., Малахов А. С., Артамонова М. В.* Путешествие как смысловая доминанта лирической повести В. Солоухина «Владимирские проселки»: монография.

Ногинск: АНАЛИТИКА РОДИС, 2016. 202 с.; *Абрамова И. Ю.* Концептосфера художественного мира писателей Владимирщины: важнейшие концепты-ценности // Славянские ценности в коммуникативном пространстве регионов... Указ. соч. С. 202–233.

¹³ *Колобанов В. А.* Владимиро-Суздальская литература XIV–XVI вв.: спецкурс по древнерусской литературе. Вып. 1–2. Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1975–1976. 197 с.; *Колобанов В. А.* Владимиро-Суздальская литература XIV–XVI вв.: учебное пособие. Вып. 3. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. 103 с.

¹⁴ Памятники деловой письменности XVII века. Владимирский край. Тексты / под ред. С. И. Коткова. М.: Наука, 1984. 367 с.

¹⁵ Школьный энциклопедический словарь «Русский язык». Опыт построения открытой педагогической системы: методическое пособие / Т. Г. Галактионова, М. И. Гринева, Г. В. Данилова и др.; Авт.-сост. Е. И. Казакова. СПб.: СПбГУ, «ЛИК», 2015. 160 с.

Pimenova M. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN THE REGIONAL DICTIONARIES

The article is devoted to reflection values of the linguistic picture of the world in a series of regional dictionaries of the Vladimir region — a dialect, toponymy, language, writers, historical. The need for the mapping of regional dictionaries of various regions of Russia. It is proposed to use the collected regional material in the practice of constructing open educational system.

Keywords: language, mentality, lexicographic description of regional vocabulary.

Теркулов Вячеслав Исаевич

Донецкий национальный университет

terkulov@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ТОЛКОВО-ЭКВИВАЛЕНТНОГО СЛОВАРЯ СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ СЛОВ

Статья посвящена описанию особенностей создаваемого Экспериментальной лабораторией исследований тенденций аббревиации Донецкого национального университета большого Толково-эквивалентного словаря сложносокращённых слов русского языка, к которым отнесено следующее: словарь является словарём апеллятивных сложносокращённых слов; в нём даются все отмечаемые в текстах эквиваленты аббревиатур, а также их частотная характеристика; в нём описывается значение, грамматические характеристики, синонимия и словообразовательная активность аббревиатур.

Ключевые слова: аббревиатура, гнездо эквивалентности, словарь эквивалент, эквивалентный текст.

Главной целью работы над грантовым проектом фонда «Русский мир» № 2016/II-238 «Историко-эквивалентностное описание системы аббревиатур русского языка в студенческой Экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации: теория, словари» является создание большого Толково-эквивалентного словаря русского языка (ТЭССРЯ). Есть целый ряд особенностей, которые определяют уникальность данного словаря.

Особенность первая: это первый в истории языкознания словарь сложносокращённых слов. Под сложносокращённым здесь понимается слово, связанное мотивационными отношениями со словосочетанием и содержащее в своём составе эквиваленты не менее двух компонентов этого словосочетания, как минимум один из которых является неинициальным (слоговым) аббревиационным конструктом (абброконструктом) — сокращённым эквивалентом (дублетом) какого-либо слова. Например, сложносокращённым является слово *заготконтора*, имеющее в качестве эквивалента словосочетание *заготовительная контора* и включающее в свой состав два эквивалента компонентов этого словосочетания: абброконструкт *загот* (= *заготовительная*) и полный эквивалент *контора*. Выделяются три морфематических типа слож-

Работа выполнена на средства гранта фонда «Русский мир» № 2016/II-238
«Историко-эквивалентностное описание системы аббревиатур русского языка
в студенческой Экспериментальной лаборатории исследований
тенденций аббревиации: теория, словари»

носокращённых слов: частичносокращённые слова, представляющие собой комбинацию слогового абброконструкта и полного слова, например *информбюро* (*информационное бюро*), слоговые аббревиатуры, состоящие только из слоговых абброконструктов, например *сопромат* (*сопротивление материалов*), и инициально-слоговые, формируемые соединением инициальных и слоговых абброконструктов, например. *БелАЗ* (*Белорусский автомобильный завод*), *главк* (*главный комитет*). Сложносокращённые слова противопоставляются инициальным аббревиатурам, представляющих собою сочетание первых букв (алфавитизмы, например, *ДК*, *МГУ*) или звуков (акронимы, например, *вуз*, *СНО*) слов эквивалентного словосочетания, а также комбинацию букв и звуков (*ЦСКА*).

Сложносокращённые слова, в отличие от инициальных аббревиатур, редко становились объектом лексикографического описания. Составители словарей объясняют это тем, что «такие слова обычно легко понимаются и не нуждаются в расшифровке»*. Однако анализ текстов, содержащих аббревиатуры, показал, что очень часто сложносокращённое слово имеет не один, а несколько текстовых эквивалентов (расшифровок), каждый из которых по-своему трактует её значение. Например, слово *автополив* имеет два эквивалента: *автоматический полив* и *автоматизированный полив*. Каждый из них, будучи текстуально абсолютным синонимом аббревиатуры, имеет своё, по-разному конкретизирующее семантику сложносокращённого слова значение: *автоматизированный полив* — это полив, который *обеспечен* автоматическим оборудованием, а *автоматический полив* — это «самодействующий» полив, который *осуществляется* при помощи автоматического оборудования. Слово *авиавыставка* может иметь в качестве эквивалента и словосочетание *авиатехническая выставка* «выставка авиационной техника», и *авиапромышленная выставка* «выставка достижений авиационной промышленности», и *авиакосмическая выставка* «выставка авиационной и космической техники» и т. д. Таким образом, «лёгкая расшифровка» в реальности даёт множественность трактовки значения сложносокращённого слова, и эта множественность должна быть отражена в словаре.

В связи с этим **второй особенностью ТЭССРЯ** является то, что в нём описываются все обнаруженные в текстах частотные эквиваленты описываемых сложносокращённых слов, то есть **гнёзда эквивалентности аббревиатур**.

Эквивалентом аббревиатуры признаётся словосочетание, которое употребляется как дублет сложносокращённого слова в эквивалентных текстах и включает в свой состав компоненты, воспринимающиеся как эквиваленты конструктов аббревиатуры. При этом эквивалентными считаются тексты, в которых аббревиатура и словосочетание используются

для обозначения одного референта, а эквивалентами конструкта аббревиатуры — единицы, полностью или частично совпадающие с данным конструктом формально и могущие его заменить в эквивалентном тексте при замене аббревиатуры словосочетанием без изменения её значения. Например, одним из эквивалентов слова *винзавод* является словосочетание *винодельческий завод*, поскольку оно включает в свой состав слово *завод*, которое представлено в аббревиатуре в неизменённом виде в том же значении, и слово *винодельческий*, которое формально частично совпадает с абброконструктом *вин* и имеет в данном словосочетании в многочисленных эквивалентных текстах значение, тождественное значению абброконструкта, то есть заменяет в них абброконструкт, например: *Севастопольский винодельческий завод является предприятием полного цикла — от выращивания винограда на собственных землях (500 гектаров) до выпуска вина — Жежель добавил, что севавтопольский винзавод планирует увеличить на 1 миллион бутылок производство вина* (<http://iskra-sev.ru/node/10186>).

При поиске текстовых эквивалентов используются две методики: индуктивная, которая представляет собой поиск дублетных словосочетаний в обрабатываемых текстах, и дедуктивная, основывающаяся на конструировании словосочетаний путём подстановки ранее обнаруженных дешифровальных стимулов и поиске этих словосочетаний в текстах. Дешифровальный стимул — это стереотип расшифровки абброконструкта, слово или сочетание слов, являющееся эквивалентом абброконструкта и могущее быть использовано для его замены в эквивалентном словосочетании. Обычно абброконструкт имеет несколько дешифровальных стимулов.

Например, для абброконструкта *банд* обнаружены дешифровальные стимулы *бандитский — банды — бандитов — бандгруппы — бандформирования — бандгруппировки — бандитской группы — бандитского формирования — бандитской группировки*. При формировании гнезда эквивалентности, например, слова *бандлидер* мы путём подстановки дешифровальных стимулов создаём потенциально эквивалентные словосочетания и проверяем их на представленность в эквивалентных текстах. Так, *бандитский лидер, лидер банды, лидер бандгруппировки и лидер бандитской группировки*, несмотря на то, что они достаточно активно употребляются в речи (соответственно 4462, 159346, 3649 и 10713 упоминаний в поисковой машине Google на 01.08.17), в эквивалентных текстах не обнаруживаются, и это не позволяет считать данные словосочетания эквивалентами аббревиатуры. С другой стороны, эквивалентами следует считать словосочетания *лидер бандитов* (13159 употреблений), *лидер бандгруппы* (11964 употреблений), *лидер бандформирования* (4841 употреблений), которые активно употребляются в эквивалентных текстах: *Итогом уникальной во всех отноше-*

ниях операции стала нейтрализация **бандлидера** и его окружения — В июне 2001 года руководством Регионального оперативного штаба было принято решение о проведении специальной операции по задержанию в н.п. Алхан-Кала одного из самых жестоких **лидеров бандитов** Арби Бараева. Всего к операции было привлечено около 1000 военнослужащих федеральных сил (http://www.fsb.ru/fsb/press/message/single.htm!_print%3Dtrue%26id%3D10434748@fsbMessage.html); Кроме того, Мухамед Маргушев по указанию Ислама Жанова на денежные средства, предоставляемые **бандлидером**, с марта по октябрь 2012 года приобретал сотовые телефоны, сим-карты операторов сотовой связи и электронные носители информации, которые в последствии передавал Жанову для обеспечения преступной деятельности НВФ — Маргушев передавал собранные денежные средства в сумме около 80 000 рублей **лидеру бандгруппы**, действующей на территории Зольского района КБР, находящемуся в розыске Исламу Жанову (<https://rg.ru/2013/03/21/reg-skfo/imam-anons.html>); Это очень серьезный **бандлидер**, на руках которого большая кровь, человек, который владел различными формами противодействия, и, конечно, мог бы применить их, пойти на крайние меры — На территории Лиманского района Астраханской области арестован один из **лидеров бандформирований** Рахматулла Бекмурзаев, находившийся в федеральном розыске за совершение убийств сотрудников милиции Нефтекумского РОВД Ставропольского края в 2002 году (<http://www.interfax.ru/russia/8354>).

Третьей особенностью ТЭССРЯ является то, что в нём даются частотные характеристики эквивалентов. Определение частотности употребления осуществляется путём обработки данных поисковых машин (Google, Яндекс) и корпусов (НКРЯ, Google Books Ngram Viewer). Разумеется, частотные характеристики языковых единиц меняются практически ежеминутно. Но разновременные замеры в одних и тех же гнёздах эквивалентности показали относительную стабильность **баланса индексов**, то есть частного от деления количества употребления слова на количество употребления словосочетания. Именно баланс индексов приводится в словарных статьях: **Жиросжигатель: сжигатель жира**, 3,6; **сжигатель жиров**, 45,5; **жировой сжигатель**, 4844,1. Баланс индексов даёт представление о текстовой активности интерпретаций аббревиатуры.

Четвёртой особенностью является то, что, в отличие от традиционных словарей сокращений, в нём приводятся дополнительные сведения о значении, грамматических характеристиках, синонимах и словообразовательной активности сложносокращённого слова.

Пятая особенность. ТЭССРЯ — это апеллятивный словарь: в него не вошли онимные аббревиатуры, например, *Балт.медфорум* (Балтийский медицинский форум), *Северохим* (Северный трест химической промышленности) и под. Принципы их образования и функционирова-

ния существенно отличаются от принципов образования и функционирования аббревиатур-апеллятивов, а это требует иного подхода к словарному описанию и, следовательно, другого словаря.

Словарная статья ТЭССРЯ имеет следующий вид:

*Автодеталь (авто-деталь, авто деталь), -и ж. Преим. мн. Часть автомобиля ♦ детали автомобилей, 5,11; автомобильная деталь, 10,98; деталь автомобиля, 11,89; деталь для автомобилей, 17,44; деталь авто, 17,91; деталь для автомобиля, 25,00; деталь для авто, 31,22; деталь на авто, 60,98; деталь автомашины, 915,71; деталь для автомашины, 531,92; деталь автомашин, 1656, 87. Сын. автоаксессуар; автозапчасти; автокомплектующие, автопричендал, деталь, запчасти, комплектующие * автодетальный, -ая, -ое. Замер 04.01.17.*

В заключение отметим, что в словарь ТЭССРЯ вошли около 70 тыс. гнёзд эквивалентности. Выпуск первого тома словаря предполагается в начале 2018 года.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Скляревская Г. Н.* Словарь сокращений современного русского языка. М., 2004. С. 12.

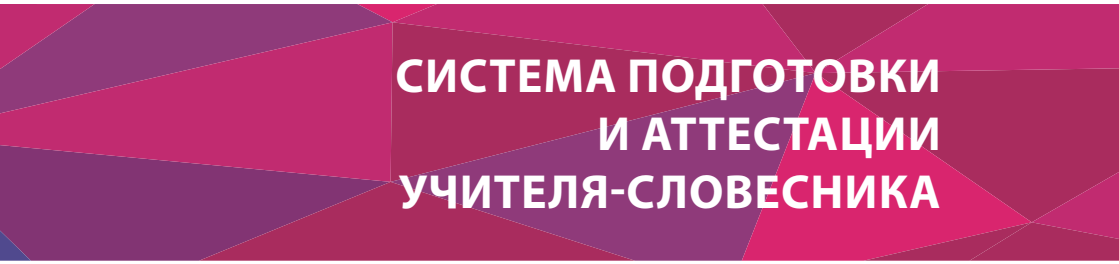
Terkulov V. I.

Donetsk National University

PECULIARITIES OF THE GLOSSARY-EQUIVALENT DICTIONARY OF ABRIDGEMENTS

The article is devoted to the description of the peculiarities of the Russian language Glossary-equivalent dictionary that is created by the Experimental Laboratory of the abbreviations of the Donetsk National University, which includes the following: the present dictionary submits appellative abridgements; all equivalents of acronyms as well as its frequency response are presented in the dictionary; the meaning, grammatical characteristics, synonymy and derivational activity of acronyms are described in the dictionary.

Keywords: acronym, equivalent words family, dictionary equivalent, equivalent text.



**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ
И АТТЕСТАЦИИ
УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Абрамов Валерий Петрович, Абрамова Галина Алексеевна

Кубанский государственный университет

kafruskin@yandex.ru

О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ И ЖУРНАЛИСТОВ

В статье обсуждаются вопросы содержания филологического образования в российских вузах в рамках проводимых реформ, в частности проблемы критериев оценивания выпускников и программ академической мобильности.

Ключевые слова: филолог, образование, компетенции, система оценивания, «утечка умов».

Есть такой лингвистический анекдот. Малыш спрашивает у мамы:

- Конь — это лошадь-папа?
- Да.
- А кобыла — это лошадь-мама?
- Да, сынок.
- А их сын — это жеребёнок?
- Да.
- Но кто же тогда просто *лошадь*?!

Это, по сути, всегда злободневный вопрос об инварианте, и размышляя на тему филологического образования, можно спросить: а кто же такой современный филолог?

Мы сейчас наблюдаем очень резкое содержательное разделение подготовки студентов филологических факультетов по профилям — разделение на лингвистов, литераторов, журналистов и педагогов, а также коммуникативистов, культурологов, переводчиков и т. д. Можно сказать, что материально объединяет все эти направления подготовки уже не *филология* в традиционном понимании (т. е. содружество наук, изучающих духовную культуру человечества, запечатлённую в тексте), а объединяет именно *русский язык* (как объединяет он и научные специальности «Русский язык», «Литература» и «Журналистика»).

А еще объединяет студентов филологических факультетов и факультетов журналистики то, что и те, и другие, выбрав свою стезю, оказываются предназначены трудиться, или — более торжественно сказать — служить учителями русского языка для подрастающего поколения. Потому что язык сейчас дети учат, во-первых, в семье, во-вторых, в школе, в-третьих, в средствах массовой информации, включая Интернет. Поэтому языковая подготовка (не лингвистическая, а именно языковая,

что мы понимаем расширительно — как формирование языковой личности) должна быть на высоком уровне, должна быть фундаментальной у всех разновидностей выпускников-филологов, в том числе журналистов. Филологи должны помочь редакциям телепрограмм, журналов, газет и т. д. в организации рубрик о русском языке и речи, в проведении тематических мероприятий, пропагандирующих лингвистические знания, а журналисты-филологи — должны прилагать усилия, чтобы эти материалы постоянно были в центре внимания общества.

Процесс реформирования российской системы образования, приведение ее к общим формальным параметрам, предусмотренным международным проектом под названием «Болонский процесс», еще продолжается, но уже можно сделать некоторые выводы относительно «плюсов» и «минусов».

Отметим как проблемные два параметра — систему оценивания и академическую мобильность.

Единый государственный экзамен по русскому языку в 2017 году с высокими баллами сдали многие абитуриенты. Некоторые из них поступили на филологический факультет Кубанского государственного университета, но проверочный срез у первокурсников показал вдвое (!) меньшие баллы. Значит, ЕГЭ не вполне справляется с задачей выявления уровня знаний. Или этот уровень занижен.

Кроме того, очевидна проблема оценивая сформированности компетенций выпускников бакалавриата и магистратуры. Так, в действующих Федеральных государственных стандартах перечислены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. С профессиональными компетенциями все ясно. Но как, например, контролировать общекультурные компетенции, если к ним невозможен формальный подход? Если эти компетенции относятся к личностным особенностям, чертам характера, мировоззрению?

Например, как можно оценить такие общекультурные компетенции (ОК) бакалавра, как «способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)» или «способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)»? Провести анкетирование выпускников, поставить эксперимент?

Не вполне ясно, как в фонде оценочных средств, например, итоговой аттестации магистра филологии *формально измерить* уровень сформированности такой общекультурной компетенции, как «готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала» (ОК-3) или такой, как «готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения» (ОК-2)?

«Интернет» информирует абитуриентов, что «лингвисты с высокой квалификацией как воздух нужны в политике, экономике, бизнесе, рекламой и PR-деятельности, туристической отрасли»*.

Уклон в сторону обучения в основном деловому общению ориентирован на обучение устной речи на ограниченном материале, что сужает возможности обучения языку набором разговорных клише и определенным кругом общения. Это не фундаментальное образование, а узкая специализация-однодневка. Язык не существует изолированно, сам по себе, он связан со всеми сферами жизни общества — экономикой, политикой, искусством и т. д. В языке, как в зеркале, отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество. Обучение живой устной речи, понимаемое как *главная* цель, таит в себе следующие опасности. Прежде всего, это обеднение устной речи. Ведь, кроме разговорного и делового стиля, есть еще и научный, художественный и публицистический. А в стандарт магистра филологии как базовый предмет включен «Деловой иностранный язык».

Установка на кооперацию (но думается, больше все-таки — на конкуренцию) с другими государствами на «рынке образовательных услуг» привнесло в нашу жизнь понятия «академическая мобильность» и «глобальное образование». Для образования и науки в целом это полезно, но для направления «Отечественная филология» бессмысленно посылать студентов обучаться за рубежом, потому что невозможно ехать *изучать русский язык, русскую литературу и русскую культуру в вузы других стран*. А вот в ведущие вузы России посылать студентов-русистов из глубинки можно и нужно — на год, на семестр, или на весь срок обучения, но с обязательным условием — вернуться после выпуска в родной регион. Ведь, как известно, «утечка умов» — это еще одна острая проблема, вопрос о решении которой недавно поставила Министр образования и науки РФ О. Ю. Васильева. Можно вкладывать в образование огромные средства, готовить высококлассные кадры, но всё это будет зря, если лучшие российские бакалавры и магистры «утекут» в потоке «академической мобильности» в другие страны и города.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Лингвистические вузы России. Топ-10. [Электронный ресурс] // Название сайта [EDUNews. Всё для поступающих]. URL: <https://edunews.ru/universities-base/spisok/lingvistic.html> (дата обращения)

Abramov V. P., Abramova G. A.

Kuban State University

ON THE PROBLEMS OF THE PREPARATION OF RUSSIAN PHILOLOGISTS AND JOURNALISTS

The article discusses the content of philological education in the Russian universities in the framework of ongoing reforms, in particular the problem of criteria of assessment of graduates and programs of academic mobility.

Keywords: Philology, education, competencies, evaluation system, the «brain drain».

Антонова Мария Владимировна

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

gavrila05@yandex.ru

**СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ
ИНСТИТУТА ФИЛОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. С. ТУРГЕНЕВА**

Система педагогического литературного образования в магистратуре Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева реализуется путем внедрения образовательной программы «Литературное образование», которая основана на принципах научности, инновационности педагогических методик и технологий обучения, междисциплинарности, интегративности дисциплин, модульности образовательного процесса, индивидуальной маршрутизации образования, практической ориентированности образования, развития креативных способностей магистрантов. Основным направлением деятельности обучающихся является проектная командная деятельность в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом, которая предполагает создание конкретного научно-методического продукта, апробация и внедрение которого проводится в период педагогической и преддипломной практик.

Ключевые слова: литературное образование, интегративные дисциплины, модульность обучения, проектная деятельность.

С момента своего образования в 1934 г. Орловский государственный педагогический институт, а ныне Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева ведет подготовку педагогических кадров для среднего и среднего специального образования, в том числе и учителей русского языка и литературы. Сегодня в Институт филологии нашего университета накоплен богатый опыт подготовки педагогических кадров учителей-словесников. Мы осуществляем образовательную деятельность по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Русский язык и литература» и 44.04.01 «Педагогическое образование по двум профилям «Литературное образование» и «Языковое образование». Наши выпускники составляют основу громадного коллектива словесников, работающих в школах и колледжах Орловского региона.

Первый набор магистрантов на образовательную программу «Литературное образование» был осуществлен в 2012 году. В настоящее время основные тенденции развития образования в России, социокультурные особенности региона, запросы работодателей, а также практика взаимодей-

ствия с обучающимися потребовала от педагогического коллектива кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., которая является выпускающей по данной образовательной программе, кардинального пересмотра принципов подхода к организации педагогической деятельности, что повлекло за собой кардинальную перестройку учебного плана, изменения педагогических технологий и стиля взаимоотношений с магистрантами.

Основной целью образовательной программы «Литературное образование» направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» является подготовка магистра педагогического образования, обладающего глубокими знаниями теоретических и практических вопросов литературоведения и методики преподавания литературы в средних учебных заведениях, способного решать профессиональные задачи в области педагогической, проектной, методической, управленческой, культурно-просветительской деятельности, а также отличающегося высоким уровнем сформированности общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций.

В основу программы «Литературное образование» положены принципы: научности, инновационности педагогических методик и технологий обучения (в том числе проектных), междисциплинарности, интегративности дисциплин, модульности образовательного процесса, индивидуальной маршрутизации образования, практической ориентированности образования, развития креативных способностей магистрантов.

Реализация поставленной цели требует создания магистерской программы нового типа, обращенной к различным областям научного знания и практической деятельности. В связи с этим в программу включены дисциплины интегративного характера, предполагающие соединение и взаимодействие элементов различных областей научного знания и практики: литературоведения и языкознания, литературоведения и педагогики, литературоведения и методики преподавания литературы, культурологии, истории, религиоведения. На первый план выдвигается необходимость развития межкафедрального и межкафедраетского взаимодействия, привлечения к чтению лекций ведущих специалистов в области методики преподавания литературы в школе из Санкт-Петербурга, Москвы, Курска, Брянска, учителей-практиков, руководителей средних учебных заведений г. Орла, сотрудников Орловского Института развития образования.

Главные и особо продуктивные направления модернизации, с нашей точки зрения, — командная работа студентов, модульное и проблемное обучение, широкое использование технических средств обучения и электронных технологий.

Учебный план магистерской программы «Литературное образование» имеет модульную структуру и построен по принципу «от общего к частному». Он учитывает особенности целевой аудитории магистран-

тов, подавляющее большинство которых имеют полную или частичную занятость в качестве учителей русского языка и литературы средних школ и колледжей Орла.

Наиболее широкие аспекты практической и научно-педагогической деятельности рассматриваются в дисциплинах базовой части (Общенаучный модуль), которые позволяют сформировать компетенции, необходимые для методической, научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности педагога-словесника в школе.

Обязательные дисциплины вариативной части, составляющие модуль «Актуальные проблемы литературоведения и литературного образования», углубляют и расширяют педагогические, методические и литературоведческие знания магистрантов, позволяя сформировать компетенции, необходимые для непосредственной педагогической, научно-методической и культурно-просветительской деятельности учителя-словесника, специализирующегося в преподавании литературы. К ним относятся следующие дисциплины: «Детская литература и детское чтение», «Теория и практика научной деятельности в области методики преподавания литературы в школе», «Региональный текст русской литературы: научное изучение и школьное преподавание», «Религиозно-нравственные искания русских писателей-классиков», «Язык художественной литературы», «Современные подходы, методы и технологии обучения литературе в школе», «Художественная антропология русской литературы», «Актуальные проблемы теоретической и исторической поэтики русской литературы».

Дисциплины по выбору вариативной части представляют собой пять блоков, имеющих смысловые связи с литературоведческими и методическими проблемами, которые заявлены в модуле «Актуальные проблемы литературоведения и литературного образования». Данные блоки дают возможность магистранту избрать индивидуальную образовательную траекторию, позволяющую исследовать частные научные и научно-методические проблемы и вопросы, освоить проективные методики, необходимые для самостоятельной креативной научно-педагогической, научно-методической и собственно педагогической деятельности. В учебный план заложена возможность формирования следующих образовательных маршрутов: «Литературное краеведение и региональная литература в школе», «Теория литературы в школе», «Детская литературы и детское чтение», «Художественная антропология русской литературы в школьном изучении», «Православие и русская литература в школьном изучении». Все предлагаемые образовательные траектории представляются актуальными и востребованными с точки зрения содержания «Стандарта основного общего образования по литературе».

В рамках реализации образовательной программы «Литературное образование» осуществляются следующие мероприятия, направленные

на модернизацию образовательных технологий: реализация проектных технологий; создание интегрированных авторских курсов, соединяющих филологические, педагогические, методические, культурологические аспекты научного знания; развитие межкафедрального сотрудничества, привлечение к преподаванию специалистов в данных областях, а также учителей-практиков; развитие технологий проблемного обучения, в том числе в форме частично-поисковой деятельности, деловой игры, педагогического эксперимента, а также в виде самостоятельной исследовательской деятельности магистранта; развитие технологий профессионально-педагогического общения через систему решения коммуникативных задач; внедрение элементов дистанционного обучения, в том числе телеконференции, информационные сеансы, «полевые занятия»; широкое использование технических средств обучения и электронных технологий (фонд видеолекций и видеоуроков кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, создание новых информационных продуктов).

Особенностью предлагаемой программы является ее ориентация на самостоятельную проектную деятельность магистрантов. Теоретические вопросы педагогического проектирования рассматриваются в дисциплинах базовой части и в обязательных дисциплинах вариативной части. Каждый из предлагаемых образовательных маршрутов включает дисциплину по выбору «Педагогическое проектирование в конкретной области деятельности в школе». Для более успешной реализации самостоятельной проектов в рамках данной программы мы посчитали возможным предложить магистрантам факультатив «Проектная деятельность». Производственная (педагогическая) практика учитывает общую направленность проектной и научно-методической деятельности магистранта, дает возможность провести методические эксперименты и апробировать научно-методические разработки. Научно-исследовательская работа магистрантов и преддипломная практика также ориентированы на выполнение самостоятельного практико-ориентированного проекта. Педагогическая практика проходит в средних и средних специальных образовательных учреждениях города и области. Основная часть научно-исследовательской работы также проводится в школе, только здесь можно собрать необходимый материал, провести собственный методический эксперимент, апробировать свои разработки, внести в них коррективы и, наконец, получить главный для педагога результат — увидеть успехи ученика. Итогом командной (или индивидуальной) проектной деятельности является конкретная научно-методическая разработка (например, разработка развивающих модулей уроков по литературе, рабочая тетрадь по литературе для учащихся колледжа негуманитарной направленности, система внеклассных литературно-просветительских мероприятий, научно-методические рекомендации для учителей, разработка системы литературных квестов и пр.), прошедшая практическую апробацию.

Предлагаемая система в конечном итоге позволяет реализовать основную цель программы — подготовку магистра педагогического образования, обладающего необходимыми компетенциями для успешной педагогической, методической, научно-методической и управленческой деятельности.

Командная работа как направление модернизации образования касается не только организации деятельности студентов, но и педагогического коллектива. Для нас данная программа тоже проект, большой проект, результатом которого должно стать воспитание отличного выпускника, компетентного в области преподавания литературы. Это проект, с помощью которого создаются другие проекты, авторами которых являются наши студенты. Практически каждая учебная дисциплина направлена на реализацию магистрантами того или иного аспекта проектной деятельности, как правило, командной, и нацеленной на создание продукта, который можно использовать на практике.

Antonova M. V.

Orel State University named after I. S. Turgenev.

**THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF LITERARY EDUCATION
IN A MAGISTRACY OF THE INSTITUTE OF PHILOLOGY OREL STATE UNIVERSITY
NAMED AFTER I. S. TURGENEV**

The pedagogical system of literary education in magistracy Orel State University named after I. S. Turgenev realized through the implementation of the educational program «Literary education». It is based on the principles of scientificity, innovation of teaching methods and learning technologies, interdisciplinary, integrative disciplines, the modularity of the educational process, the individual route of education, practical oriented education, development of creative abilities of students. The main activity of students is a project-based team activities in accordance with the individual educational route, which involves the creation of specific scientific-methodical product testing and implementation which is carried out in the period of pedagogical practice.

Keywords: literary education, integrative discipline, the modularity of learning, project work.

Боженкова Раиса Константиновна

*Московский государственный технический университет
им. Н. Э. Баумана*

rkbozhenkova@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье предлагается современный интегративный методологический и методический подход к организации педагогических дискурсивных практик в области РКИ, описывается многоуровневая стратегия воспитания творческой **полилингвальной и поликультурной личности** студента посредством формирования лингвокультурной компетенции в сопряжении с профессионально-коммуникативной и другими актуальными компетенциями.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, творческая личность, концепт, значение, смысл.

Современные геополитические реалии и связанные с ними вопросы би-/полилингвизма и би-/поликультурности, охватывающие широкий диапазон образующих факторов (этноисторических, психолингвистических, социокультурных и др.), определяют необходимость пересмотра международным и отечественным научно-педагогическим сообществом методологического и методического подходов к системе иноязычного образования — освоения инофонами языка страны обучения в контексте приобщения их к национальной культуре этой страны. По сути, речь идет о создании новой образовательной модели, в основе которой лежит воспитание и полилингвальной, и поликультурной личности специалиста, умеющего в условиях культурно-национальной специфики страны обучения, в неродной для него социально-экономической и общественно-политической среде, эффективно выстраивать профессиональный и персональный дискурсы в соответствии с профессиональными/личностными потребностями и лингвокультурными особенностями ситуации общения.

Очевидно, что овладение тем или иным языком возможно лишь при погружении в ту или иную лингвокультуру — культуру сообщества, говорящего и думающего на этом языке, воплощенную и закреплённую в знаках живого языка и проявляющуюся в языковых процессах¹. Осуществляя посредством языка (в нашем случае — русского) речевую дея-

тельность, билинг/инофон впитывает русскую национальную лингвокультуру и тем самым социализируется, другими словами, становится *полилингвальной и поликультурной личностью*, проявляющей себя в процессе коммуникации. Однако педагогические пути и способы воспитания таковой личности пока остаются полемичными.

По нашему видению, достижение этой цели заключается в реализации интегративной методологической и методической стратегии, совмещающей профессионально — прагматические тактики обучения с лингвокультурологически ориентированными дискурсивными практиками и выстраивающейся на таком базовом композите речевой деятельности, как *язык — культура — личность*. Причем содержание понятия *личность* в данной триаде должно соответствовать следующему определению: *личность есть субъект, активно создающий, владеющий умением продуцировать (воспринимать/понимать) различного уровня организации и направленности речевые произведения, социально (ценностно) значимые в полиязыковом и поликультурном мире*.

При такой трактовке язык выступает не только средством репрезентации русской этнокультурной картины мира, но и инструментом деятельности *личности творческой*, способной создавать различного вида речевой (ценностно-смысловой) продукт.

В этом свете уроки русского языка не только являются источником знаний, необходимых для интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности, но и формируют умение эти знания перерабатывать и использовать, а значит, приобретать ключевые компетенции, актуальные как для будущей профессии, связанной с владением данным языком, так и для межкультурного и межличностного взаимодействия.

Согласно нашей позиции, основой дискурсивных педагогических практик должна являться многоуровневая стратегия реализации всех аспектов содержания иноязычного образования, но ведущей линией обучения должно выступать формирование *лингвокультурной компетенции* как обязательного условия воспитания не только полилингвальной, но и поликультурной личности инофона. Решение данной задачи возможно, если учебный процесс выстраивать на *органической связи языкового ряда с культурологическим материалом*, что в высшем образовательном звене (особенно на завершающем этапе пролонгированного обучения РКИ) позволяет совмещать систематизацию знаний о литературном языке с изучением мира реального языка (например, таких сложных вопросов речевой практики, как дискурсивно обусловленное функционирование отдельных форм и конструкций), сочетать активную отработку навыков и умений владения языком существования в зависимости от учебных задач, коммуникативных намерений и условий общения с формированием и совершенствованием у инофонов культурологи-

ческих умений. Эффективность приобретения таких навыков и умений обеспечивается интегративной организацией образовательно-воспитательного процесса, в котором языковая подготовка осуществляется в комплексе с работой над межпредметной культурологической информацией и включением студентов в лингвокультурологический анализ посредством целенаправленного выполнения учебно-познавательных задач, ориентированных на стирание грани между учебным и естественным общением.

Помимо того, принципиально важно отметить, что данная стратегия должна базироваться на *системе концептов/субконцептов* как некой сложившейся совокупности *не только национально своеобразного, но и национально ценного*, транслируемого средствами языка, которая составляет своего рода лингвокультурологическое поле образовательного пространства. Содержание этого поля определяется конкретным учебно-дидактическим материалом, педагогической целесообразностью и др. факторами и в рамках триады *язык — культура — личность* может быть представлено такими концептами/субконцептами, как *человек — нация — менталитет — народность — государство — цивилизация — наука — прогресс — знание — образование*, выбор которых обусловлен необходимостью ориентации инофонов в современном полифункциональном мире. При этом в центре внимания должны находиться категориальные признаки процесса отражения в русском языке духовной культуры многонациональной России, ее истоков и специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей. Главное, что данный подход (и целесообразный педагогический выбор) позволяет обучать корректному оперированию лексико-грамматическими средствами, дает возможность разными языковыми способами выражать свои речевые предпочтения, реализуя *личностный лингвокультурный смысл*² усваиваемого содержания, т. е. предъявлять личностное видение мира в контексте лингвокультурологической ценности русского слова.

Описываемый педагогический дискурс осуществляется посредством комбинаторного подхода по модели *«форма → смысл → форма»*, в которой конституент «смысл» включает в себя компонент «значение» как абстрактную составляющую, всегда связанную с формой конкретной языковой единицы, и может передаваться разными языковыми способами. Поэтому методическая опора на данную модель позволяет рассмотреть смысловые сдвиги и трансформации той или иной языковой формы при ее актуализации в реальной коммуникации и тем самым охватить все уровни языка — от семантико-синтаксического до морфолого-фонетического, что создает возможность существенно расширить работу с языковыми единицами и интерпретировать текст любого задания как в парадигматическом, так и в синтагматическом плане. Расширение словарного запаса в этом случае идет по пути постепенного погружения

в семантическую составляющую — раскрытия многообразия смысловых приращений к конвенциональному словарному значению, которые обеспечиваются содержательно-смысловыми компонентами, лингвокультурологически представленными в каждой учебной теме (таким материалом могут служить заглавия тем, эпиграфы, афоризмы, высказывания известных личностей, фразеологизмы, пословицы и поговорки и др.).

Особое внимание в этой связи уделяется активизации резервных возможностей учащихся посредством формирования ассоциативно-когнитивных связей и методической установки на продуцирование — создание инофонами собственных (творческих) речевых произведений с учетом заданных проблемных (профессиональных/лингвокультурных) ситуаций, — а также на развитие навыков самопрезентации и самоконтроля, что в конечном счете позволяет учащимся приобрести необходимый вариативно-семасиологический опыт в использовании арсенала вербальных/невербальных средств и содержательно-языковом оформлении письменных/устных высказываний.

Как показывает опыт, описанная стратегия вооружает иностранных студентов знаниями о национальных лингвокультурных доминантах вербального и невербального дискурсивного взаимодействия, вырабатывает у них умение адекватно оценивать лингвострановедческие реалии и осознанно преодолевать межкультурные барьеры, помогает инофонам включиться в зависимости от личностных особенностей через различные каналы общения в новую социокультурную деятельность.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Красных В. В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 9–16.

² Bozhenkova R. K. Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology. Raleigh: Lulu Press, 2015. 153 p.

Bozhenkova R. K.

Bauman Moscow State Technical University

MODERN PEDAGOGICAL DISCOURSE: EMPLEMENTATION OF LINGUOCULTURAL STRATEGY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS

This article proposes a modern integrative methodological/methodical approach to the foundation of pedagogical discourse practices in the field of teaching Russian as a Foreign Language. It also describes a multilevel strategy of raising a creative multilingual and multicultural personality of a student through formation of linguistic and cultural competence in conjunction with professional, verbal and other topical types of competence.

Keywords: linguistic and cultural competence, creative personality, concept, meaning/sense.

**Валикова Ольга Александровна,
Бахтикиреева Улданай Максutowна, Синячкин Владимир Павлович**

Российский университет дружбы народов

leka.valikova@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ИЗМЕРЕНИИ

Цель данной статьи — попытаться осмыслить феномен русскоязычной литературы в русле теории транскulturации и транслингвизма, когда художественный текст превращается в «место встречи» языков и культур, а его восприятие обучающимися способствует расширению их горизонта понимания. В работе представлен пример эффективного образовательного курса «Межкультурная коммуникация в художественном измерении», разработанного для бакалавров выпускного курса на кафедре русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов.

Ключевые слова: русскоязычная литература, транслингвизм, транскulturация, воспитание.

Современное общество пытается переосмыслить классический философский императив «Познай самого себя»; потребность в самопознании, в поиске и/или конструировании собственной идентичности — языковой, культурной, этнической — обусловила одну из главных парадигм научного (и внеаучного) знания: экспланаторность, или необходимость в *объяснении* определенных явлений и категорий действительности. Российский социум находится в процессе установления новых онтологических координат, своего «бытийственного вектора» (М. Ю. Лотман), и особая роль в нем отведена художественной литературе. Со времен своего зарождения литература преодолела рамки миметического искусства, превратившись в проецирующую — и интроецирующую — реальность, способную менять сознание целых поколений, формировать культурные эталоны и высокие общественные предписания. Это одна из немногих дисциплин, преодолевающих фрагментарность, диффузность современного знания студентов и школьников, их клиповое мышление и привычку к максимальной когнитивной простоте в восприятии мира. И хотя в эпоху информационного перенасыщения и клиповость, и автоматичность мышления выступают в роли защитных механизмов психики, некоторые аспекты действительности должны сохранять свою глубину и сложность; в противном случае возможна утрата самой национальной этиологии, и вопрос «Кто мы?» останется без ответа. Тем более что «Мы»

в условиях российской объективности — категория инклюзивная: десятки народов, восходящих к разным этнокультурным и языковым основам, объединены общностью языка и истории в то феноменально сложное образование, которое мы называем «русской нацией». В попытке научно описать и осмыслить эту этнокультурную разнородность, несущую в себе парадоксальное *единство*, ученые все чаще прибегают к новым эпистемам: от мультикультурализма к транскulturации (М.В. Тлостанова¹), от полилингвизма к транслингвизму (У.М. Бахтикирева², З.Г. Прошина³).

Термины «транслингвизм», «трансьязычие», «транслоссия» относительно новы для русскоязычного научного дискурса. Тем временем сам феномен языка-посредника, транслирующего во внешнее коммуникативное пространство содержательные элементы других языков и культур, «известен со времен мифического Вавилона» (С. Келлман) и в мировой науке все чаще дефинируется как «нормальный», «привычный», «ординарный»: ‘quite normal’⁴, ‘ordinary’⁵, ‘basic practice’⁶. В конструкте поздней западной модерности трансьязыком выступает английский. На постсоветской территории эта роль закреплена за русским. В силу исторических перипетий — а также целенаправленной языковой политики, насчитывающей несколько сотен лет — русский язык стал не просто частью языкового пейзажа евразийского ареала, но своего рода его «почвенным покровом». Надтерриториальность русского языка не привела к языковым смещениям и существенной гибридизации семиосфер, однако способствовала усложнению и обогащению советской (и постсоветской) лингвокультуры, ставшей многослойной, контаминированной.

Созданная на русском языке многонациональная литература России — это «обыкновенное чудо» всего постсоветского эстетического поля. Ординарность такой литературы обусловлена тем, что русскоязычие — в том числе и креативное — прочно вошло в функциональный узус. Писатели-билингвы, имеющие возможность выбора между несколькими языковыми репертуарами, зачастую эту возможность не используют или вовсе не осознают, что таковая есть. Авторы обращаются к ресурсной базе русского языка не ради его прагматического потенциала и широкого рецептивного охвата, а в силу его естественности, стихийности («Русский язык — это климат, в котором мы обитаем», — комментирует А. Ким). В этом случае, как пишут Хиггинс и Коэн, ‘diversity is the given reality of human social action — it does not have to be found; it is already there’⁷.

Русскоязычие — широкий канал доступа к национальным литературам для всех, кто владеет языком. Это энергетически незатратный (резистентность здесь не настолько значительна, как в случае с иностранным языком) способ приобщиться к инонациональным образам мира. На этом ординарность заканчивается и начинается собственно «чудо». Мы получаем возможность посмотреть на мир в новом культурном ракурсе. Наше-

воображаемое трансформируется и обогащается под воздействием ранее не известных *форм* передачи мысли. *Горизонт восприятия* расширяется за счет неоднократного — и множественного — приращения смыслов, интенсивной этнокультурной амплификации, которая *неизбежна* при вхождении в транскультурный текст. Подобный опыт взаимодействия с иными культурами (но посредством одного языка) не проходит бесследно: читатель, наученный правильно входить в хайдеггеровский «круг понимания» внутри художественного мира, постепенно переносит эту «модель вхождения» в мир реальный. Он учится *понимать Другого*. Словами Н. Л. Лейдермана, происходит воспитание «личности с широким взглядом на мир».

Такое воспитание не должно быть пунктирным или хаотичным. Его необходимо сделать систематическим и последовательным. Почему вопрос стоит о *необходимости*? Потому что недостаток понимания, спровоцированный, в свою очередь, недостатком первичного знания, может привести к настоящей коммуникативной катастрофе. Наше общество со всех сторон атаковано информацией. Колоссальность информационных массивов, умноженная на многократно увеличенный темп жизни Человека Воспринимающего, создает у индивида иллюзию широкого выбора, но при этом требует от него значительных сокращений мыслительных усилий. «Языковая личность в темпе» не имеет возможности качественной проработки своего пресуппозиционного «фонда», а потому зачастую реагирует на внешние импульсы шаблонной схематично, становясь *victimflexibus* — жертвой манипуляции. Мы часто упускаем из вида, что норма — языковая и ценностная, культурная и поведенческая — весьма относительна, а потому воспринимаем «непохожесть» на себя заведомо конфронтационно. «Архетип ‘Свой vs Чужой’ всегда интерпретируется ваксиологическом плане как ‘хорошее vs плохое’, причем *свое* — *это хорошее*, а *чужое* — *это плохое*, потому что чуждость отрицательна уже потому, что она чужая».⁸ Мы можем научиться обходить подобные ментальные ловушки, и русскоязычная литература — топос встречи языков и культур — способна оказать нам в этом неоценимую помощь.

Как показали новейшие исследования, аффективность литературного произведения приближена к аффективности мифа. Исследователи А. Кузмицова и А. Анген установили прямую корреляцию между чтением художественного произведения и эмпатией. Их эксперимент показал, что «стилистический нативизм» вызывает в читателях намного больший эмпатический отклик, чем *стилизация как художественный прием*⁹. Это в свое время отметил еще Н. Л. Лейдерман, утверждавший, что органичный мифологизм «певцов Севера», ставший частью духовного пространства их героев, обнажает искусственность мифологизма многих русских романов¹⁰. Таким образом, по нашему убеждению, русско-

язычная литература несет в себе огромный эмпатический заряд, крайне необходимый нашей стране для мирного и успешного существования.

Вот уже много лет в образовательной программе Кафедры русского языка и межкультурной коммуникации РУДН существует спецкурс «Межкультурная коммуникация в художественном измерении» (автор и лектор — У. М. Бахтикиреева), призванный познакомить бакалавров выпускного курса с культурой — и культурами — русскоязычного художественного текста. Литературное наполнение спецкурса вариативно; хорошо известные, классические тексты (в частности, произведения Ч. Айтматова, Ф. Искандера, О. Сулейменова, Ю. Рытхуа и др.) скомбинированы в нем с достижениями новейшей литературы (творчество чеченца С. Яшуркаева, российской немки Е. Зейферт, карачаевки Т. Боташевой, казаха А. Жаксылыкова, буряты Н. Нимбуева, якута А. Егорова и мн. др.) самых разных жанров и направлений.

Иммерсивное чтение транслингвального текста требует от воспринимающего сознания студентов существенной работы. При первом погружении в художественный мирокультурного русскоязычного автора, будь то вербальный оттиск восточной созерцательности в *толгау* С. Санбаева или назидательность русско-немецкого *шпруха* Ф. Больгера обнаруживается большое количество лакун, препятствующих дальнейшему движению «внутрь» текста. Лакунарностью (или «нулевым значением») могут обладать как собственно лексические единицы (слова, обозначающие предметы быта, элементы вещественного мира культуры и природного мира этноса), так и целые художественные комплексы, включая архетипы, метафоры, развернутые иносказания, типажи, архитеконику и даже жанр). На этом этапе целесообразно использовать метод герменевтического комментария. К каждому произведению создается собственная система культурологических пояснений.

Следующий этап — стадия типизации — подразумевает выстраивание определенной парадигмы текстов (по автору, культуре, жанру и пр.). Со временем слушатели курса понимают, что художественная концептуализация действительности в каждом «культурном случае» апеллирует к неким обобщенным чертам, жанровым константам и архетипическим комплексам, свойственным той или иной этнической самости. Так, «фотографичность» — черта, свойственная большинству тюркских русскоязычных текстов, а причинно-следственность (как на уровне сюжетики, так и на уровне синтаксиса) очень важна для российских немцев

Далее следует этап дифференциации — попытки установить в произведении те аутентичные черты текста, которые не свойственны ни русской, ни собственно национальной культурам; эта стадия, однако, неразрывно связана со стадией гносеологической интеграции, когда текст уже не препарируется (анализируется), но рассматривается как синергетическое пространство, внутри которого существуют усложненные, «небыва-

лые» прежде образы мира (например, архетип «ДОРОГА ДОМОЙ», ключевой для творчества Е. Зейферт).

Наконец, заключительный этап работы с текстом — дискуссия — позволяет определить, произошло ли у адресатов смещение «аксиологической оси» и, если да, то какова общая тенденция в данном случае. Практика показывает, что «радость узнавания» (О. Мандельштам) иной культуры, которая происходит посредством хорошо знакомого языка (русского), позитивно сказывается на обучающихся. Материал оказывается для них в необходимой степени сложным за счет включения многочисленных инокультурных «неизвестных», однако не становится непреодолимым коммуникативным препятствием, так как представлен на русском языке. Как объясняет Д. Дирксен¹¹, ситуация *преодолимой сложности* очень благоприятна для слушателей. Они осуществляют работу над собой, продолжая находиться в приемлемых для себя условиях общего комфорта, что повышает их внутреннюю мотивацию; та, в свою очередь, способствует намеренному повторению подобных ситуаций, а повторение формирует навыки — практическое применение полученных знаний в повседневной жизни. В нашем случае толерантность — это тоже *навык*. А, значит, преподавание русскоязычной литературы должно стать *ординарным* в системе школьного и высшего образования России — по крайней мере, если совместное жизнеположение народов РФ остается нашим приоритетом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тлостанова М. В. От философии мультикультурализма к философии транскультурации. М.: РУДН, 2008. 251 с.

² Бахтикиреева У. М. Русскоязычие как актуальная междисциплинарная проблема // «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке», 2015, № 1 (45). С. 92–97.

³ Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. No 2. С. 155–170.

⁴ Blommaert J. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

⁵ Androutsopoulos J. Bilingualism in the mass media and on the Internet. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. P. 207–232.

⁶ Dovchin S. The ordinariness of youth linguascapes in Mongolia. *International Journal of Multilingualism*, 2017, № 14(2), pp. 144–159.

⁷ Higgins M. J., Coen T. L. *Streets, bedrooms, and patios: The ordinariness of diversity in urban Oaxaca*. Austin: University of Texas Press, 2000. P. 15

⁸ Сулейменова Э. Д. Архетип «Гадкогоутенка» и языковая идентичность // Екшембеева Л. В. Когнитивное картирование лингвистического знания. Алматы: Бастау, 2009. 133 с. С. 76 — 84.

⁹ Kuzmicova A., Mangan A., Stole H. et al. Literature and readers' empathy: A qualitative text manipulation study. *Language and Literature*. 2017. Volume: 26 Issue: 2 P. 137–152.

¹⁰ Лейдерман Н. Л. Русскоязычная литература — перекресток культур // Филологический класс. 2015. № 3 (41). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/russkoyazychnaya-literatura-perekrestok-kultur> (дата обращения: 30.09.2017).

¹¹ Дирксен Дж. Искусство обучать / пер. с англ. О. Долговой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 312 с.

Valikova O. A., Bakhtikireeva U. M., Sinyachkin V. P.

Peoples' Friendship University of Russia

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN LITERARY DIMENSION

The aim of this paper is to describe the phenomenon of Russian-language literature in accordance with the theory of transculturation and translanguaging, when literary text is interpreted as a «meeting place» of languages and cultures, and its perception by students contributes to the expansion of their horizon of understanding. The article presents an example of an effective educational course «Intercultural Communication in Literary Dimension», developed for undergraduates of RUDN University of Russia.

Keywords: Russian-language literature, translanguaging, transculturation, education.

Величко Наталья Валентиновна

*Филиал Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова в городе Севастополе*

n.velychko.msu@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье приводится обзор действующей системы оценки качества образования, показана ее важность и необходимость как ключевого элемента системы образования, обозначены современные требования и тенденции развития.

Ключевые слова: система образования, оценка качества, компетенции.

Одним из главных условий совершенствования системы управления качеством образования является оценка качества образования. Целенаправленная систематически проводимая работа по достижению качества должна выстраиваться в стройную систему. Проводят эту работу подведомственные Рособrnадзору учреждения: Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) и Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО).

В основу разработанной единой системы оценки качества образования РФ (ЕСОКО), по словам руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Сергея Кравцова, легли пять ключевых принципов:

- оценка — неотъемлемая составляющая учебного процесса;
- оценка должна быть объективной;
- необходимо формировать ядро содержания образования — то есть проводить оценку того, чему мы обучаем;
- нужно провести постепенный отказ от тестов ЕГЭ, поскольку формат оценивания оказывает непосредственное влияние на содержание обучения;
- результаты оценивания важно использовать корректно.

В настоящее время система оценки качества образования является многоуровневой и включает несколько форм: национальный единый государственный экзамен (ЕГЭ), государственная итоговая аттестация 9-х классов (ГИА-9), промежуточные срезы знаний обучающихся при помощи национальных исследований качества образования (НИКО) и всероссийских проверочных работ (ВПР). В перспективе создать единую автоматизированную информационную систему по оценке качества образования, разработать единую систему показателей и индикаторов

оценки качества на всех уровнях, сформировать и развивать банк измерительных материалов для проведения мониторинговых исследований¹.

Кроме того, субъекты вправе создавать региональные системы оценки качества образования, а также проводить независимые мониторинговые исследования. Мониторинг качества образования может включать различные процедуры и мероприятия: Всероссийские проверочные работы (ВПР), Национальные исследования качества образования (НИКО), диагностические работы.

Региональный центр оценки качества образования г. Севастополя как организация-оператор проводит независимую оценку качества образования в государственных бюджетных общеобразовательных учреждениях г. Севастополя. Независимая оценка качества образовательной деятельности в 2016 году проводилась по четырем критериям:

- 1) оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, касающаяся открытости доступности и информации об организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 2) оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, касающаяся комфортности условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- 3) оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, касающаяся доброжелательности, вежливости, компетентности работников;
- 4) оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, касающаяся удовлетворенности качеством образовательной деятельности организаций².

Система оценки качества образования, являясь одним из ключевых элементов системы образования, должна иметь независимые объективные формы оценки и контроля. Из определения в письме Минобрнауки России от 03.04.2015 N АП-512/02 «О направлении Методических рекомендаций по НОКО» независимая оценка качества образования трактуется как «...оценочная процедура, которая направлена на получение сведений об образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ, предоставление участникам отношений в сфере образования соответствующей информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации и улучшения информированности потребителей о качестве работы образовательных организаций...»³.

Единая система оценки качества образования (ЕСОКО) призвана выявить уровень качества образования в стране, проводить анализ факторов при оценке работы школ.

4 и 5 июля 2017 года под руководством руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки РФ С. С. Кравцова прошла межрегиональная конференция «Развитие единой системы оценки

качества образования: опыт и перспективы», посвященная оценке качества образования. В своем выступлении министр образования и науки России О. Ю. Васильева уделила особенное внимание теме правильного использования результатов Всероссийских проверочных работ. В частности, она отметила: «Нам нужно вести себя очень вдумчиво и корректно и, принимая управленческие решения, четко осознавать, что мы должны на основании проверочных работ помогать тем школам, которые показали более слабые результаты. Нам нужно заниматься разработкой и реализацией новых программ повышения квалификации учителей. Результаты Всероссийских проверочных работ обязательно должны использоваться в работе региональных институтов повышения квалификации и методических служб».

Ключевыми в работе конференции стали рассматриваемые вопросы: результаты национальных исследований качества образования; опыт и перспективы организации и проведения всероссийских проверочных работ; о проведении всероссийского исследования качества дошкольного образования; разработка и апробация модели уровневой оценки компетенций учителей в рамках создания новой модели аттестации учителей.

Оценивая практические шаги по построению Единой системы оценки качества образования в 2017–2019 гг., 14 апреля на ММСО-2017 в ходе круглого стола руководитель Рособнадзора Сергей Кравцов рассказал о практических шагах ведомства по построению Единой системы оценки качества образования в 2017–2019 гг.: Рособнадзор как задачу на 2017–2019 гг. ставит перед собой Независимую оценку: объективная оценка знаний учеников: НИКО, ВПР, ГИА-9, ЕГЭ⁴.

Но для контроля результатов в национальной системе с течением времени требуется внешняя оценка качества, которая неизменно придерживается одних и тех же стандартов. Одним из вариантов такой внешней оценочной системы выступили международные программы по оценке образовательной деятельности учащихся.

Международные сравнительные исследования по оценке качества образования проводят такие международные организации: Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Международные сравнительные исследования позволяют выявить и сравнить состояние и изменения в системах образования разных стран. Полученные результаты должны выступать ориентиром для стран, на основании которых можно делать выводы и определять эффективность проводимой политики и достижений в области образования в национальной системе. Россия принимает участие в международных исследованиях с 1990 г.

Самым авторитетным, признанным объективным международным исследованием по оценке учебных достижений, стала программа PISA

(Programme for International Student Assessment), реализуемая под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Суть исследования заключается в тестировании 15-летних школьников по всему миру. Тест PISA проводится по трём основным категориям: грамотность чтения, математическая грамотность и естественнонаучная грамотность, раз в три года начиная с 2000 года, проверяя все, но какую-то одну компетенцию более тщательно.

Можно обсуждать, насколько такие системы оценки правомерно объективны и насколько они способны оценить реальные знания учащихся, но трудно спорить с тем, что занявшие по результатам тестирования первые места азиатские страна в последнее время считаются лидерами достижений в сфере образования.

Предположительно с 2018 года в эту программу будут включены новые для проверки компетенции: «глобальные навыки» и культурное развитие. Как заявляют разработчики, они должны будут выявить, как хорошо ученики могут ориентироваться во всё более разнообразном мире с пониманием различных культур и верований.

В мире, где глобализация является мощной экономической, политической и культурной силой, лидеры образования во всем мире все чаще говорят о необходимости формирования «глобальной компетенции» как одного из решающих факторов в решении проблем, связанных с глобализацией. Сегодня мировым сообществом центральное значение уделяется глобальным навыкам (global skills), поэтому видится актуальным и своевременным в системе образования обратиться к глобальным компетенциям. Если раньше главная цель образования была обучить, то сейчас для педагога должно быть важным понимание того, что дети развиваются по правильным ориентирам, приобретают необходимые навыки и компетенции, которые помогут им найти свой путь в неопределённом, изменчивом и неоднозначном мире. Школа должна готовить к работе в профессиональном сообществе, в том числе из представителей разных национальностей и культур. Успешность будет определяться результатами взаимодействия и успешного сотрудничества, основанного на взаимопонимании и доверии.

Для российской национальной системы образования это тоже является важным, потому что, перефразируя А. П. Чехов: национальной науки нет, как нет национальной таблицы умножения, справедливо утверждать, что не должно быть изолированной, замкнутой национальной системы образования в современном глобализирующемся мире, что подтверждают специалисты на различных научных мероприятиях, одно из последних прошло в МГУ сентябре этого года: в рамках конгресса «Глобалистика–2017» ученые обсудили перспективы развития системы образования на заседании секции «Глобализация и образование».

Таким образом, наряду с такими важными аспектами качества образования, как результаты образования, соответствующие условия и ка-

чество процесса обучения, сегодня является важным подготовить компетентного специалиста, готового к культурному разнообразию и работе в цифровой среде с подключенными к ней сообществами, способного оценить различные идеи, перспективы и ценности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Новости [Электронный ресурс]. URL: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5289 (дата обращения: 28.10.2017).

² Региональный центр оценки качества образования/Независимая оценка качества образования (НОК) URL: https://rcoko.edusev.ru/activities/monitoringovye_issledovaniya/pok (дата обращения: 28.10.2017).

³ Письмо Минобрнауки России от 03.04.2015 N АП-512/02 «О направлении Методических рекомендаций по НОКО».

⁴ Выступление руководителя Рособнадзора Сергея Кравцова на заседании круглого стола Московского международного салона образования.

Velichko N. V.

Moscow State University Sevastopol Branch

MODERN REQUIREMENTS TO THE SYSTEM OF QUALITY ASSESSMENT OF EDUCATION

The article deals with the review of current system of quality assessment of education, shown its importance and necessity as a key element of education system, designated modern requirements and development trends.

Keywords: system of education, assessment of quality, competences.

Вылиток Светлана Витальевна

*Научно-методический центр развития образования
Луганской Народной Республики*

Vylitok@mail.ua

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ПРОЦЕССУ РАЗВИТИЯ
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В СИСТЕМЕ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

В статье рассматривается понятие «технологический подход» в свете развития лингвометодической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации педагогических кадров, раскрывается основное назначение технологического подхода, предлагаются этапы его реализации в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: технологический подход, лингвометодическая компетентность, технологизация системы повышения квалификации учителей, этапы реализации технологического подхода.

Работа над повышением профессионального мастерства и лингвометодической компетентности учителя словесности на протяжении его педагогической деятельности является важнейшим направлением в системе повышения квалификации педагогических кадров, так как именно качество научно-методической подготовки учителя определяет уровень образования учащихся.

Модернизация образования требует соответствующего уровня профессиональной компетентности учителей, основанного на широком применении новых образовательных технологий. В связи с этим, и с учетом темпов развития образования, потребность в непрерывном повышении квалификации педагогов требует новых форм и методов работы с педагогами.

Повышение квалификации учителей русского языка – это целенаправленный, специальноорганизованный процесс систематического обновления профессиональной компетентности педагога, обусловленный динамикой развития общества, науки, образования и потребностями, вытекающими из личного педагогического опыта, специфики деятельности каждого словесника.

Этот процесс осуществляется в ходе практической деятельности и предусматривает непрерывное развитие творческого потенциала учителя русского языка – совокупности возможностей усвоения профессио-

нальных знаний, формирования педагогических и лингводидактических умений, развития личностных качеств, обеспечивающих овладение нужными подходами, технологиями, методами и формами обучения русскому языку. В основе этого психолого-педагогического явления лежат не столько теоретические знания, сколько умение словесника трансформировать их в практические действия.

На основании анализа современной научной литературы по данному вопросу, исследований отечественных и зарубежных ученых в области последипломного педагогического образования определяем ведущие подходы для моделирования развития лингвометодической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации: системный¹, акмеологический², андрогогический³, компетентностный⁴, деятельностный⁵, личностноориентированный⁶, гуманистический⁷, технологический⁸.

Специфика определенных подходов к развитию профессиональной компетентности учителей русского языка в условиях последипломного педагогического образования проявляется в том, что:

- обобщенные умения учителя по организации учебного процесса не развиваются во время педагогической деятельности произвольно – высокий уровень профессиональной компетентности достигается систематическим и целенаправленным формированием каждого из ее компонентов;
- целью обучения является развитие профессиональной компетентности словесника, которая обуславливает ориентацию обучения на результат;
- акцент приобретения учителем в последипломном педагогическом образовании все новых и новых знаний переносится на использование знаний для решения профессиональных затруднений словесника;
- результатом обучения в последипломном педагогическом образовании становятся новые умения и возможности, которые усвоил словесник;
- процесс обучения в последипломном образовании представляет собой не простую передачу готовых знаний, а процесс помощи, консультирования, фасилитации, привлечения личного опыта деятельности учителя;
- обучение имеет деятельностный характер;
- ориентация обучения на развитие самостоятельности и ответственности словесника за процесс и последствия собственного обучения.

Современное последипломное образование должно быть вписано в реалии информационного общества путем разработки, отбора и внедрения эффективных технологий обучения. Технологизация системы повышения квалификации учителей, основанная на закономерностях познавательной деятельности личности педагога, представляет определенный отклик на направленность учебного процесса и, прежде всего, на формирование личности специалиста, а затем профессионала⁹.

Под технологическим подходом к процессу развития лингвометодической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации понимаем управляемый и упорядоченный выбор стратегии, приоритетов, системы взаимодействия, тактик обучения и стиля работы словесников, совокупность механизма реализации содержания

образования в реальном учебном процессе с учетом интересов, профессиональных обстоятельств и способностей каждого учителя, его методической индивидуальности¹⁰.

Технологический подход, как утверждает В. Загвязинский, позволяет отрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, которые гарантируют достижение запланированного результата¹¹.

Лингвометодическая компетентность, являясь базовой в структуре профессиональной компетентности учителя-словесника, определяет его профессиональный портрет и обуславливает формирование ключевых компетентностей, закладывает фундамент профессиональной компетентности педагога и обеспечивает продуктивное решение им профессиональных задач в области языкового образования школьников¹².

Считаем, что основное назначение технологического подхода в процессе развития лингвометодической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации состоит в проектировании и внедрении специальных технологий, направленных на решение конкретных проблем словесника в предметно-методической и научно-методической плоскостях профессиональной деятельности, успешное преодоление его методических затруднений. Поэтому целью внедрения технологического подхода к обучению учителей русского языка в системе повышения квалификации является конструирование учебного процесса, исходя из заданных установок (аналитический анализ результатов диагностики, социальный заказ, образовательные ориентиры, тип образовательного учреждения, его профиль, вариант методического комплекта, цели и содержание обучения русскому языку).

Опираясь на собственный опыт работы и исследования ученых в этой области, выделяем следующие этапы реализации технологического подхода в системе повышения квалификации учителей русского языка:

- постановка целей и их максимальное уточнение (на основе данных диагностики, по результатам мониторинга учебных достижений учащихся);
- формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов;
- подготовка учебных материалов;
- организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями;
- оценка текущих результатов;
- коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

При этом предложенный алгоритм организации процесса развития лингвометодической компетентности учителей русского языка реализуется на любом этапе обучения словесников (занятия во время прохождения курсовой подготовки, в межкурсовой период) и на любом уровне системы повышения квалификации (в работе с районным / городским методическим кабинетом (центром), с коллегами в школьном методическом объединении, в самообразовании).

Таким образом, технологический подход к процессу развития лингвометодической компетентности учителей-словесников в системе повыше-

ния квалификации педагогических кадров открывает педагогам новые возможности для концептуального и проектировочного усвоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности. Он позволяет выбирать наиболее эффективные технологии и разрабатывать новые модели для решения возникающих педагогических проблем.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Беспалько В. П. О возможности системного подхода в педагогике // Педагогика. 1990. № 7. С. 7–13.
- ² Блинов Л. Акмеологические аспекты постдипломного образования педагогов. М.: МГПУ, 2001. 221 с.
- ³ Змеев С. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых. М.: ПЕР СЕ, 2003. 207 с.
- ⁴ Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студентов: материалы XIV Всерос. совещания. М., 2004. С. 6–12.
- ⁵ Кондратьева В. А. Идеи деятельностного подхода в современной педагогике // Концепция философии образования и современная антропология: Сб. статей. Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2001. 364 с.
- ⁶ Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу // Післядипломна освіта в Україні. 2007. № 2. С. 38–41.
- ⁷ Романенко М. Гуманізація освіти. Д.: Промінь, 2001. 160 с.
- ⁸ Загвязинский В. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
- ⁹ Романенко М. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. 2002. № 2. С. 7–14.
- ¹⁰ Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. К.: Вид-во А.С.К., 2003. С. 9–11.
- ¹¹ Загвязинский В. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
- ¹² Вылиток С. В. Место и роль лингвометодической компетентности в структуре профессиональной компетентности учителя–словесника // Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство: материалы Международной науч.-практ. конф. (г. Луганск, 20–21 апреля 2016 года): В 2 ч. / под ред. В. П. Горашук. Ч. 2. Луганск: Книта, 2016. С. 100.

Vylitok S. V.

Scientific and Methodological Center of Educational Development of Lugansk People's Republic

TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PERSONNEL

The article deals with the concept of «technological approach» to the development of linguistic competence of teachers of the Russian language in the system of professional development of pedagogical personnel, the main purpose of the technological approach is disclosed, stages of its implementation are proposed in the system of professional development.

Keywords: technological approach, linguistic methodological competence, technological development of the teacher training system, stages of the technological journey.

Дощинский Роман Анатольевич

Московский институт открытого образования

romando2008@rambler.ru

ИЗ ОПЫТА ТЕСТИРОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается вопрос организации тестирования педагогов в рамках курсов повышения квалификации. Данный вопрос очень актуален в связи с формированием и введением национальной системы учительского роста. Во-первых, автором статьи предлагается вариант тестирования при прохождении курсов повышения квалификации. Во-вторых, сам материал для тестирования носит надпредметный, универсальный характер и не зависит от преподаваемого предмета.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, тест, надпредметность, смысловое чтение.

В связи с выполнением Приказа Министерства образования и науки РФ об утверждении «дорожной карты» по формированию и введению национальной системы учительского роста¹ перед системой образования стоит задача создания модели выявления актуального уровня подготовки учителя для преподавания того или иного предмета на уровне начального, основного и среднего общего образования. Так, в документе прямо сказано, что «дорожная карта» по формированию и введению национальной системы учительского роста (НСУР) включает в себя в том числе формирование новой модели аттестации учителей и подготовку наборов единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ), включающие в себя разработку, обсуждение и подготовку проекта новой модели аттестации учителей на основе ЕФОМ.

В настоящее время на суд общественности вынесено несколько вариантов спецификаций и демоверсий, направленных на оценку профессиональных качеств именно педагога-предметника. Например, сотрудники РГПУ им. А. И. Герцена заявили модель уровневой оценки компетенций учителей русского языка и литературы, математики². Как известно, авторы модели предлагают провести диагностическую работу в 3 этапа:

- 1) тестирование (min 10 заданий — 2 часа для выполнения, время фиксировано);
- 2) решение методических задач с развёрнутым ответом (3 задачи — 2 часа для выполнения, время фиксировано);
- 3) решение профессиональной задачи (1 задача на выбор учителя — по содержанию может быть связана с уроком — 1–5 дней);

Проведенное в рамках деятельности Общероссийской общественной организации «Ассоциация учителей литературы и русского языка» обсуждение данной модели показало следующее: задачный подход в построении заданий для 2 и 3 части (методические и профессиональные задачи) в целом не отвергается, но мнения экспертов различаются в оценке качества предложенных материалов. Ни в одном из полученных отзывов нет однозначно отрицательного подхода к предложенным материалам, но во всех заключениях присутствуют замечания.

Обратимся к некоторым примерам. Вызывают вопросы задания для методических задач, требующие «восстановить наиболее целесообразную последовательность изучения тем в разделе «Фонетика». Сама формулировка задания уже содержит в себе риски, так как выбор наиболее целесообразной последовательности действий в условиях реальной учебной ситуации зависит от многих факторов, которые учесть в рамках предложенного перечня шагов не всегда возможно. Но самое большое число нареканий связано с материалами для решения профессиональных задач. Во-первых, присутствует нормативная нестыковка. Во-вторых, терминологическая путаница. В-третьих, эксперты отмечают, что не совсем понятны критерии оценивания, которые вносят субъективный фактор в контрольную процедуру.

Следовательно, наиболее надежным средством остается по-прежнему тестовая форма определения уровня профессиональной компетенции педагога. Во всех регионах сегодня на площадках институтов повышения квалификации разрабатывается и активно апробируется именно данный инструментарий. Он используется в рамках курсовой подготовки слушателей на этапе входного и итогового контроля и нацелен в первую очередь на то, чтобы посмотреть реальный прирост в профессиональном развитии учителя. При этом чаще всего носит надпредметный характер, то есть не зависит от предметной специализации учителя. Таким образом, охватывает сферу общепрофессиональной компетенции.

Поделимся опытом разработки и апробации тестового пакета к программе повышения квалификации «Способы формирования и оценки грамотности чтения и письменной речи школьников». Цель реализации программы — совершенствование профессиональных компетенций учителей гуманитарного цикла предметов в области способов формирования читательской грамотности (рецептивного речевого действия) и конструирования текста (продуктивного речевого действия).

До начала тестирования слушателям предлагается для подготовки рекомендуемая литература:

1. Основные результаты международного исследования PISA-2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://36edu.ru/DocLib3/Docs/PISA2015.pdf>.
2. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2010.

3. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 240–266.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938>.
5. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс: варианты 1, 2. / Г. С. Ковалева, И. П. Васильевых, Ю. Н. Гостев и др.; под ред. Г. С. Ковалевой. М.; СПб.: Просвещение, 2014.
6. Открытые материалы исследования PISA [Электронный ресурс]. URL: <http://centeroko.ru/pisa12/pisa12.htm>.
7. Открытые материалы исследования PIRLS [Электронный ресурс]. URL: <http://centeroko.ru/pirls11/pirls11.htm>.

Кроме того, тестируемые могут познакомиться с основными рубриками теста. Предлагается такой вариант ознакомления:

Знать:

1. Раздел 1. Сущность и структуру смыслового чтения и письма и методики их преподавания / Тема 1. Что такое читательская грамотность?
2. Раздел 2. Современные тенденции развития методических систем формирования навыков смыслового чтения и письма / Тема 2.1. Определение читательской грамотности.
3. Раздел 3. Закономерности информационной обработки текстов разных стилей и жанров в условиях самоорганизации обучающихся / Тема 2.1. Определение читательской грамотности.

Уметь:

1. Раздел 4. Теоретически обосновывать структуру и методику текстовой деятельности для обучающихся / Тема 2.2. Разработка учебных заданий к теме «Способы работы со значением слова».
2. Раздел 5. Планировать целостную систему коммуникативно-ориентированной работы с текстом по каждому разделу программы, но с учетом внутрипредметных и межпредметных связей / Темы 2.3, 3.1. Интерпретация детских ответов.
3. Раздел 6. Разрабатывать план и конспект учебного занятия по формированию навыков смыслового чтения и письма; анализировать свои занятия и занятия других учителей по заданным параметрам / Темы 3.2, 3.3, 4.1. Освоение приемов и техник чтения, письма.

В спецификации подробно расписывается структура теста. Дано распределение заданий теста по тематическим областям и образовательным результатам.

В целом, необходимо задуматься над тем, чему мы учим и как учим на реализуемом курсе. Основными направлениями образовательной деятельности в рамках курса повышения квалификации по смысловому чтению выбраны конкретные содержательные линии. Перечислим их:

- рассмотрение текста в самом широком значении (печатные и электронные тексты; учебные и внеучебные тексты; сплошные, несплошные, смешанные и составные тексты);
- раскрытие типологии разнообразных учебных заданий при работе с текстом (нахождение информации; интерпретация текста; рефлексия на содержание и форму текста и их оценка);

- обучение технологиям чтения с разными целеустановками (ознакомительное, просмотровое, изучающее и поисковое чтение);
- трансляция опыта трехэтапной организации работы с текстом (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы).

Говоря о методической основе курса, следует отметить большое значение, которое придается практическим формам учебной деятельности педагогов. На занятиях и в самостоятельном режиме они изучают готовые учебные материалы, размещенные в библиотеке «Московской электронной школы»; наблюдают за процессом взаимодействия учителя и учеников посредством просмотра фрагментов видеуроков; пробуют свои силы в подборе аутентичных текстов, инфографических элементов и PISA-подобных заданий к ним; наконец, на итоговом (зачетном) занятии выступают с презентациями выполненных проектов — смоделированных уроков, в основу которых положено смысловое чтение как вид общеучебной работы. В процессе организации работы с педагогами преподаватели курса следуют принципу смены ролей: с одной стороны, педагоги выступают в условной роли учеников школы, выполняя те или иные учебные задания; с другой стороны, преломляют свой взгляд с позиции учителей, осознавая функции предъявляемых заданий и комментируя предполагаемые ответы учеников на основе критериальной системы оценивания.

Исходя из указанных установок мы разработали и соответствующие тестовые задания. Приведем конкретные примеры (Табл.).

Таблица. Примеры тестовых заданий.

Инструкция к заданию. Вопрос	Варианты ответа	Ответ
Выберите один правильный ответ Какой из перечисленных разделов НЕ включен в Международное исследование PISA?	а) «Читательская грамотность» б) «Экологическая грамотность» в) «Математическая грамотность» г) «Естественнонаучная грамотность»	б
<i>Выберите все правильные ответы</i> Какие способности оцениваются в тестах PISA по читательской грамотности?	а) понимать письменные тексты б) размышлять о письменных текстах в) использовать письменные тексты г) читать для достижения своих целей	вг
<i>Установите соответствие</i> Установите соответствие между типами текстов (список А) и возможными вариантами их воплощения в тестах PISA (список Б). Каждому пункту из списка А соответствует только один пункт из списка Б.	Список А. ТИП ТЕКСТА 1) описание 2) повествование 3) рассуждение 4) инструкция 5) словарная статья Список Б. ВОПЛОЩЕНИЕ В ТЕКСТЕ а) рассказ о происшествии б) определение понятия в) схема метрополитена г) мнения, высказанные в ходе заседания дискуссионного клуба д) правила использования пылесоса е) приветствие участников игры ж) портрет подростка	1) ж 2) а 3) г 4) д 5) б

Мы убеждены в том, что успешность, а главное объективность проведения профессионально ориентированного тестирования для педагогов на современном этапе определяется рядом фактором. Но прежде всего залогом эффективности является универсальность подобранных контрольно-измерительных материалов. Проверять узкопредметную компетентность учителя — это значит усомниться в принципе в надежности системы российского образования. А вот посмотреть на педагога с позиций современных требований, с позиций его способности подготовить ученика к учебе, жизни и труду — именно это, с нашей точки зрения, должно быть положено в основу тестовых разработок для учительской аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. № 703 «От утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста» [Электронный ресурс] // Стандарты образования. URL: <http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2017/08/Prikaz-703-ot-26.07.2017.pdf> (дата обращения: 24.09.2017).

² Диагностическая работа для учителей русского языка и литературы, математики [Электронный ресурс] // Стандарты образования. URL: <http://www.edustandart.ru/model-urovnevoj-otsenki-kompetentsij-uchitelej-i-ee-aprobatsiya-v-2017-godu/> (дата обращения: 24.09.2017).

Doshhinskij R. A.

Moscow Institute of open education

FROM EXPERIENCE OF TESTING OF TEACHERS IN THE REFRESHER COURSES

The article discusses the question of testing teachers under refresher courses. This question is very relevant in connection with the formation and introduction of a national system of teacher growth. First, the author offers the possibility of testing during the refresher courses. Secondly, the material for testing is interdisciplinary, universal and does not depend on subjects.

Keywords: professional competence, test, metasubject, semantic reading.

Дроздова Ольга Евгеньевна

Московский педагогический государственный университет

o.e.drozdova@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ВСЕХ ПРЕДМЕТОВ

В статье обосновывается необходимость специальной подготовки учителей всех предметов, связанной с реализацией метапредметной функции русского языка. Представлен опыт обучения на разных этапах высшего и дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: метапредметное обучение русскому языку, язык предмета, мотивация, ценностные установки, технологическая карта.

Русский язык в российских школах и вузах является не только инструментом обучения тому или иному предмету, но и важнейшим фактором формирования образовательной среды: он «создает условия познания, изучения, он организует пространство, требует понимания и упорядочения работы по освоению того или иного материала, проблемы в образовательных процессах»¹. В условиях бурного информационного развития общества роль языка реального общения, а также обучения в школе и вузе возрастает, так как именно благодаря языку происходит переход общественно значимых смыслов в индивидуальное сознание личности². Эти и другие факторы обуславливают необходимость русского языка как обязательного компонента образования педагогов всех предметов, важной составляющей профессиональной компетенции учителей российских школ. Мы говорим не только о важности формирования высокого уровня культуры речи каждого учителя и умения контролировать грамотность школьников. По нашему убеждению, каждый учитель-предметник должен понимать, что эффективность освоения школьниками его предмета в немалой степени зависит от степени владения ими русским языком, иметь представление о влиянии системной языковой работы на интерес учащихся к предмету, формировании развивающей образовательной среды на уроках и во внеклассной работе за счет специального внимания к лингвистическим аспектам любой области образовательного процесса.

Функции русского языка, названного в XIX веке Ф. И. Буслаевым «предметом предметов» отечественной школы, в XXI веке в соответствии с ФГОС школьного образования именуется метапредметными. Полноценная реализация этих функций требует изменений в подготовке

современного учителя, как в высшем, так и в дополнительном профессиональном образовании. Эти изменения связаны с ростом актуальности проблем, возникающих у нынешних школьников при изучении любой предметной области, как-то: 1) неполное понимание учебно-научных текстов и встречающихся в них терминов (в некоторых случаях — общеупотребительных слов и выражений); 2) неумение передавать один и тот же смысл разными языковыми средствами (к этой же проблеме относится «перевод» с естественного языка на символический и обратно); 3) трудности запоминания смысла учебно-научных текстов, терминов, определений и т. д. (в некоторых случаях — необходимость использования приемов мнемотехники); 4) нарушение школьниками языковых норм (орфоэпических, грамматических, стилистических и т. д.) в разных ситуациях образовательного процесса.

Для решения перечисленных проблем нами была разработана методическая система, названная метапредметным обучением русскому языку, определяемым как обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними, являются все области образовательного процесса³.

Среди универсальных рекомендаций, вошедших в разработанный для практикующих учителей курс повышения квалификации, перечислим следующие: 1) работа, связанная с освоением предметной терминологии (понимание, запоминание терминов, перефразирование определений и т. д.); 2) выполнение заданий, направленных на активизацию работы как с терминами, так и с общеупотребительными словами в контексте содержания определенного предмета (в том числе соотношение значений слов в науке и бытовой жизни), а также с языковыми конструкциями и фрагментами текстов; 3) работа, нацеленная на формирование дополнительного интереса к предмету, повышающая мотивацию изучения предмета: языковая игра, привлечение развернутого лингвокультурологического материала, проектно-исследовательская деятельность лингвистической направленности (на материале данного предмета); 4) стимулирование языковой рефлексии школьников, оценивания ими правильности собственных высказываний с точки зрения смысла и соблюдения языковых норм (необходимое условие — контроль учителя, фиксация внимания учащихся на этих проблемах).

Накопленный в общении с учителями опыт, связанный с языковой работой в разных предметных областях, позволил создать программы курсов для студентов разных институтов и факультетов МПГУ — будущих учителей химии, истории, математики под общим названием «Язык как инструмент преподавания школьного предмета»⁴. Ценностное отношение к языку предмета и русскому языку в целом, понимание необходимости регулярно уделять внимание работе с языком предмета форми-

руется у студентов в процессе решения практических задач, например, подготовить изучение школьниками определенного параграфа учебника, сформулировав задания, активизирующие работу с терминами, формулировками заданий и т. д. Или: смоделировать изучение определенной темы с опорой на технологическую карту метапредметного обучения русскому языку (подробнее о содержании технологической карты — см. ниже); разработать сценарий внеклассного мероприятия по предмету с выделением лингвистического компонента.

Особое место занимает разработанный в рамках концепции метапредметного обучения русскому языку курс для студентов Института филологии «Язык школьного образования». Он помогает будущим учителям-словесникам освоить основные положения концепции и практические навыки метапредметного обучения, а также работы в качестве возможного консультанта для учителей других предметов и школьного координатора системной языковой работы на уроках разных предметов и во внеклассной деятельности⁵.

Проблемы, связанные с метапредметным обучением русскому языку, целесообразно решать на 3–4 курсах педагогического вуза, умение активизировать работу с языком предмета, формируемое у студентов в процессе моделирования подготовки урока по той или иной теме, полезно использовать дальше во время прохождения производственной практики в школе.

Что касается первокурсников, то необходимым компонентом обучения как в педагогических, так и в других вузах должны быть курсы, восполняющие оставшиеся у выпускников школ пробелы, связанные с умениями грамотно говорить и писать («Русский язык и культура речи»), а также формирующие или совершенствующие языковые, читательские, коммуникативные умения, без которых невозможно дальнейшее обучение. Приходя в вуз после 11 класса, студент испытывает практически те же трудности, что и школьник, почти не имея опыта устных выступлений, самопрезентации. У значительного количества первокурсников не сформированы умения, связанные с подготовкой реферата, необходимо формировать опыт написания статьи, выступления с докладом и т. д. Чтение объемных текстов, освоение разных уровней извлечения смысла вызывает затруднения как у школьников, так и у студентов (мы не говорим уже об общем нежелании читать). В МПГУ для решения перечисленных проблем у первокурсников всех факультетов (направление подготовки — «педагогическое образование») был введен обязательный годовой курс «Речевые практики», в содержание которого входят такие разделы, как: «Стратегии чтения», «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения» (самопрезентация, реферат, сообщение, доклад, интервью, отзыв и др.), «Основы языка учебного предмета» (работа с терминологией и учебно-научными текстами, построенная

на материале, подготовленном с учетом специфики каждого факультета), орфографический и пунктуационный тренинг.

Данный интегративный курс, который реализуется силами нескольких кафедр Института филологии, является пропедевтическим по отношению ко всему дальнейшему обучению, он нацелен в первую очередь на то, чтобы помочь первокурсникам учиться, точнее — освоить языковые аспекты обучения в вузе и самообразования.

Названные выше дисциплины «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» и «Язык школьного образования» закрепляют в дальнейшем умения работы с языком, развивают интерес и внимание к языку, ценностное отношение к нему, а также формируют конкретные методические навыки языковой работы со школьниками на уроках и во внеклассной работе. В конце каждого из этих курсов студенты осваивают специально разработанную технологическую карту, помогающую фиксировать содержание работы по подготовке к урокам, деятельности школьников на уроках и рефлексию проведенной работы с языком предмета. Предлагается смоделировать подготовку и проведение урока по определенной теме, подготовить задания, активизирующие работу с языком предмета в рамках материала соответствующего параграфа учебника, предположить, какие задания будут выполняться школьниками более успешно, какие вызовут затруднения.

Приведем конкретные примеры из работы студентки 4 курса Института истории и политики МПГУ, использовавшей технологическую карту при подготовке урока истории на тему «Время правления Павла I» (10 класс). Один из пунктов технологической карты нацеливает студентов на четкое определение значений используемых слов (в первую очередь терминов) и поиск этимологических справок. К данному уроку были выписаны справки о значении и происхождении к двенадцати терминам и другим словам из текста изучаемого параграфа, требующим, по мнению студентки, особого внимания. Среди них следующие сведения: «Гатчинцы — так назывался отряд войск, расположенный в Гатчине и Павловске и состоявший в непосредственном распоряжении великого князя Павла Петровича в то время, когда он был наследником престола», «Разжалованная грамота — ограничение прав и привилегий дворянства. Разжалованная грамота — это письменная фиксация тех ограничений, которые ввел Павел I». Далее необходимо было смоделировать возможные ошибки учащихся при формулировании терминов. Студенткой были изложены следующие предположения: «Определяя значение термина „гатчинцы“, школьники могут неверно решить, что это жители Гатчины. Учителю необходимо дать в ходе объяснения материала верное значение этого термина (см. выше)», «При определении школьниками значения и происхождения термина „разжалованная грамота“ учитель должен пояснить изначальный термин „жалованная грамота“ (в 1785

году Екатерина II даровала дворянам жалованную грамоту, дававшую дворянам многие привилегии), чтобы ученики понимали, как жалованная грамота трансформировалась в разжалованную».

Научно-педагогический опыт, кратко представленный выше, позволяет сделать вывод о том, что в подготовке учителей всех предметов может быть выстроена следующая последовательность обучения русскому языку как необходимому компоненту образования:

- 1) В вузе на 1 курсе — универсальные дисциплины, целью которых является повышение у студентов уровня грамотности и академических умений.
- 2) В вузе на старших курсах — дисциплины методического цикла, построенные в соответствии с концепцией метапредметного обучения русскому языку, нацеливающие студентов на специальную систематизированную работу с языком своего предмета.
- 3) В системе повышения квалификации учителей — курсы, формирующие ценностное отношение к языку предмета и системной работе с ним, а также представление о возможностях повышения эффективности урочной и внеклассной деятельности, создания в школе развивающей образовательной среды за счет работы с языком в процессе обучения всем предметам.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шаров Н. Ф. Язык как фактор науки и образования: дис. ... д-ра филос. наук. М., 1999. С. 256.

² Образование. Культура. Язык: монография / под общ. ред. Е. П. Савруцкой. Н. Новгород: НГЛУ; СПб.: Изд-во РХГА, 2014. С. 162–174.

³ Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Международные отношения, 2016. 316 с.

⁴ Дроздова О. Е. Метапредметный курс для педагогических вузов «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1452–1457.

⁵ Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в системе подготовки будущего учителя-словесника // Сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции «Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы», Москва, 16 мая 2017 г. / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. С. 102–105.

Drozdova O. E.

Moscow State Pedagogical University

RUSSIAN AS A NECESSARY COMPONENT OF TEACHERS EDUCATION (ALL SUBJECTS)

The article substantiates the necessity of special training of teachers in all subjects, which is connected with the realization of the intersubject function of the Russian language. The experience of teaching at different stages of higher and additional pedagogical education is presented.

Keywords: Intersubject teaching of Russian language, language of the subject, motivation, values, technological map.

Дутко Наталья Петровна

Московский педагогический государственный университет

np.dutko@mpgu.edu

ЭЛЕКТРОННАЯ СРЕДА СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

Автор предлагает рассмотреть специально созданную электронную среду, состоящую из учебно-методических материалов, специализированных тренажеров, систем контроля знаний и информационно-справочной системы, которая будет способствовать саморазвитию личности студента и стимулированию интереса к получению новых знаний высокого качества в профессиональной сфере.

Ключевые слова: электронная среда, саморазвитие, самообразование, стратегический ориентир, профессиональная компетенция.

Проблема использования электронной среды в обучении студентов становится наиболее актуальной как в контексте модернизации высшего образования (использование информационных ресурсов в процессе обучения), так и в контексте реализации государственного проекта «Московская электронная школа», который направлен на максимально эффективное использование IT-возможностей школы для улучшения качества образования учеников.

Электронная среда становится стратегическим ориентиром в формировании профессиональных компетенций выпускника вуза. Умение работать в электронной среде и использовать данную среду для саморазвития и самообразования определяется как приоритетное умение в контексте требований ФГОС, профессионального стандарта педагога и государственной программы «Столичное образование».

Электронная среда студента-филолога — специально созданная информационно-образовательная среда, состоящая из электронных учебно-методических материалов, специализированных тренажеров, систем контроля знаний и информационно-справочной системы.

Рассмотрим компоненты электронной среды:

- 1. Когнитивный компонент включает электронные учебно-методические и информационно-справочные материалы, такие как**

Службы и сервисы по русскому языку¹

Грамота.ру — www.gramota.ru

Культура письменной речи — www.gramma.ru

Русские словари — www.slovari.ru

Русский язык для делового человека — www.mylanguage.ru

Национальный Корпус русского языка — <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>

Русский филологический портал — www.elbib.ru

Электронные журналы

Русский язык — www.rus.1september.ru

Российские литературные журналы — www.magazines.russ.ru

Электронные библиотеки

Российский информационно-библиотечный консорциум — www.rsl

Открытая русская электронная библиотека — feb-web.ru

Русская виртуальная библиотека — www.lib.ru

Библиотека современной литературы — www.philology.ru

Когнитивный компонент электронной среды обладает свойством интегральности, что означает объединение на уровне информационных ресурсов по теоретическим и методическим аспектам выбранного профиля в соответствии с ООП института и соединяется с возможностями информационных ресурсов сети Интернет.

Данный компонент позволяет обучающимся во-первых, расширять свой кругозор или же углубиться в какую-либо научную тематику по профилю подготовки; во-вторых, проектировать задания для проведения уроков.

2. Операционный компонент включает программы для создания учебных сайтов (конструкторы сайтов):

Яндекс (<http://narod.yandex.ru>)

Google (<http://sites.google.com>)

Webnode <http://www.webnode.com>

Filamentality <http://www.kn.pacbell.com/wired/fl/>

С помощью представленных конструкторов сайтов студенты учатся создавать электронное портфолио, которое позволит им фиксировать свои достижения в учёбе, научной и общественной деятельности.

Наличие сайта у педагога — это требование времени, поэтому каждый выпускник вуза должен уметь не только создавать сайт, но и грамотно вести его, поскольку это отражение педагогического поиска и его информационной культуры. Такая деятельность стимулирует профессиональное развитие студентов, способствует самореализации, решению профессиональных и личных задач.

3. Проектный компонент включает информационно-образовательные ресурсы, например, федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) — www.fcior.edu.ru. А также технологии дистанционного обучения (блог-технология, вики-технология, телекоммуникационные технологии).

С помощью блог-технологии можно проектировать задания для студентов. Например, задание Особенности интерпретации русской классики в фильме «Онегин» (режиссер — Марта Файнс, 1999):

Посмотрите фильм «Онегин» (режиссер — Марта Файнс, 1999) и напишите эссе, в котором попытайтесь поразмышлять об особенностях интер-

претации русской классики зарубежным режиссером, актерами, костюмерами и т. д. Сосредоточьтесь на 2–3-х сценах (дуэли, написания Татьяной письма Онегину, финального объяснения Онегина и Татьяны и т. д.), сравнив их с соответствующими эпизодами романа. Что в фильме «русское», а что «английское», «американское»? Какие потери смысла возникли в процессе «перевода» русской классики на зарубежный кинематографический язык? Почему эти потери неизбежны? И что нового открыл западный режиссер в «Евгении Онегине»? Соответствуют ли образы Онегина и Татьяны Вашему восприятию/образам, созданным Пушкиным?

Также можно предложить студентам самостоятельно спроектировать задания для обучающихся по изучаемому профилю подготовки, используя данную технологию. Так блог-технология способствует развитию у студентов умения создавать тексты разной стилевой и жанровой направленности с использованием аналитического анализа.

Вики — технология представляет собой элемент дистанционного учебного курса, в котором могут быть представлены учебные материалы для аннотирования, а также коллективные проекты по созданию студенческих энциклопедий, комментариев и примечаний к тексту художественного произведения, библиотек, ссылок на материалы².

Погружению студентов в предметный профиль способствуют телекоммуникационные технологии (<http://www.comdi.com/>, <http://skype.ru.softonic.com/>) — проектирование системы видеоуроков, видеоконсультаций, видеотренингов и видеоэкскурсий.

Так, в период проведения производственной (педагогической) практики студентов предлагаются следующие задания³:

1. Просмотр видеоуроков на сайте <http://interneturok.ru> с последующим отчетом в виде анализа одного из них по каждому профилю подготовки.
2. Просмотр вебинаров издательств «Просвещение», «Дрофа — Вентана-граф» с последующим отчетом в виде сертификатов участника.
3. Изучение сайта www.school-collection.edu.ru и подбор дидактического материала для проведения уроков по профилям подготовки.
4. Разработка учебного видеофильма для проведения уроков по профилям подготовки.
5. Представление информации на уроке в интерактивном для решения учебных задач виде.
6. Использование технологии дистанционного обучения и облачных технологий при проведении уроков по профилям подготовки.
7. Изучение Интернет-тестирования для обучающихся по профилям подготовки на сайте МЦКО (<http://demo.mcko.ru/test/>) и составление аналитической справки.
8. Участие в дистанционном курсе повышения квалификации на сайте Универсария (<http://universarium.org/>).

Такие виды заданий способствуют созданию условий для достижения нового, современного качества профессионального образования, расширение возможностей определения выбора обучающимися индивидуальных траекторий в профессиональной деятельности.

Сегодня в условиях развития информационного общества дистанционное обучение, основанное на применении информационно-коммуникационных технологий, на организации учебного процесса в специализированной открытой информационно-образовательной среде, в которой посредством Интернета происходит обмен учебной информацией, является ведущим.

Умение работать в системе управления курсами Moodle — одно из современных требований, предъявляемых к выпускнику вуза. Поскольку информационная компетентность — очень важное интегративное качество личности студента, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и информационно — коммуникационных технологий и опыта их использования, а также способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств. Поэтому важно научить студентов не только работать в системе управления курсами Moodle, но и проектировать собственные курсы для детей с ограниченными возможностями в состоянии здоровья, одаренных детей.

Кроме перечисленных информационных ресурсов существуют компьютерные пользовательские программы, позволяющие сделать фоносемантический анализ текста.

В частности, к этим технологиям следует отнести программные продукты «Вaal» и «Словодел». Психолингвистические программы эффективно выявляют звуко-смысловые недостатки и достоинства текста, и будут полезны при подготовке текстов любого характера и сложности. Студенты-филологи должны не только уметь правильно работать с данными программными продуктами, но и правильно их интерпретировать для научных исследований и коррекции в педагогической деятельности.

Инструментальная программа-оболочка «Hot Potatoes» предоставляет возможность самостоятельно создавать интерактивные задания, тесты для контроля и самоконтроля обучающихся.

С помощью программы можно создавать разные типы упражнений, тестов по различным дисциплинам с использованием текстовой, графической и видеоинформации.

Следовательно, электронная среда должна стать дидактическим инструментарием для создания методических продуктов в профессиональной деятельности учителя русского языка и литературы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании РКИ. М.: Русский язык. Курсы, 2012.

² Дутко Н. П. Лингвистическое развитие средствами Интернет-ресурсов // Научно-методические основы преподавания русского языка как иностранного в современном по-

ликультурном пространстве с использованием технологий дистанционного обучения. М., 2015. С. 32–35.

³ Дутко Н. П. Педагогическая практика студентов как модель интегрированной учебно-методической среды // Итоги науки в теории и практике. М.: Евразийское научное общество, 2015. С. 67–69.

Dutko N. P.

Moscow State Pedagogical University

AN ONLINE ENVIRONMENT OF A STUDENT PHILOLOGIST

The author offers to review the study online environment made of teaching and learning aids, task trainers, knowledge and information and reference control systems, which is going to improve a student's self-development and to rise an interest for getting new expertise knowledge of high quality.

Keywords: an online environment, self-development, self-education, strategic benchmark, expertise.

Зиновьева Татьяна Ивановна

Московский городской педагогический университет

Zti_111@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ

Статья посвящена проблеме готовности современного педагога поликультурной школы к осуществлению профессиональной деятельности в условиях образовательной среды поликультурной начальной школы. Автор представляет результаты исследования поликультурного состава школ столичного региона, характеризует особенности профессиональной компетентности учителя, работающего в условиях культурно-языкового многообразия.

Ключевые слова: поликультурная школа, культурно-языковое многообразие, профессиональная компетентность педагога.

Процессы активизации межкультурных контактов носителей разных языков, нарастания интенсивности миграционных потоков обусловили приобретение образовательной средой российской школы полиэтнического характера.

Культурно-языковое многообразие образовательной среды столичного региона подтверждено исследованиями¹. Более 90% школ города Москвы обучают детей-инофонов, которые составляют 15% общего количества московских школьников, являются представителями 30 национальностей; в составе 30% московских школ есть классы, в которых учащиеся-инофоны составляют четвертую часть списочного состава (имеют место случаи, когда дети-носители русского родного языка оказываются в меньшинстве). Такое культурно-языковое многообразие образовательной среды создает трудности в преподавании русского языка, в социальной адаптации не только детей мигрантов, но и тех учащихся, для которых русский язык является родным, поскольку в условиях многоязычия «воздействие фактора речевой среды не является гармоничным»².

Сказанное объясняет стремление ученых выявить нежелательные последствия изменения демографической ситуации в обществе. В их ряду: нарастание ксенофобских тенденций в среде местных жителей; активизация ответных реакций мигрантов в виде асоциального поведения; навязывание местным жителям группами мигрантов собственной культуры, отрицание культуры принимающей стороны и др.

Основной мерой предупреждения названных последствий является достижение сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) планируемых результатов освоения основной образовательной программы в области филологии. В их числе: «1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; 3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека»³.

Достижение планируемых результатов определяется уровнем профессиональной компетентности педагога, которая в научном описании представлена набором компетенций: педагогической, психологической, коммуникативной, предметной компетенции. В последние десятилетия в публикациях исследователей (С. П. Анзоровой, З. М. Урусовой, Т. А. Шутовой и др.) нашел освещение этнокультурный компонент компетентности педагога, работающего в условиях культурно-языкового многообразия.

На основе результатов анализа практики организации образовательного процесса на разных его ступенях исследователи констатируют: современный педагог нередко не оправдывает ожиданий общества в аспекте реализации им этнокультурологических функций, не умеет уместно использовать педагогический потенциал традиционной русской культуры, не имеет навыков «встраивания» народных традиций в образовательный процесс. Сказанное выявляет незавершенность профессиональной подготовки педагога, ее «замирание» на уровне интериоризации культуры (обладание лишь некоторым запасом знаний, отдельными умениями)⁴.

Этнокультурная компетентность учителя трактуется как интегративное качество педагога, определяющее устойчивый целенаправленный характер протекания педагогической деятельности в условиях полиэтнического, поликультурного состава обучающихся. Специалисты единодушны относительно выделения базового компонента этнокультурной компетентности, коим признано ясное понимание педагогом собственной этнокультурной идентичности, осознание сущности понятия «культура» и множества способов ее проявления. Важной составляющей готовности педагога к решению образовательных задач в поликультурной школе является сформированность адекватного самосознания гражданина современной поликультурной России, которое трактуется как совокупность трех компонентов: во-первых, чувства принадлежности

к своему народу, любви и уважения к национальным традициям, стремления владеть своим национальным языком и национальной культурой; во-вторых, чувства принадлежности к многонациональному российскому обществу, национального патриотизма; чувства принадлежности к мировому сообществу, ответственности за судьбы своего народа и своей многонациональной страны⁵.

Не менее значимо отношение учителя к явлению, именуемому культурно-языковым многообразием, сохранение которого возможно в том случае, если учителя, во-первых, осознают необходимость сохранения национальной идентичности всех культур, во-вторых, понимают потребность и необходимость достижения некоторого уровня унификации ее своеобразия в контексте нарастания процессов межкультурного взаимодействия. Важно расценивать культурно-языковое многообразие среды не как препятствие, а как положительный момент, способный обогатить обучающихся интеллектуально и эмоционально, помочь им приобрести новый жизненный опыт⁶.

Значима также готовность педагога к толерантному восприятию проявлений социокультурной инаковости — различий в языке, в нравственных ценностях, в этикетных нормах, в своеобразии быта и др. Толерантность позволяет учителю понять и принять подчас интуитивное стремление каждого ребенка к сохранению своей непохожести, к отысканию способов, ориентиров установления взаимодействия с носителями иной культуры. Позиция социальной толерантности педагога в условиях культурно-языкового многообразия благоприятствует поддержанию позитивных эмоций, выстраиванию конструктивных межличностных отношений, содействует гармонизации поликультурной образовательной среды класса в целом.

Сказанное обнаруживает необходимость решения педагогом проблемы определения концепции, стратегии воспитательного процесса. Следует ли сосредоточить усилия на помощи детям-инофонам в сохранении их этнической идентичности? Возможно, следует решать задачу достижения допустимого уровня унификации?

Нам близка позиция Е. В. Бондаревской, которая в качестве первой задачи и основного направления профессиональной деятельности учителя поликультурного класса определяет воспитание ученика как человека культуры, оказание ребенку помощи в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, в жизненном определении, что обеспечивает меру свободы, гуманности и жизнестворчества, воплощающихся в личностном образе ребенка.

По нашему мнению, планируемым результатом целенаправленной работы по воспитанию ученика полиэтнического класса как человека культуры должно стать гармоничное сосуществование в образовательном процессе представителей разных культур. Со стороны школьников-

носителей русского родного языка, русской культуры — стремление помочь сверстникам в освоении учебного и культурного пространства русского языка, русской литературы и др. Со стороны представителей иной культуры — желание познать новые для них язык, литературу, реалии страны проживания.

Общими для участников воспитательного процесса становятся понимание ценностного мира иной культуры, языка, искреннее «стремление навстречу», в котором педагог являет собой образец человека культуры, реализуя заявленный во ФГОС НОО принцип ориентации на идеал. Столь ответственная позиция предъявляет к личности педагога полиэтнического класса ряд особых требований. По мнению С. П. Анзоровой, таковыми являются: умение общаться, устанавливать толерантные взаимоотношения с представителями иных культур; способность к сопереживанию; этическая корректность позволяющая снять напряжение в межкультурном общении⁷. Не менее важной составляющей профессиональной готовности педагога к работе в поликультурном классе является наличие ряда особых лингвометодических компетенций. Среди них: умение организовать процесс обучения русскому языку как диалог носителей разных культур; умение вносить в содержание предмета «Русский язык» идеи, отражающие культурное многообразие стран; способность выявлять и использовать потенциал учебно-методических комплексов по русскому языку для обучения детей-инофонов; осознание сущности понятий «русский язык как родной», «русский язык как неродной», «русский язык как государственный язык РФ», «русский язык как язык межнационального общения»⁸.

Анализ проблем обучения русскому языку инофонов в научной литературе осуществляется с использованием термина «русский язык как неродной»⁹. Исследователи отмечают, что русский язык нередко (если ребенок с раннего детства живет в России) воспринимается инофоном как близкий. Термин «русский язык как неродной» называет ситуацию обучения русскому языку детей-инофонов, обучающихся с носителями русского родного языка в одном классе, по учебникам русского языка как родного. Но обладают ли эти учебники необходимым потенциалом для обучения русскому языку учеников-инофонов? Готов ли учитель использовать эти возможности? Может ли опознать факты противоречивости, порождающие социально-педагогические риски в условиях культурно-языкового многообразия? Способен ли педагог принять самостоятельное решение в проблемной ситуации?

Анализ используемых в практике современной начальной школы учебно-методических комплексов (УМК) русского языка как родного, по которым учатся и дети-инофоны, позволил выявить стереотипы реализации воспитательной функции обучения русскому языку и, как следствие, факты противоречивости текстов гражданской и патриотической

тематики о русском (родном) языке. Это объясняется ориентированностью основных пособий по русскому языку только на базовый культурный уровень носителей русского родного языка, на развитие родной русской речи, на уровень сформированности русскоязычной картины мира.

Приведем примеры:

1. В УМК «Планета знаний» есть такие темы: «Наш родной язык — русский», «Почему мы называем русский язык родным?» В условиях поликультурной школы эти формулировки представляются некорректными, декларативными, однозначными. Имеет место противоречивость материала гражданской, патриотической тематики о русском языке, что в условиях культурно-языкового многообразия современной начальной школы со временем неизбежно порождает социально-педагогические риски. Возможны формулировки: «Наш общий русский язык» (о русском языке как государственном языке, языке межнационального общения); «Какой язык люди называют родным?»
2. В УМК «Ритм», в теме «Какой язык для человека родной» представлен такой текст: «Русский язык — это язык, созданный народом на его исконной земле. Он родной для каждого человека, который принадлежит этому народу. Русский язык — это язык предков и родной земли. Твой родной язык — русский» (2 кл., упр. 41, С. 28 — 29). Выполнение этого упражнения в условиях культурно-языкового многообразия начальной школы может стать причиной своего рода культурного шока¹⁰.

Анализ практики использования этих учебников нередко обнаруживает неумение учителя опознать факты противоречивости, порождающие социально-педагогические риски в условиях культурно-языкового многообразия, неспособность принять самостоятельное решение в проблемной ситуации.

Сказанное позволяет заключить: профессиональная компетентность педагога является залогом решения проблемы формирования культурной идентичности, воспитания ребенка как человека культуры, гармонизации образовательного процесса в условиях культурно-языкового многообразия. Подготовка такого педагога — неотложная задача современной высшей школы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Зиновьева Т. И., Афанасьева Ж. В.* Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1 (31). С. 71–76.

² Там же. С. 73.

³ Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. С. 10.

⁴ *Анзорова С. П.* Социолингвистический и этнокультурный аспекты обучения языкам в образовательных организациях Российской Федерации // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 224–231.

⁵ Там же.

⁶ *Бондаревская Е. В.* Стратегии и смыслы личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. № 1. 2001. С. 17–24; *Лысакова И. П.* Русский язык как неродной // Языковое образование в современном обществе. СПб., 2010. С. 236–242.

⁷ Анзорова С. П. Социолингвистический и этнокультурный аспекты обучения языкам в образовательных организациях Российской Федерации // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 224–231.

⁸ Лысакова И. П. Русский язык как неродной // Языковое образование в современном обществе. СПб., 2010. С. 236–242.

⁹ Этот термин используется в действующей «Примерной программе по русскому языку», а также в практике поликультурной начальной школы.

¹⁰ Зиновьева Т. И. Потенциал учебно-методического комплекса по русскому языку «РИТМ» для реализации воспитательной функции обучения // Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции (6 декабря 2012 года)/ под ред. Т. И. Зиновьевой. М.: Экон-информ, 2013. С. 181–185.

Zinoviev T. I.

Moscow city Pedagogical University

**READINESS TEACHER TO IMPLEMENT PHILOLOGICAL EDUCATION
IN A MULTICULTURAL SCHOOL AS SOCIAL ORDER**

The article is devoted to the problem of contemporary multicultural teacher school readiness to implement professional activity in conditions of educational multicultural primary school Wednesday. The author presents the results of a study of multicultural composition of the schools capital region, characterized by features of the professional competence of teachers working in conditions of cultural and linguistic diversity.

Keywords: multicultural school, cultural and linguistic diversity, the professional competence of the teacher.

Карамышева Светлана Николаевна

Иркутский государственный университет

irk-svetlana961@mail.ru

**СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОСНОВ ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ
«МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА»**

Представлена экспликация понятия историко-методологической культуры в терминологическую систему методики преподавания русского языка и дано его содержательное наполнение. Формализованы подходы и показаны возможные варианты их реализации в рамках интегративной стратегии формирования основ историко-методологической культуры в образовательном модуле «Методика русского языка».

Ключевые слова: историко-методологическая культура, образовательный модуль «Методика русского языка», норма, подход, стратегия.

Оценивая в деятельностном залоге текущее состояние образовательной сферы с достаточной степенью уверенности можно утверждать о фиксации в ней модалного дрейфа, проявляющегося в постоянном смещении акцентов от «что»- и «как»-вопросания к последовательной актуализации запросов на «почему»-действие. Что, на наш взгляд, является спонтанно-компенсаторной, а потому недостаточно отрефлексированной реакцией на наличие доктринального конфликта, возникшего в результате реализации в системе отечественного образования двух разнонаправленных концепций, а именно, продекларированной в середине 90-х гг. концепции антропоцентризма, нацеленной на установление субъект-субъектных отношений как среди участников образовательного процесса, так и в целом по отрасли, и активно внедряемой ныне формально-прескриптивной концепции, задающей «правильность» системы образования через нормирование, стандартизацию и внедрение всевозможных моделей формализованного контроля, а соответственно, и установление жёстких субъект-объектных отношений. Как следствие — очередной «сбой» эквивиальных и интересубъективных диспозиций в педагогическом сообществе, а также настоятельная необходимость объективации частных педагогических позиций, причём не только и не столько в научно-исследовательской области, сколько на уровне традиционных операционально-практических задач и даже фоновых практик.

Впрочем, говорить об уникальности сложившейся ситуации и эксклюзивности логики её разрешения не приходится, потому как современная теория научного познания и предполагает двойную детерминированность, воспроизводящуюся через субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. При этом социальная составляющая во всех своих проявлениях (как пространственно-временных, так и личностно-общественных) рассматривается в качестве неотъемлемой части познавательного процесса, определяющей его динамичную целостность. В связи с чем наиболее адекватной и изоморфной реальному процессу формирования научного знания признаётся историко-методологическая модель науки. Выстраиваемая на принципах историзма, целостности знания и динамизма познавательного процесса, данная модель не только делает возможным выход на операциональный уровень понимания процессов опосредования и трансформации исторических, социокультурных, этноконфессиональных и других внешних по отношению к процессу научного познания факторов в его интрологические, когнитивные и методологические детерминанты, но и с достаточной степенью убедительности позволяет производить прогностическую диагностику предполагаемого состояния научного знания в среднесрочной перспективе. Кроме того, будучи адаптированной под вхождение в локальную проблематику, историко-методологическая модель может быть редуцирована до конкретного понятия без утраты своих сущностно значимых характеристик. Применительно к образовательной сфере, в том числе и к методике преподавания русского языка, эта редукция может быть представлена через понятие историко-методологической культуры, необходимость формирования которой имплицитно заложена во многих нормативных документах, в том числе и в Профессиональном стандарте педагога.

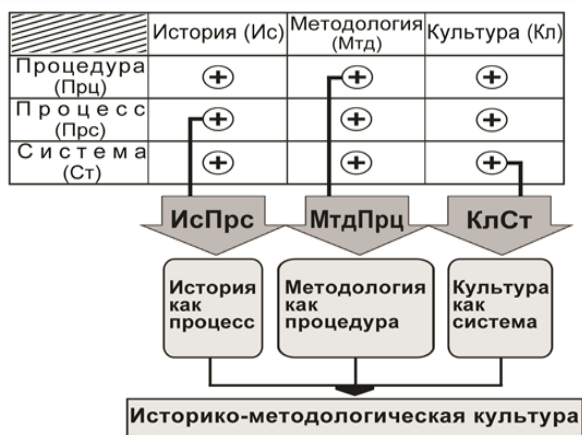


Рис. 1. Полисемантическая матрица понятия историко-методологической культуры (деятельностный аспект)

Но, оперируя понятием историко-методологической культуры, следует учитывать тот факт, что данное понятие, являясь открытым полисемичным конструктивом, не может быть подвергнуто строгой формализации, так как его рассмотрение только в деятельностном аспекте, без учёта мировоззренческой составляющей, предполагает как минимум двадцать семь вариантов семантической нагрузки, в связи с чем вопрос о его точном научном определении, отвечающем критериям необходимости, достаточности и категориальной полноты, остаётся на сегодняшний день открытым (рис. 1).

Обращаясь непосредственно к процессу формирования историко-методологической культуры и говоря о возможностях его модерации, мы считаем необходимым отметить то, что из предзаданных и обязательных для него регуляторов существуют только три базовых принципа (впрочем, как и для историко-методологической модели науки), а именно: принцип историзма, принцип целостности знания и принцип социально зависимой лабильности процесса познания. Поэтому вопрос о возможности алгоритмизации процесса формирования историко-методологической культуры изначально предполагает открытую вариативность конструктивных решений, которая ограничивается лишь на уровне причинно-целевых установок. Но вместе с этим возникает настоятельная необходимость определения необходимого оптиминимума, формализации и экспликации применяемых подходов. Для образовательного модуля «Методика русского языка» этих подходов три: историко-экскурсивный, историко-проектный, историко-аксиологический.

Историко-экскурсивный подход (ИЭп) предполагает акцентуацию на экстраспективно ориентированную рефлексию традиционно-кумулятивных представлений о формировании методического знания, в связи с чем в его рамках возможна реализация следующих субподходов: историко-биографического, историко-библиографического, историко-библиографического, историко-регионального, историко-религиозного и т. д. Генеральная установка — осознанное вхождение в историю методики преподавания русского языка, а вместе с этим и понимание сопричастности профессиональному делу, отечественному образованию, имеющему многовековые традиции.

Как правило, исторический экскурс в методике русского языка это не что иное, как повествование о ряде ранжированных по настроенчески заданной шкале каких-либо исторических событий или исторических фактов, функционально «пристёгнутых» к теме лекции или семинарскому занятию. Именно так — за счёт произвольного суммирования вырванных из исторического контекста фрагментов и формируются представления студентов-словесников о собственно истории научной дисциплины, что, несомненно, вступает в противоречие с принципом историзма, который задаётся следующими положениями: «Во-первых, это

признание различий между современной эпохой и всеми предыдущими <...>. Во-вторых, предмет исследования должен рассматриваться в историческом контексте <...>. В-третьих, это понимание истории как процесса — связи между событиями во времени»¹.

Таким образом, повышение статусности историко-экскурсивного подхода в рамках образовательного модуля «Методика русского языка» достигается путём расширения историко-грамматического, историко-нормативного, историко-экономического, историко-культурного и др. контекстов. Каждый исторический факт рассматривается как концентрация соотносимостей этих контекстов, и чем их больше, тем он значимее для истории методики русского языка. Исторический факт становится источником широкого спектра верифицируемых смыслов, а историко-семантическая экспансия увеличивает ценность и повышает уровень обоснованности профессионально значимого позиционирования в рамках межличностных коммуникаций, в том числе и в проектно-образовательной сфере.

Историко-проектный подход (ИПп) нацелен на интроспективно ориентированную рефлексию деятельностных методологий, последовательно разворачиваемых в исторической перспективе. Сфера образования, в том числе и обучение русскому языку, рассматривается в качестве проектной среды, онтологическая автономность которой задается спецификой комплексов проектных задач и техник, что находит свое отражение в принципах формирования понятийного аппарата и появления в нем временно-автономных номинативных систем как следствия проектно-инновационной деятельности. Сам факт существования временно-автономных номинативных систем не может оцениваться как явление негативное, скорее наоборот, он должен рассматриваться как объективный показатель наличия точек роста и перспективных направлений развития научной дисциплины. Но, в отличие от традиционной и общепринятой понятийной системы, оперирующей бинарным отношением истинное/ложное, временно-автономные понятийные системы воспроизводят всевозможные функциональные эквиваленты этого соотношения: прогрессивное/ретроградное, новейшее/устаревшее, реальное/возможное, допустимое/недопустимое, полезное/вредное и т. д. Тем самым, в профессионально ориентированную коммуникацию вводятся элементы неопределенности, вариативности и интеллектуальной провокационности. Здесь достаточно вспомнить 20-е годы прошлого столетия и их теоретический эклектизм, утверждавшийся посредством новаторского пафоса и идеологизированной риторики. В то же время за новаторским калейдоскопом идей, подходов, методов, понятий и тематизмов прослеживается последовательно реализуемая стратегия закрепления в сфере образования, в частности и в методике преподавания русского языка, активно-проектных и деятельностно ориентированных принци-

пов обучения². Что тут же нашло свое отражение в понятийном аппарате, а именно в делении методов обучения на «живые» и «мертвые»³ и возникновении «терминологического хаоса»⁴.

Таким образом, фиксируемые в исторической ретроспективе изменения номинативного спектра понятийного аппарата, позволяют не только отмечать моменты появления новых рубежей в практике и теории методики русского языка и отслеживать путь ее эволюционного развития, но и выявлять причины негативной или позитивной селекции тех или иных образовательных проектов, а вместе с этим исследовать процесс проектной реификации, или опредмечивания ценностных установок в динамике соотношений инновация/норма.

Историко-аксиологический подход (ИАп). Имплементация историко-аксиологического подхода в процесс формирования основ историко-методологической культуры студента-словесника предполагает контекстуально зависимое обращение к ценностно и культурно маркированным элементам. Поэтому данный подход может быть редуцирован до уровня сопоставительного анализа современной повседневности с выделенными историческими периодами. Основы рефлексии — аксиоматика, этика, мировоззренческая проблематика и т. д. В предельно идеализированной форме позволяет выходить на уровень полноценных культурологических исследований в области методики русского языка.

Безусловно, рассмотренные выше подходы, предполагающие линейную интеграцию и линейную же логику развертывания содержания, могут быть реализованы в рамках самостоятельного специализированного учебного курса. Но в ситуации, когда идет ежегодное сокращение учебных, в том числе и аудиторных, часов, отводимых на базовую дисциплину «Методика обучения русскому языку», а в учебных планах методические дисциплины замещаются на непрофильные, то следование по привычному пути дифференциации и специализированного сужения учебно-предметной сферы навряд ли будет эффективным. Поэтому наиболее оптимальным вариантом в сложившейся ситуации, на наш взгляд, является реализация нелинейной стратегии, нацеленной на интегративное включение всех дисциплин методического содержания, входящих в образовательный модуль «Методика русского языка», в единую канву формирования историко-методологической культуры. Тем более, что основная причинно-целевая установка, а именно социальный запрос на «почему»-действие в сфере образования и задает подобный формат, а вместе с ним и возможные версии оптимальных решений по реализации всех трех подходов (рис. 2).

При этом следует учитывать то, что имплементирование выбранных решений на всех уровнях иерархии предполагает одновременную нацеленность на формирование двух потенциалов — когнитивного и преобразующего — как личностного ресурса в «почему»-действии.



Рис. 2. Морфологическая матрица допустимых решений в процессе формирования историко-методологической культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Диалоги со временем: память о прошлом в контексте истории: сб. ст. / под ред. Л. П. Репиной. М.: Кругъ, 2008. С. 14.

² Карамышева С. Н. Значение принципа двойного нормирования в методике русского языка: исторический обзор // Вестник Иркут. гос. технического ун-та. 2014. № 10. С. 305–310.

³ Каменев С. Н. Социально-педагогическая безграмотность // На путях к новой школе. М.: Работник просвещения, 1928. № 1 (январь). С. 130.

⁴ Пальчинский В. О. Против комплексной системы и о методах преподавания вообще. Одесса, 1928. С. 90.

Karamysheva S. N.

Irkutsk State University

STRATEGY OF HISTORICAL AND METHODOLOGICAL CULTURE FORMATION WITHIN THE FRAMEWORK OF «THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY» EDUCATIONAL MODULE

The explication of the notion of historical and methodological culture in the terminological system of the Russian language teaching methods is presented and its content is given. The approaches have been formalized and possible options for their implementation have been shown in the framework of the integrative strategy for the historical and methodological culture basis formation in «The Russian Language Teaching Methodology» educational module.

Keywords: historical and methodological culture, educational module «The Russian Language Teaching Methodology» educational module, norm, approach, strategy.

Курлыгина Ольга Евгеньевна

Московский городской педагогический университет

miakulpa@mail.ru

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

В статье обосновывается возможность применения задачи лингвометодического характера в качестве инструмента диагностики уровня сформированности у учителя-словесника профессиональной компетентности. В основу предложенной системы положены идеи компетентностного и задачного подходов к формированию и оценке профессиональной деятельности учителя. Автором приведены примеры задач, прокомментированы их типы и особенности содержания.

Ключевые слова: диагностика, лингвометодическая задача, профессиональная компетентность.

Современные подходы к независимой диагностике и оценке деятельности участников образовательного процесса связываются чаще всего с созданием нового контрольно-измерительного инструментария. Для школьников разрабатывается новый формат отдельных заданий и целых работ, которые носят, как правило, комплексный характер. Однако хорошо известно, что оценить эффективность образовательного процесса можно лишь тогда, когда анализу подвергается деятельность и обучаемых, и обучающихся. Вот почему диагностика качества работы учителя-специалиста должна проводиться как отдельный процесс и, может быть, не в связи с диагностикой знаний и умений учащихся.

В современных рекомендациях по оценке квалификационного уровня учителя-словесника предлагаются различные критериальные показатели: от составления технологической карты урока и его проведения до анализа созданной им исследовательской работы научно-методического характера. В последние годы всё активнее проявляется тенденция привлечения двух подходов к диагностике и оценке эффективности деятельности учителя-словесника: компетентностного и задачного.

Наиболее продуктивным представляется сегодня компетентностный подход к оценке деятельности педагога-профессионала, связанный с именами И. А. Зимней, В. А. Адольфа, Г. К. Селевко, В. В. Краевского, А. В. Хуторского и др. Эти авторы рассматривают *профессиональную компетентность* учителя как интегральную характеристику,

определяющую способность специалиста на основе приобретённых знаний и профессионального опыта решать типичные профессиональные задачи, возникающие в разных ситуациях педагогической деятельности. Профессиональная компетентность учителя, как и любого другого специалиста, представляет собой набор определённых компетенций, уровень сформированности каждой из которых обеспечит показатель её сформированности в целом.

Компетентность специалиста проявляется, как было отмечено, в способности решать профессиональные задачи. Очевидно, что инструментарием для диагностики и оценки профессиональной компетентности учителя любой специальности могут стать специально разработанные задания, в условии которых представлены смоделированные ситуации, отражающие реальную педагогическую деятельность или её элементы. Возможности задачного подхода к диагностике и оценке деятельности учителя исследованы в работах Н. В. Талызиной, А. К. Марковой, Л. Ф. Спирина и др.

И. А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений¹. По мнению А. В. Хуторского, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу процессов и предметов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним»².

В. И. Байденко выделяет профессиональные компетенции как «готовность и способность специалиста целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, самооценивать результаты своей профессиональной деятельности». ³

А. В. Баранников выделяет важное свойство компетенций — деятельностное знание и умение, включающее и навык, т. к. овладение компетенцией означает возможность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. «Нет смысла обсуждать компетенции, если они не могут быть использованы в различных, в том числе, и нестандартных, ситуациях». ⁴ Таким образом, для диагностики наличия и уровня сформированности компетенций необходим набор ситуаций, в которых эти компетенции могут быть проявлены.

В профессиональной деятельности учителя-словесника особую роль играет лингвометодическая составляющая. Метапредметная функция русского языка и сложность его структуры определяет многогранность и универсальность лингвометодических знаний и умений учителя, а зна-

чит, и его лингвометодической компетентности. Лингвометодическую компетентность учителя-словесника будем трактовать как его «способность на основе приобретённых знаний и первоначального опыта продуктивно разрешать профессиональные методические проблемы в области языкового образования школьников»⁵.

В качестве составляющих профессиональной компетентности учителя-словесника, безусловно, выступают психологическая, педагогическая, коммуникативная, лингвистическая, методическая компетенции. Формирование каждой из них может стать предметом специального исследования. Однако универсальность первых трёх названных компетенций позволяет сделать вывод об их проявлении во всех элементах процесса обучения. Тогда уровень лингвометодической компетентности учителя-словесника будет определяться уровнем сформированности совокупности лингвистической и методической компетенций. В нашем случае мы можем рассматривать её как профессиональную компетентность.

Лингвистическая компетенция помогает учителю, во-первых, определять лингвистическое содержание урока, которое предстоит освоить учащимся (выделять основные понятия, анализировать их трактовки и опознавательные признаки, определять степень их новизны для учащихся или место в системе уже изученных языковых понятий); и во-вторых, актуализировать собственные лингвистические знания. Кроме того, лингвистический аспект урока связан ещё и с грамотной формулировкой вопросов и заданий самим учителем, с его реакцией на языковую корректность (точность) ответов учеников и их письменных работ. Учителю необходимы навыки определения типов ошибок, допущенных школьниками в письменных заданиях и устных высказываниях, анализа учебного материала, предлагаемого дополнительными пособиями, с точки зрения его лингвистической грамотности.

Методическая компетенция помогает учителю:

- а) актуализировать свои знания о возможных способах организации учебной работы, видах заданий и средствах обучения, соответствующих возможностям школьников и усваиваемому ими лингвистическому содержанию;
- б) сориентироваться в способах организации учебной работы школьников на конкретном уроке с учётом возрастным особенностям учащихся, образовательных задач урока и его развивающему потенциалу;
- в) определять тему и цели конкретного урока и системы уроков в рамках изучаемой темы или раздела;
- г) анализировать содержание страниц учебника с точки зрения методических резервов заданий и логики их предъявления;
- д) прогнозировать трудности и возможные ошибки учащихся при освоении понятия или нового способа действия.

Как видно, диагностика лингвометодической (профессиональной) компетентности учителя-словесника — дело непростое, длительное и трудоёмкое. Поэтому важно создание пакета диагностических заданий (задач), которые можно использовать на разных уровнях подготовки,

переподготовки и аттестации учителя. Для анализа уровня сформированности профессиональной компетентности учителей им можно предложить для решения лингвометодические задачи, моделирующие различные ситуации, связанные с обучением школьников русскому языку. Правильность решения задач и грамотность обоснования решения будут являться основанием для вывода о достаточном или недостаточном уровне сформированности у учителя-словесника лингвометодической (профессиональной) компетентности.

Приведём примеры задач, которые могут быть использованы для оценки уровня лингвометодической компетентности учителя-словесника, и охарактеризуем их диагностический потенциал.

Задача 1. Сравните трактовки понятия *орфограмма*, предлагаемые разными учебниками русского языка.

Место в слове, где при письме нужно выбирать букву, — это орфограмма. Буквы, которые обозначают звуки в слабых позициях, — это орфограммы слабых позиций.

Безударные гласные, парные согласные, непронизосимые согласные — это орфограммы.

Определите, какие трактовки строятся на опознавательных признаках понятия *орфограмма*, и, значит, формируют у школьников общее представление об этом лингвистическом факте.

Эта задача носит лингвометодический характер, предполагает выполнение учителем аналитических действий, диагностирует его лингвистическую компетенцию, связана с анализом и последующим сравнением лингвистических фактов, необходимых для определения рассматриваемого языкового явления.

Содержание этой задачи построено на понимании учителями сущности понятия *орфограмма*; условие задачи построено на анализе определений, предлагаемых разными учебниками русского языка. Кратко прокомментируем решение этой задачи.

Фонематический принцип русского правописания, с учётом которого строится обучение орфографии в ряде современных учебников, трактует его основное понятие как место в слове, где при неизменном произношении возможен выбор написания. Эта ситуация выбора письменного знака и является опознавательным признаком орфограммы как языкового факта, который отражён в первом и втором определениях. Третья формулировка лишь перечисляет разновидности орфограмм.

Задача 2. Продумайте и приведите лингвометодический комментарий ошибок, допущенных школьниками 5 класса в письменных работах. Предложите и методически обоснуйте работу по предупреждению и/или устранению подобных ошибок каждой группы:

а) в красным платье, дальнии страны, красивой город;

б) спросеешь, мелишь, пригорюнешя;

в) в армии, для Марие, на станцие;

г) много задач, не было грушь, с крышь.

Любую погрешность следует рассматривать в двух аспектах. Во-первых, надо определить лингвистическую сущность ошибки, т. е. установить, *что* нарушено. Во-вторых, необходимо выяснить *причину* ошибки, т. е. то, чего не знает (не умеет, забыл и т. п.) ученик, её допустивший. В том случае, если учитель способен сделать такой лингвометодический комментарий установленных им погрешностей, он сможет определить и грамотно осуществить работу по предупреждению и/или исправлению ошибок разного вида.

При решении данной методической задачи учителю следует не только обратить внимание на лингвистическую сущность орфографической ошибки — это несоблюдение принятой в языке орфографической нормы (в отличие от других языковых норм), но и понять, на каком этапе решения орфографической задачи ученик допустил промах: в анализе орфографической ситуации, в выборе правила или способа действия, в применении алгоритма и т. п.

Задача 3. Ваша студентка-практикантка подобрала для урока по теме «Спряжение глаголов» такой языковой материал: *держат, молчат, свистеть, говорить, слышать, платить, хотеть, кричать*. Она запланировала использовать эти слова для тренировки пятиклассников в определении спряжения глаголов и активизировать знания школьников о глаголах-исключениях. Одобрите ли Вы отбор дидактического материала? Какие комментарии сделаете? Оцените уровень лингвометодической компетентности молодой учительницы.

При решении этой задачи учителям необходимо продемонстрировать способность к анализу различных методических решений с точки зрения их лингвистической корректности.

Задача 4. Перед Вами дидактический материал к орфографическому упражнению, предъявленный шестиклассникам на доске или на карточках: слова *орнамент, вдохновение, велосипед, кислород, общение, конструировать, вингрет*. Какую формулировку задания Вы используете, если решили придать упражнению проблемный характер: 1) Найдите и исправьте все ошибки; 2) Проверьте написание слов по словарю, запишите их правильно; 3) Без ошибок спишите слова в тетрадь; 4) Правильно спишите слова; 5) Спишите только те слова, в которых нет ошибок.

Как видим, каждая предложенная формулировка задания к дидактическому материалу может быть использована в практике обучения. Однако только третья и четвёртая формулировки придают получившемуся заданию проблемный характер⁶.

Таким образом, выбор задач в качестве средства диагностики уровня сформированности у учителя-словесника лингвометодической компетентности определяется их спецификой: наличием в условии смоделированных элементов реальной методической деятельности. Решение педагогом подобных задач позволит оценивать его профессиональную готовность к осуществлению языкового образования в ситуации аттеста-

ции, переподготовки, методических семинаров и других форм научно-методической работы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Зимняя И. А.* Компетентность человека — новое качество результата образования // Проблемы качества образования. М., 2003. 70 с.

² *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2016. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 15.05. 2017).

³ *Байдено В. И.* Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–18

⁴ *Баранников А. В.* Самообразование и компетентностный подход — качественный ресурс образования: Теория и практика. М.: Московский центр качества образования, 2009. С. 76.

⁵ *Курлыгина О. Е.* Методическая задача как средство лингвометодической подготовки учителя: компетентностный аспект. Монография. Смоленск, 2013. С. 33.

⁶ *Курлыгина О. Е.* О формировании комплекса орфографических умений // Начальная школа. 2017. № 1. С. 35–40.

Kurlygina O. E.

Moscow City Pedagogical University

LINGUISTIC TASK AS A DIAGNOSTIC TOOL PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article substantiates the possibility of using linguistic tasks of nature as a tool for diagnosing the level of completeness of the language and literature teacher professional competence. The basis of the proposed system is based on the ideas of competence and task approaches to the development and assessment of professional activity of a teacher. The author lists examples of tasks annotated with their types and content features.

Keywords: diagnosis, linguistic task, professional competence.

Миронычева Валентина Федоровна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

mironycheva52@mail.ru

КОНКУРС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В статье речь идет о конкурсе педагогического мастерства и личностного роста «Учитель XXI века» в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-бакалавров 5 курса, обучающихся по профилям подготовки «Русский язык и литература». Особое внимание обращается на промежуточные этапы конкурса. В заключении подчеркивается, что участие в конкурсе профессионального мастерства может стать первой ступенью в профессиональной карьере будущего специалиста.

Ключевые слова: педагогическая практика, индивидуальный образовательный маршрут, конкурс педагогического мастерства, профессиональные компетенции.

Разработка научно-методического сопровождения учебных и производственных практик в контексте модернизации системы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка и литературы приобретает особую значимость. В настоящее время в связи с изменением образовательной политики на совершенно иной уровень выходят проблемы развития профессиональной мотивации, формирования профессиональных компетенций через систему практико-ориентированных мероприятий, позволяющих будущим педагогам через конкретную деятельность «войти» в профессию.

Следует отметить, что особую роль на этапе педагогической практики занимают конкурсы профессионального мастерства и личностного роста студента. Так, подготовка нового поколения учителей-словесников нацелена на умения молодыми специалистами компетентно решать профессиональные задачи; быть готовыми к инновационной деятельности, к сотрудничеству со всеми участниками образовательного процесса, к реализации социального заказа общества в условиях внедрения новых стандартов.

Необходимость создания условий для организации и проведения профессиональных конкурсов в ситуации освоения федеральных государственных образовательных стандартов, например, по итогам педаго-

гической практики, требует нового подхода к разработке индивидуальных маршрутов, которые включают в себя этапы подготовки к конкурсу.

Опыт организации педагогической практики бакалавров, обучающихся по профилям подготовки «Русский язык и литература» в Арзамасском филиале ННГУ (бывшем Арзамасском государственном педагогическом институте им. А. П. Гайдара) показывает высокую результативность формирования профессиональных компетенций в реальных условиях педагогического процесса общеобразовательной организации. Так, вся программа практики на 5 курсе ориентирована на возможность студента принять активное участие в конкурсе педагогического мастерства «Учитель XXI века», основной целью которого является повышение качества подготовки педагогических кадров в условиях медиатизированного общества.

Реализация обозначенной цели предполагает, что в индивидуальных образовательных маршрутах отдельным пунктом прописаны условия (факультативные задания) участия в конкурсе (организация и проведение благотворительных акций в конкретном детском коллективе, разработка и реализация социальных проектов, работа с коллективом родителей, активное участие в деятельности методического объединения учителей-словесников, «включенность» в деятельность педагогического коллектива, презентация школы, самопрезентация студента-практиканта как учителя и классного руководителя). Принципиально, что конкурс педагогического мастерства, в традиционном его понимании, может проводиться именно на заключительном этапе овладения педагогической профессией, когда изучена теория и пройдена практика на 3 и 4 курсах.

Особое внимание обращается на промежуточные этапы конкурса, включающие в себя профессиональные задания по разработке психолого-педагогического, методического сопровождения учебно-воспитательного процесса (дидактический материал по предмету, система мультимедийных презентаций, интеллект-карты, инфограммы, сценарии классных часов и внеклассных мероприятий и многое другое). Так же важной составляющей подготовки к очному туру конкурса является изучение и анализ методической и психолого-педагогической литературы, ресурсных возможностей образовательных сайтов, в том числе электронных библиотек.

Одно из конкурсных заданий предполагает разработку и апробацию электронного образовательного ресурса студента-практиканта в формате Портфолио как результата самостоятельной работы по всем направлениям и видам деятельности, которые представлены в реальной преподавательской деятельности. Очный тур «Учителя XXI века» включает в себя презентацию лучших педагогических проектов по итогам практики.

Активное внедрение в программу практики конкурса педагогического мастерства позволяет будущим специалистам, во-первых, форми-

ровать такие качества, как практичность и динамичность, интеллектуальную развитость, культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональную компетентность; во-вторых, мотивирует к неформальной подготовке и проведению уроков русского языка и литературы; в-третьих, делает профессиональное общение со специалистами с баз практик более продуктивным.

Важно помнить, что итоговые испытания очного тура не должны представлять некое развлекательное действие с различного рода заданиями, не расширяющими профессиональные горизонты, или отчетную конференцию (кто, что на сколько баллов выполнил то или иное задание), это разработанная программа по образу и подобию профессиональных (районных, областных, всероссийских) конкурсов «Учитель года» с обязательным привлечением потенциальных работодателей. Разные виды педагогической деятельности (например, разработка и проведение фрагмента урока на заданную тему; проект сценария классного часа по формированию гражданской идентичности учащихся; решение педагогических ситуаций, презентация собственного педагогического опыта) позволяют определить готовность к работе учителем.

Акцентируя внимание на владение методиками преподавания русского языка и литературы, на организацию воспитательной работы с коллективом учащихся, нельзя забывать о теоретической подготовке конкурсантов. Целесообразным считаем включение в программу «испытания», связанные с филологическим анализом текста, с умением продумывать систему вопросов и заданий по прочитанному тексту (художественному или публицистическому), исходя из возрастных и индивидуальных возможностей школьников. Зрелищность конкурсу педагогического мастерства добавляют задания по лексическому, словообразовательному, морфологическому разбору слов; синтаксическому разбору предложения, основанные на принципе «правильно и быстро».

Характерной отличительной чертой учителя русского языка и литературы является умение говорить (выстраивать речевые высказывания в разных жанрах), поэтому конкурс ораторского искусства (на заданную тему) позволяет оценить степень речевого мастерства молодого педагога.

Любой профессиональное состязание нацелено, на наш взгляд, на возможность расширения личностного и знаниевого поля у всех участников мероприятия: конкурсантов, зрителей-болельщиков, жюри. Конкурсы профессионального мастерства в педагогическом вузе важны как для тех, кто заканчивает обучение в вузе, так и для тех (даже в большей мере), кто только поступил на 1 курс, кто собирается перейти из студента (бакалавра) в учителя (классного руководителя). Практика внедрения организации и проведения конкурсов педагогического мастерства показывает, что целесообразно данный вид деятельности проводить в два

этапа: первый — на факультете; второй — общеузовский, на котором состязаются победители первого тура.

Таким образом, конкурс профессионального мастерства и личностного роста, обозначенный в индивидуальном образовательном маршруте практики может стать первой ступенью в профессиональной карьере будущего специалиста. Бакалавр готовится к нему на протяжении предыдущих лет обучения и прохождения всех видов практик, построенных на основе принципа преемственности от учебных к производственным, предусмотренных учебным планом. Необходимо отметить, что конкурс профессионального мастерства и личностного роста студентов-практикантов 5-х курсов «Учитель XXI века» направлен на формирование профессиональных компетенций, создание целостной картины педагогической деятельности и образовательного пространства.

Mironycheva V. F.

N. I. Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, Arzamas Branch

COMPETITION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES FUTURE TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

In the article we are talking about the competition of pedagogical skill and personal growth «Teacher of the XXI century» in the process of forming the professional competencies of undergraduate students of the 5th year who are trained in the «Russian language and literature» training profiles. Particular attention is drawn to the intermediate stages of the competition. In conclusion, it is emphasized that participation in the competition of professional skills can be the first step in the professional career of a future specialist.

Keywords: pedagogical practice, individual educational route, competition of pedagogical skill, professional competence.

Проскурнина Наталья Юрьевна

Калужский государственный институт развития образования

natalipr0808@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАЛУЖСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ООО «АССОЦИАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ И РУССКОГО ЯЗЫКА (АССУЛ)» КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СЛОВЕСНИКОВ ОБЛАСТИ

В статье говорится о разнообразных формах работы в рамках деятельности Калужского регионального отделения ООО «Ассоциация учителей литературы и русского языка»: участие в аттестации педагогических работников, проведении региональной предметной олимпиады, международных и межрегиональных мероприятиях, региональных фестивалях и проектах. Вся деятельность направлена на совершенствование профессиональных компетенций словесников, повышение мотивации учащихся к предметам, на продвижение чтения.

Ключевые слова: профессиональный рост педагога, передовой педагогический опыт, совершенствование компетенций, интеграция предметов, развитие общей культуры и эрудиции, разнообразие методических приёмов, форм и методов работы.

Современное состояние образования определяется возрастающими темпами исторической и социокультурной динамики. Идея модернизации образования, введения Федеральных государственных образовательных стандартов возникла как естественная потребность общества в обновлении, в повышении качества знаний обучающихся, в формировании у них новых представлений о результатах учебной деятельности и о смысле образовательного процесса в целом. Изменения в жизни общества с каждым днём всё больше требуют от современного учителя творческой интерпретации повседневности. В этом процессе учителя-словесники занимают особое место. От совершенствования личностных компетентностей самого учителя, развития его культуры, эрудиции, творческого потенциала, стимулирования к применению в учебном процессе новейших достижений в области педагогики, психологии, методики преподавания предметов во многом зависит качество обучения в школе.

В профессиональном росте словесников области особая роль отводится их участию в деятельности Калужского регионального отделения ООО «Ассоциация учителей литературы и русского языка (АССУЛ)». Ассоциация учителей литературы и русского языка Калужской области начала свою деятельность в декабре 2012г., а 18 декабря 2013г. вошла как Калужское региональное отделение в состав Общероссийской обще-

ственной организации «Ассоциация учителей литературы и русского языка («АССУЛ»)» (далее Ассоциация).

Следует отметить, что вся деятельность Ассоциации осуществляется при большой поддержке и помощи со стороны министерства образования и науки Калужской области, ГАОУ ДПО Калужской области «Калужский государственный институт развития образования» (далее КГИРО) и Калужской областной организации Профсоюза работников народного образования и науки.

Участвуя в различных мероприятиях, которые проводит Ассоциация как на областном, так и на всероссийском и региональном уровнях, словесники прежде всего расширяют свои знания по предметам, совершенствуют профессиональные и личностные компетенции, овладевают новыми методами и приемами обучения, что в свою очередь сказывается на качестве обучения учащихся.

Деятельность Ассоциации подразделяется на несколько направлений. Ежегодно в области реализуется два проекта среди учителей всех предметов, при выполнении которых ведущими учителями являются словесники. Например, Фестиваль педагогических проектов «Развитие читательской компетентности учащихся на основе изучения произведений современной отечественной литературы на всех предметах» (2012 г.); открытый областной конкурс педагогических идей «Поддержка и развитие чтения учащихся в средней школе» (2013 г.); областной конкурс профессионального мастерства педагогов «Мой лучший урок» (в рамках интеграции предметов), посвященный 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова (2014 г.); областной конкурс творческих работ педагогических работников, посвященный 70-летию Великой Победы «Навечно в памяти живые» (2015 г.); Фестиваль увлекательных наук (культурно-просветительский проект на основе совместной деятельности учителей-словесников и учителей других предметов) (2016 г.); Межпредметный региональный фестиваль «Поэзия есть высший род искусства» (В. Г. Белинский) по изучению современной отечественной поэзии (2016 г.). Следует отметить, что лучшие разработки интегрированных уроков и внеурочных мероприятий были опубликованы в первых номерах журнала «Литература в школе» за 2017 г.

В 2017 г. под руководством словесников, членов Ассоциации, осуществляется региональный проект «Писатели Калужского края — юбиляры 2017 года». Целью проекта является привлечение внимания учащихся к творчеству писателей и поэтов, писавших о Калужском крае; расширение знаний школьников о родном крае. В течение года учащиеся на всех предметах знакомятся с творчеством Ю. В. Холопова, писателя-краеведа; А. Л. Чижевского, всемирно известного учёного; И. С. Синицына, педагога-новатора; К. Г. Паустовского, М. И. Цветаевой, С. Ю. Куняева и других авторов, чьё творчество в той или иной мере связано с Калужским краем.

Данные мероприятия способствовали тому, что сами учителя расширяли свою культуру и эрудицию, узнавали много нового, совершенствовали методические приёмы, использовали новые технологии в обучении. При этом главное внимание словесников было обращено на приобщение учащихся к чтению художественной литературы на других уроках (географии, информатики, биологии, математики, физики и т. д.).

В ходе введения новых образовательных стандартов основного общего образования с 5 класса во всех образовательных организациях области ещё весной 2014 года учителям было предложено участвовать в областном конкурсе по теме «Разработка технологической карты урока на основе УМК в соответствии с ФГОС». Подготовка к конкурсу помогла словесникам совершенствовать знания о содержании Федеральных государственных образовательных стандартов и об условиях адаптации ФГОС к конкретной профессиональной деятельности в своей образовательной организации. Дальнейшая работа в этом направлении привела к образованию творческих групп педагогов, проведению межмуниципальных семинаров по обмену опытом.

Совет Ассоциации проводит активную работу с молодыми учителями русского языка и литературы области. Традиционно, три раза в год специально проводятся для молодых учителей мероприятия: ежегодная областная Декада молодого учителя (февраль, на основе плана работы КГИРО), летняя методическая школа (июнь) и два семинара (октябрь, апрель), демонстрируются открытые уроки как опытными учителями, так и молодыми словесниками для своих же молодых коллег.

Члены Ассоциации являются участниками многих мероприятий, которые проводит КГИРО. Например, подготовка и проведение Региональной предметной олимпиады (ежегодно, март); экспертиза профессиональной компетенции педагога при аттестации; проверка работ учащихся — победителей регионального этапа Всероссийского конкурса сочинений или конкурса Союзного государства Россия-Беларусь и других мероприятий.

Совершенствуют педагоги и профессиональные культуроведческую и коммуникативную компетенции: понимание взаимосвязи языка, литературы, искусства и истории народа; норм речевого этикета; культуры межнационального общения. Развитию и совершенствованию научных знаний, методических умений и ключевых компетентностей учителей русского языка и литературы по направлениям, соответствующим задачам модернизации образования, помогает участие в различных межрегиональных мероприятиях. Например, участие в Межрегиональном круглом столе «Инновационный педагогический опыт внедрения ФГОС ООО» (г. Рязань, 2015 г.); Всероссийском съезде краеведов-словесников (г. Ярославль, 2016 г.); Всероссийском форуме словесников на Волге (г. Волгоград, 2016 г.); Межрегиональной конференции «Современное

школьное филологическое образование в свете реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» (г. Смоленск, 2017 г.) и ряде других мероприятий. Летом 2017 г. делегация учителей русского языка и литературы Калужской области участвовала в международном круглом столе «Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы» (г. Минск, республика Беларусь). Готовясь к выступлениям на международном и межрегиональном уровнях, коллеги вновь анализируют свою работу, выделяют самые актуальные проблемы в обучении русскому языку и литературе в школе.

Деятельность Ассоциации направлена и на расширение общей культуры и эрудиции словесников. Этому помогают постоянные образовательно-методические экскурсии: в Музей памяти Героя Советского Союза Зои Космодемьянской, Дом-музей А. П. Гайдара и Дом-музей П. И. Чайковского (2012 г.); Дом-музей К. И. Чуковского, дом-музей Б. Л. Пастернака и дом-музей Б. Ш. Окуджавы (2014 г.), Музей-усадьбу А. С. Грибоедова «Хмелита» и Музей памяти генерала М. Г. Ефремова (2015 г.), Музейный комплекс С. А. Есенина в селе Константиново (2015 г.), города Витебск и Полоцк (республика Беларусь, 2016 г.), Музей-усадьбу княгини Тенишевой в Талашкино (2017 г.), крепость-герой Брест (2017 г.) и др. Все полученные знания учителя активно применяют на практике, повышая качество обучения учащихся, привитие любви к предметам.

Хотелось бы отметить и как ресурс профессионального роста словесников работу сайта Ассоциации, где систематически появляются новые разделы: <http://kaluga-ass.wixsite.com/ruslit/contact> Меню сайта включает разнообразные рубрики, которые помогают учителям в работе. Начиная с 2013 года о всех мероприятиях, проводимых как Общероссийской Ассоциацией, так и региональной, учителя узнают из материалов, размещённых на сайте. На сайте размещаются статьи, советы опытных педагогов, презентации и т. п. учителей-словесников Калужской области. Для работы с учащимися ежемесячно публикуются Календарь знаменательных дат, Краеведческий календарь знаменательных дат, методические материалы учителей.

Создание единого методического пространства позволяет учителям-словесникам выявить приоритетные направления деятельности Ассоциации:

- повышение воспитательной и развивающей роли русского языка и литературы в деле формирования у школьников гражданского самосознания;
- содействие созданию условий для профессионального общения педагогов и обмена опытом;
- оказание помощи в установлении постоянных связей между учителями и другими специалистами в области русского языка и литературы;
- содействие повышению престижа педагогической профессии;
- содействие социально-правовой защищенности учителей.

В результате деятельности Ассоциации существенно расширилось взаимодействие учителей русского языка и литературы на территории

нашей области, многие усовершенствовали умение организовывать совместную деятельность с коллегами, научились проводить анализ своей интеллектуальной и педагогической деятельности. Мероприятия Ассоциации помогают педагогам оценивать и диагностировать уровень профессионального мастерства, сформированные профессиональные и личностные компетенции, в конечном счете совершенствовать методику преподавания русского языка и литературы и повышать качество знаний учащихся.

Proskurnina N. Yu.

Kaluga state Institute of the development of education

**THE ACTIVITIES OF THE KALUGA REGIONAL BRANCH OF
OOO «ASSOCIATION OF TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE (AZUL)»
AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL GROWTH OF THE LANGUAGE AND LITERATURE
OF THE REGION**

The article talks about the various forms of work within the activities of the Kaluga regional branch of OOO «Association of teachers of Russian language and literature»: the participation in the certification of teachers, the conduct of regional subject Olympiads, international and interregional activities, regional festivals and projects. All activities aimed at improvement of professional competencies of language and literature, more motivation to subjects to promote reading.

Keywords: professional growth of a teacher, best teaching practices, improvement of competencies, integration of subjects and the development of General culture and erudition, a variety of methodological techniques, forms and methods of work.

Розонова Юлия Александровна

Смоленский областной институт развития образования

yulia.bychenckova@yandex.ru

**СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ:
СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ И МЕРЫ ПО ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Реализация социального заказа на уровень подготовки учителя вызывает затруднения разного характера: от проектирования урока по ФГОС до организации систематического обучения детей с ОВЗ, детей-инофонов, одаренных и слабоуспевающих детей. В целях профессиональной поддержки учителей-словесников в Смоленской области создана региональная система школьного филологического образования. Магистральные направления ее деятельности охарактеризованы в статье.

Ключевые слова: социальный заказ, региональная система филологического образования.

Современный социальный заказ на подготовку квалифицированного учителя сформулирован в основополагающих государственных документах. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС ОО и ФГОС СОО, Федеральный закон «Об образовании в РФ», Профстандарт «Педагог», Концепция преподавания русского языка и литературы в РФ наряду с портретом выпускника школы рисуют портрет современного учителя. Обществу требуются универсальные, мобильные кадры, чья квалификация соответствует меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды¹. Это кадры, способные быстро и качественно овладеть новыми профессиональными компетенциями, а именно знаниями, умениями и опытом преподавания своих предметов в условиях инклюзивного образования и многоязычия, опытом работы с одаренными, социально запущенными, социально уязвимыми, слабоуспевающими учащимися².

Опыт работы с учителями Смоленской области показывает, что новые требования к системе образования, в том числе к школьному филологическому образованию, вызывают значительные трудности у педагогов. Это трудности разного уровня. Многие из них, на первый взгляд, носят обыденный, чрезвычайно частный характер. Однако высокая частота упоминания в анкетах затруднений позволяет сделать вывод об их универсальности, широкой распространенности.

По-прежнему актуальной остается проблема проектирования урока в соответствии с требованиями ФГОС. Как организовать урок адекватно его цели, задачам и содержанию? как организовать этап целеполагания самими детьми, если у каждого ребенка могут быть свои цели? как организовать работу учащихся по само- и взаимоконтролю? как учителю методически грамотно провести анализ и самоанализ? какими вообще должны быть показатели результатов деятельности обучающихся? наконец, как урок литературы — вдохновенное прикосновение к литературному творчеству мастеров слова — вместить в прокрустово ложе фгосовских требований? Таковы вопросы не только начинающих, но и опытных учителей. Открыт вопрос и о технологических картах урока: как из многообразия их форм выбрать ту, которая удовлетворит государственную аккредитационную комиссию, подтверждающую соответствие качества образовательного процесса в школе требованиям государственного стандарта.

Сложно проходит реализация системно-деятельностного подхода в обучении, особенно на уроках литературы. Зачастую урок литературы по-прежнему представляет собой беседу учителя и учеников на заявленную тему. Познавательные задачи, модели-схемы, задания с констатирующей частью, компетентностно-ориентированные задания и другие приемы, имеющиеся в арсенале методики преподавания литературы, способные сделать урок деятельностным, увлекательным, эвристическим, крайне скудно представлены или вообще не представлены в УМК. «Методическое сопровождение запаздывает», — жалуются учителя, в качестве примеров вспоминая введение итогового сочинения в 11 классе и характеризуя введение итогового собеседования в 9 классе. Действительно, УМК, действующие на момент нововведений, не «приспособлены» к этим переменам.

О запаздывании методического сопровождения можно говорить и поднимая проблему оценивания достижения планируемых результатов школьников. Современному учителю трудно перейти от контроля и оценки по конечному результату к формирующему оцениванию, к процессуальному контролю и оценке достижений. У учителя вызывает вопросы все: от способов реализации технологии формирующего оценивания до выставления отметок за диагностические работы при таком оценивании: имею ли я право выставлять их в журнал? в какую колонку ставить отметку за диагностическую работу, отслеживающую достижение метапредметного результата? и т. п. Современная система оценивания немыслима без критериального оценивания каждого вида деятельности ученика. Однако учитель хочет видеть разработанные нормы и критерии оценки в официальных документах, а не на авторских сайтах своих коллег-учителей.

Есть еще более трудные вопросы для учителя. Если понятие предметных результатов освоения основной образовательной программы

в целом усвоено, то понятия личностных и метапредметных результатов вызывают зачастую разные толкования и многообразные интерпретации. В повседневной профессиональной деятельности трудно ответить на вопросы: как происходит формирование личностных результатов обучения? как определяется эффективность мероприятия по степени влияния на личностное развитие обучающихся? каковы наиболее эффективные пути достижения положительной динамики личностных и метапредметных результатов обучающихся? как организовать систему оценивания метапредметных результатов во всем образовательном процессе?

Казалось бы, в этих вопросах учителю русского языка и литературы могут помочь коллеги, ведь достижение личностных и метапредметных результатов — общая задача всего педагогического коллектива школы. Однако учителя-словесники постоянно отмечают, что объединения усилий учителей разных предметов, о котором говорит Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»³ как об условии повышения качества образования, на должном уровне и в должном объеме не происходит. Начинающие учителя страдают от того, что утрачены традиции Школы наставничества. Педагогическая общественность в целом говорит о недостаточной организации профессионального сетевого общения в рамках региона и шире — страны. Серьезным препятствием здесь становится недостаточное количество компьютеров и (или) отсутствие доступа к интернету в отдельных школах Смоленской области и даже областного центра.

Профессиональный стандарт педагога существенно наполнен психолого-педагогическими компетенциями⁴. Действительно, учитель нуждается в глубоких знаниях по детской психологии. Учителя Смоленской области, как и учителя других регионов, отмечают собственную слабую подготовку по следующим вопросам: способы повышения интереса к чтению; мотивация обучающихся к предмету: диагностики, показатели, объективное определение результатов; «увязывание» цели и задач любого мероприятия с потребностями обучающихся; организация результативной деятельности по выявлению и развитию способностей: методики, показатели результативности, приемы достижения целей. У самого учителя вызывает психологический дискомфорт переход от роли ментора к роли учителя-организатора, учителя-тьютора и помощника.

Особая статья — работа с особенными детьми. Налаживание системы работы учителя с одаренными детьми, с детьми с ОВЗ, со слабоуспевающими школьниками и детьми, воспитывающимися в социально неблагополучных условиях, организация системы обучения детей, для которых русский язык не является родным, а родной язык не относится к славянским языкам, — животрепещущие проблемы любой школы области и страны в целом.

Без профессиональной помощи учителю не справиться с вышеназванными и еще не упомянутыми вызовами современности. В целях профессиональной поддержки учителей русского языка и литературы по реализации государственной политики в сфере образования и помощи в преодолении текущих затруднений в Смоленской области создана региональная система школьного филологического образования. Совместными усилиями учительского корпуса, Смоленского областного института развития образования, Департамента Смоленской области по образованию и науке, муниципальных органов управления образованием, Смоленского государственного университета в регионе реализуются разнообразные образовательные проекты.

Широкомасштабный характер носит проект повышения квалификации учителей русского языка и литературы. СОИРО, несущий ответственность за успешную реализацию данного проекта, ставит перед собой цель удовлетворить образовательные потребности учителей в повышении качества школьного филологического образования.

В 2015 году методическое пространство области было структурировано и укреплено: создано Региональное учебно-методическое объединение, имеющее в своей структуре секцию русского языка и литературы. Работа РУМО заключается в следующем: в общественном обсуждении и подготовке предложений по реализации государственных проектов (программ, концепций) развития образования в целом и школьного филологического образования в частности; в консультационной деятельности учительского корпуса с целью профессионального совершенствования; в экспертной деятельности и проведении мониторинга реализации государственных проектов (программ, концепций).

«Горячая линия», открытая при РУМО, обеспечивает участие всего профессионального сообщества педагогов в процессах развития региональной системы общего образования. Сотрудники кафедр института обеспечивают консультационную помощь в научно-методическом сопровождении образовательной деятельности и работают на запрос и поддержку учителя в её осуществлении. Областные методические объединения педагогов получили возможность сетевого общения и обмена методическим опытом. Членам методических формирований на всех уровнях предоставлена возможность устанавливать внутренние контакты и организовывать взаимодействие между собой.

Решению актуальных проблем, совершенствованию системы образования Смоленщины служит 21 областная инновационная площадка. Площадки охватывают практически всю систему образования: дошкольное, школьное, дополнительное, среднее профессиональное. Часть площадок напрямую связана с преподаванием русского языка и литературы, а именно с обеспечением преемственности в обучении русскому языку и литературе, с созданием условий для развития одаренности обу-

чающегося, с моделированием информационно-образовательной среды ОО в процессе дистанционного образования детей-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В 2016 году мониторинг, проведенный Росособразованием, показал, насколько остро в России стоит проблема низких результатов обучения. Реакцией области на сложившуюся ситуацию стала заявка в Минобрнауки на участие в отборе региональных программ по поддержке школ с низкими результатами обучения и школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях. В 2017 году мы становимся федеральной площадкой по теме «Региональная модель государственно-общественного управления качеством образования, направленная на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях». В конце 2016 года на базе СОИРО организован Региональный экспертно-консультационный центр для сопровождения деятельности названных школ (методисты-филологи отвечают за работу секции русского языка).

Государство, школа, родительская общественность крайне заинтересованы в выявлении, поддержке и педагогическом сопровождении одаренных и талантливых детей. В 2017 году Смоленщина запускает информационный проект «Одаренные дети». На сайте Департамента по образованию и науке будут расположены задания по различным предметам, которые помогут выявить филологическую, математическую и иную одаренность каждого ученика, обратившегося к этому электронному ресурсу.

Инновация в образовании предполагает создание новых образцов педагогической деятельности, поднимающих деятельность учителя на принципиально новый качественный уровень и способствующих повышению результата обучения и воспитания школьников. Распространению подлежит именно такой опыт, который вносит в образовательную среду целенаправленные изменения. Еще одно направление деятельности региональной системы образования — диссеминация педагогического опыта в сфере школьного филологического образования.

Таковы магистральные направления работы школьного филологического сообщества Смоленской области на сегодняшний день. Однако эта система восприимчива ко всему новому и мобильна. Ориентиром для российского образования в целом и региональной системы школьного образования служат требования мирового сообщества. Нас заботят повышение качества образования, формирование навыков и ценностей у обучающихся, развитие «глобальной компетентности» у ученика (умения видеть и понимать разные точки зрения), развитие детских творческих способностей и способности к креативному мышлению, становление учителя как лидера перемен, привносящего изменения и новации в школу⁵. Таковы перспективные направления работы школьного филологического сообщества региона.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный закон «Об образовании в РФ». Статья 76 [Электронный ресурс] // zakonrf.info. URL: <http://www.zakonrf.info/> (дата обращения: 25.09.2017)

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80aaaaoadbi1fjidjfmsf6a.xn--p1ai/> (дата обращения: 25.09.2017)

³ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Минобрнауки. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 25.09.2017)

⁴ Профессиональный стандарт «Педагог»...

⁵ Международные эксперты обсудили вызовы, стоящие перед системой образования в XXI веке [Электронный ресурс] // Официальный сайт Рособнадзора. URL: <http://obrнадzor.gov.ru/ru/> (дата обращения 27.09.2017)

Rozonova Yu. A.

Smolensk regional Institute of education development

THE SYSTEM OF TRAINING TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE: SOCIAL ORDER AND MEASURES FOR ITS IMPLEMENTATION (EVIDENCE FROM SMOLENSK REGION)

The implementation of social order on the level of teacher training presents difficulties of a different nature: from the design of the lesson for the GEF to the organization of the systematic training of children with disabilities, children a foreign language, gifted and slabostyami children. For the purpose of professional support for teachers-philologists in the Smolensk region established a regional system of school literary education. Main directions of the activities described in the article.

Keywords: social order, a regional system of philological education.

Романова Галина Ивановна

Московский городской педагогический университет

galinroma@mail.ru

СОЗДАНИЕ И ОБРАБОТКА ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ТЕКСТА

Специфика литературоведческого текста предполагает следование как универсальным, так и специальным правилам академического и творческого письма. В статье предложены направления конкретизации общих курсов по созданию и обработке текстов для студентов-литературоведов.

Ключевые слова: академическое письмо, творческое письмо, создание и обработка текстов.

Обучение созданию текстов остается очевидной и одной из важнейших задач современного высшего образования. В многочисленных публикациях последнего времени речь идет не только о стилистической и композиционной обработке письменных работ и оформлении их научного аппарата, но об умении организовывать исследовательский (творческий) процесс и представлять его результаты в оптимальном виде. Цель ознакомления студентов с общенаучной методологией и методами исследования, применяемых в любой области знания, довольно четко представлена в курсе «Методология и методика научного исследования». На развитие соответствующих навыков и умений нацелены и такие дисциплины, как «Академическое письмо» и «Творческое письмо», все чаще включаемые в учебные планы вузов. В названных формулировках проступает английский «след»: Academic Writing, Creative Writing — дисциплины, традиционные для факультетов иностранных языков. Особенно эффективны данные курсы для приобретения навыков отбора и обработки научной информации, работы со специальной литературой.

В последние два десятилетия изданы переводы книг и руководств западноевропейских авторов по созданию письменных работ, появились пособия российских преподавателей¹. В ходе дискуссий об особенностях преподавания данного предмета обсуждается научно-методическая база данных дисциплин и степень необходимости подобных курсов для широкого круга студентов бакалавриата и магистратуры, подчеркивается универсальность правил современного научного «письма».

Названные курсы включаются в программы и филологических факультетов. Опыт показывает, что в этой среде, склонной к художественному творчеству и способной писать сочинения, создание текста, несущ-

шего научную информацию, вызывает сложности, иногда подменяется реферированием и компиляцией. В этой связи любая дисциплина, включающая практические занятия по развитию навыков письменной речи (на примере создания кратких текстов), безусловно, необходима и полезна. При этом необходимо максимально учитывать специализацию, ведущуюся на филологических факультетах по направлениям: литературоведение, языковедение, методика преподавания филологических дисциплин. Предназначенная для студентов-литературоведов дисциплина может быть представлена как «Создание и обработка текстов».

Термин *текст* в данном случае предпочтительнее, чем понятие *письмо*, осложненное различными ассоциациями (например, представлениями о литературно-художественном жанре письма и т. д.). Обладающий специфическими оттенками значения в комплексе филологических наук (лингвистике, литературоведении, текстологии, литературном редактировании, библиографии и др.), термин *текст* как один из самых частотных в гуманитаристике можно рассматривать как своеобразный инвариант ряда понятий. Этот факт констатирован в широко используемом определении, данном И. Р. Гальпериным². Кроме того, текст является синонимом ряда общепринятых филологами понятий, имеющих широкое и неопределенное значение (произведение, работа, сочинение и т. д.). Теснее, чем *письмо*, термин *текст* соотносится с современной культурой, являясь одним из центральных понятий в постструктуралистской концепции искусства, сближающей по ряду признаков художественное творчество, научную и общественную деятельность. Это дает возможность учитывать изменения, перспективы и основные тенденции в общественной коммуникации.

Отметим некоторые из них, наиболее значительные для педагогической практики. Во-первых, это стандартизация и упрощение формальной подготовки текстов на компьютере. Текстовый процессор Microsoft Word для Windows обеспечивает единообразие подготовки текстов, что особенно важно для научных работ. Автоматическое редактирование (варианты шрифтов, выравнивание абзацев, установка межстрочных интервалов, многоколонный текст, выделение абзацев и отступов, оформление ссылок и мн. др.) значительно экономят время. Появление таких возможностей обусловило стандартизацию и на более высоком уровне, появление требований к структуре текста, в частности, наличие аннотации и выделение ключевых слов, детализации в оформлении научного аппарата.

Более нормативными становятся требования, традиционно предъявляемые риторикой и связанные с логикой изложения (композицией) текста и его стилем. Научная работа предполагает опору на достижения предшественников, что проявляется не только в убедительности отсылок к их исследованиям, но и в необходимости обозначения во введении

уровня изученности вопроса. Основная часть работы связана с изложением новаций, обоснованием концепции и ее подтверждением убедительной аргументацией. В заключении кратко формулируются итоги или намечаются перспективы исследования. Соблюдение перечисленных требований стандартизации и унификации текстов, в конечном счете, позволяет читателям определить научную состоятельность работы, классифицировать информацию и обеспечить к ней быстрый доступ. Тем же целям служит и обработка текстов, т. е. авторское редактирование и корректировка написанного с учетом особенностей академической коммуникации, специфики научного стиля речи, меры и уместности использования специальной терминологии.

Здесь, пожалуй, проходит граница, отделяющая универсальные требования к оформлению текстов, от специфических, характерных для каждой отрасли знания. Соглашаясь с тем, что научная коммуникация предполагает определенный комплекс навыков, общих для любой области исследования, укажем на то, что особенности оформления определяет именно *содержательная специфика* работы. Особенность литературоведческого знания определяется предметом изучения и, соответственно, требует владения навыками и академического, и творческого письма.

Процесс создания литературоведческого текста во многом близок к художественному творчеству с его установкой на самореализацию, решение общезначимых задач, постижение гуманитарных ценностей, что наиболее ярко проявляется, например, в литературно-критических работах. Создание текста для литературоведа является не столько констатацией результатов исследования, сколько способом мышления. Приступая к написанию работы, ее автор не всегда уверен в конечном результате.

Осмысляя определенные аспекты произведения, пытаюсь решить конкретную проблему, автор научного текста должен иметь в виду единство и целостность не только этого произведения, но и литературного процесса, картины мира в целом. В свою очередь, понимание целостности определяется теоретической концепцией литературоведа, основной методологией, которой он придерживается, исследуя литературный процесс и отдельные произведения, включенные в этот процесс.

Очевидно, что общенаучные методы в ходе литературоведческой работы применяются опосредованно. В отличие от монизма советского периода, для современной науки характерно сосуществование различных теорий, методов, моделей. О собственно литературоведческих подходах к литературному произведению в настоящее время можно говорить только во множественном числе. Это методы, ориентированные на изучение автора, предполагающие имманентный анализ, контекстуальное изучение произведений, а также исследование рецепции и читательских реакций. За каждым из них стоит представление о том, что такое художе-

ственная литература и каковы ее функции. С одной стороны, признается вымышленный характер «сочинений», а с другой стороны, прослеживаются ее связи с конкретной исторической реальностью.

Все это ставит начинающего литературоведа перед выбором, который должен быть сделан на основе, если не крепких знаний, то хотя бы знакомства с основными литературоведческими методами. Реально же на суд преподавателей представляются не методологически определенные, но сглаженные и не достаточно внятные в методологическом смысле тексты. В студенческих работах часто обнаруживается соединение элементов различных литературоведческих методов: культурно-исторического и структурно-семиотического, феноменологического и психоаналитического, мифопоэтики и выявление архетипов. Это сказывается и в произвольно выбранных ключевых словах, и в аннотациях. Многообразие различных подходов к изучению литературных произведений и литературного процесса в целом, понимается как правомерность эклектики. В результате представляется текст «гладкий», т. е. правильно оформленный, но методологически не продуманный.

Литературоведческие тексты несут отпечаток своего времени, обусловлены определенной идеологической (в широком смысле) позицией, что не может не влиять на их актуальность. Но по большому счету «историчность» интерпретатора является неизбежным и позитивным качеством. Это комплекс знаний, которыми он владеет, и которые составляют предпосылки интерпретации. Правда, исторически обусловленные знания и представления о литературе могут со временем устаревать. Однако они неизбежно учитываются последователями — так складывается традиция. В каждом новом тексте заново определяется значение исследуемого, что сказывается в формулировке темы исследования, в «пробуждении интереса к нему, разработки новых подходов к вопросу»³.

В историко-литературном тексте возрастает роль авторской субъективности. Литературоведение в целом (история и теория литературы, литературная критика) является по сути интерпретирующей деятельностью. Под интерпретацией в данном случае понимаем перевод языка художественных образов на язык логических понятий, формулировку смысла высказывания. Исследуя особенности интерпретации, указывают не только на неизбежность субъективности, но и ее положительную значимость в развитии традиции.

Оригинальность и субъективность прочтений произведений современных писателей и классиков во многих случаях составляют особую ценность литературоведческих текстов. Именно они часто оказываются актуальны и востребованы широким кругом читателей. Примером могут служить работы М. Цветаевой о А. С. Пушкине, Д.С Мережковского о Достоевском, Л. Толстом, А. П. Чехове и М. Горьком, М. М. Бахтина о Достоевском, лекции Ю.М Лотмана о русской культуре и литературе

и мн. др. В этом отношении творческое начало, проявляющееся в некоторой вольности композиции и художественности стиля, можно только приветствовать.

Таким образом, специфика литературоведческого текста предполагает следование как универсальным, так и специальным правилам академического и творческого письма. Сведение требований к стандартизации и унификации, неизбежное в информационном обществе, ведет к утрате творческого смысла работы, созданию безликих, «гладких» текстов. В то же время абсолютизация художественного начала и установка на самореализацию становится причиной неопределенности и расплывчатости композиции, формулировок, неясности мысли, лишает текст информативности. Приемлемое решение этой проблемы — конкретизация общих курсов по созданию и обработке текстов для разных специальностей, в частности для студентов-литературоведов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например: *Бут У. К., Коломб Г. Дж., Уильямс Дж. М.* Исследование: шестнадцать уроков у начинающих авторов. М.: Флинта-Наука, 2007. 464 с.; *Зиснер У.* Как писать хорошо. Классическое руководство по созданию нехудожественных текстов. М.: Альпина Паблишер, 2017. 292 с.; *Графф Дж., Биркенштайн К.* Как писать убедительно. Искусство аргументации в научных и научно-популярных работах. М.: Альпина Паблишер, 2017. 257 с.; *Ярская-Смирнова Е.* Создание академического текста. М.: ООО «Вариант»: ЦСПГИ, 2013. 156 с.; *Короткина И. Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика. М.: Юрайт, 2016. 295 с. и мн. др.

² *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М: КомКнига, 2006. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века)

³ *Гадамер Х. Г.* Истина и метод: Основы филос. Герменевтики / пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. С. 336.

Romanova G. I.

Moscow City Teacher Training University

COMPOSING AND EDITING TEXTS FOR LITERARY STUDIES

Academic literary study combines the universal and specific rules of academic writing and creative writing. In the article, the ways of subject specification for general courses for literature students are suggested.

Keywords: academic writing, creative writing, creating and editing texts of literary studies.

Синельникова Лара Николаевна

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Крымского федерального университета
имени В. И. Вернадского в г. Ялте*

Prof.sinelnikova@gmail.com

РЕЗЕРВЫ ДИСКУРСОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

Цель статьи — обратить внимание на необходимость реализации идеи междисциплинарности в вузовском учебно-образовательном процессе с тем, чтобы обеспечить качественную подготовку филологов, готовых адаптироваться к изменяющимся условиям и возможностям профессиональной деятельности как в вузе, так и в школе. Междисциплинарные модули, организованные на основе дискурсологической методологии, ориентируют на расширение познавательных возможностей и интерпретативных способностей обучающихся.

Ключевые слова: междисциплинарность, дискурсология, текст, дискурс, дискурсивная компетенция.

Большинство гуманитарных наук: лингвистика, социология, культурология, психология, история — организует дисциплинарное знание как антропоцентрическое. Уже на основе этого фактора можно говорить о реальной и продуктивной возможности консолидации гуманитарного знания на основе междисциплинарности. Справедливым следует признать мнение о том, что «основными проблемами организации и осуществления междисциплинарных проектов являются коммуникативные: капсулирование языковых и эпистемологических пространств дисциплин, их недостаточное взаимодействие, своеобразный дисциплинарный снобизм и агрессия (что естественно, так как есть опасность нарушения защитного пояса гипотез дисциплины)»¹.

Междисциплинарность, декларируемая в качестве основного фактора модернизации отечественного образования², недостаточно реализуется как в вузовской, так и в школьной учебной практике.

Дискурс — это комплексный процесс социального поведения, на который влияют психологические, экономические, политические, культурные аспекты жизни. Такие онтологические свойства дискурса, как динамичность и гибкость, диалогизм, интенциональность, связь с ментальными особенностями субъектов коммуникации необходимы для понимания изменчивой картины мира и проявления адаптивных возможностей личности в разных режимах коммуникации.

«Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», — говорил Ян Амос Каменский. Матрица научных дисциплин и учебных курсов, природа которых способствует междисциплинарным контактам, находится в состоянии формирования. Для примера назовём несколько групп учебных курсов, усиление конвергентности которых может способствовать формированию целостного и, следовательно, качественного знания.

К дисциплинам филологического цикла сильной конвергенции относятся функциональная (коммуникативная) стилистика, культура речи, риторика, социолингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, а также новые междисциплинарные дисциплины, например, лингвоэкология (лингвистика в общих рамках экологической науки) и эмотиология (лингвистика эмоций, ориентирующая на описание эмотивного кода языка, проявленного в текстах и в речевом поведении личности). Часть названных дисциплин входит в государственный образовательный стандарт, часть — предполагает элективный выбор. Опыт показывает, что междисциплинарные элективные курсы привлекают обучающихся новизной, возможностью самореализации как студентов, так и преподавателя через обоюдное расширение познавательных интересов в условиях проблемно-ориентированной организации учебного процесса.

Междисциплинарный подход снимает проблему острой конкуренции между природно соположенными курсами. Так, отношения между функциональным стилем (курс «Стилистика русского языка») и дискурсом (курс «Текст и дискурс») заставляют студентов обратиться к проблемам языка и речи, к теории нормы в её вариативных характеристиках. Курс «Эволюция норм современного русского языка» имеют все основания для вхождения в интегративный модуль с названными дисциплинами, ориентированными на текст, который в условиях современной научной парадигмы затруднительно рассматривать в отрыве от дискурса. В условиях междисциплинарной интеграции текст квалифицируется как продукт дискурсивной деятельности, имеющий стилистическое измерение³.

Прагматика дискурса предполагает описание комплекса вербальных и невербальных характеристик, проявленных во взаимодействии субъектов речи в разных коммуникативных ситуациях. При этом особое внимание уделяется оценочной семантике языковых средств, их социальной маркированности. Семантика ориентирует на значения языковых знаков, прагматика описывает эти же знаки, но внимание обращается на интенции коммуникантов, которые осуществляют выбор языковых средств и несут ответственность за этот выбор. В дискурсе семантика и прагматика неразрывны. Дискурсивная методологическая оптика ориентирует на «фасеточное зрение» — возможность объединять в одну систему лингвистические показатели и экстралингвистическое знание

о мире, что увеличивает «обзор» смыслового пространства текста и ведёт к глубине его понимания.

Дискурс — актуальное речевое действие, из чего следует, что изучение дисциплины «Культура речи» без опоры на реальные дискурсивные практики вряд ли может быть успешным. Включение в курс «Культура речи» вариативного сегмента нормы, ставящего обучающихся в условия мотивированного выбора через оценку стилистической маркированности вариантов, способствует интеграции курсов «Культура речи», «Культура общения», «Стилистика», «Социолингвистика», «Риторика».

Риторика — это мастерство убедительной и выразительной речи. Целенаправленное воздействие на адресата с применением риторических приёмов организации речи способствует коммуникативному эффекту. П. Таранов, понимая риторику как социальное коммуникативное действие, представил эту науку в виде оригинальной формулы: $P = (Kp.p. + \Phi + И)$, умноженное на M , где P — риторика, $Kp.p.$ — красота речи, Φ — философия, $И$ — интригология, M — мудрость⁴. В креативной дефиниции заложены основы междисциплинарности. «Риторика дискурса — это своего рода плеоназм: без риторики нет дискурса, без дискурса риторика оказывается набором пустых высказываний» — так афористически точно определена мера конвергенции риторики и дискурса⁵.

На интеграции культуры речи, стилистики, риторики и психолингвистики строится лингвокультурологическая концепция типов речевой культуры⁶, каждый из которых выявляет комплекс проблем, связанных с человеческой личностью и индивидуальностью. Социальное измерение дискурса коррелирует с культурным и репрезентируется с помощью языка. Целесообразность интегрированного модуля, который может объединить культурологию, лингвокультурологию и дискуртологию, очевидна.

Интегрированный модуль организуется в соответствии с рубрикацией стандартных профессионально-образовательных программ. Но в каждую рубрику включается междисциплинарный компонент, содержание которого обсуждается и коллегиально утверждается преподавателями разных дисциплин. Совместно составляются междисциплинарные методические рекомендации по выполнению практических заданий и организации самостоятельной работы; тесты для контроля и самоконтроля; формулируются проблемные вопросы для подготовки к экзамену или зачету. Концепция интегрированного модуля предполагает соответствующие формулировки тем курсовых и выпускных квалификационных работ. Продумываются критерии оценки результатов междисциплинарного обучения, составляется библиографический список в его основной и дополнительной части. Трудоемкость такой работы компенсируется повышением качества обучения.

Идея междисциплинарности поддерживается не во всех её составляющих. Риски связаны с редукцией собственно дисциплинарных яв-

лений, некорректным заимствованием методов и терминов, необоснованной совместимостью языков разных наук⁷. Мы полагаем, что эти опасения могут уйти при условии обстоятельного изучения возможностей междисциплинарной совместимости, результатом которой будут не потери, а приобретения.

Нами разработана, утверждена Крымским федеральным университетом и начала действовать дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Дискурсология и её возможности в реализации концепции междисциплинарности как базовой стратегии современного образовательного процесса». Повышение квалификации проходят преподаватели высших учебных заведений, колледжей, аспиранты, учителя общеобразовательных школ, профессиональная деятельность которых связана с учебными курсами функционально-коммуникативной направленности. Планируемый результат обучения — готовность специалистов гуманитарной (прежде всего — филологической) сферы к реализации прогрессивных идей дискурсологии как междисциплинарной области современного гуманитарного знания в учебно-образовательном процессе и в исследовательской деятельности. Программа ориентирует слушателей на накопление знаний о мире текстов, формах и способах общения — как публичного, так и межличностного; номенклатуру и признаки функциональных стилей и институциональных дискурсов в их соотношении; динамику развития филологического знания в новых культурно-исторических условиях; методологию и систему методических приёмов междисциплинарного филологического анализа текста и дискурса.

Теория дискурса и области её практического применения открыты для развития и совершенствования междисциплинарных связей, ориентирующих на целостное представление об объекте изучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Буланов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд., перераб. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 30.

² Пичугина В. К. Антропологический дискурс в педагогике: направления развития и пути интеграции // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2011. Т. 2. № 2. С. 22–25.

³ Клушина Н. И. Дискурс-анализ и стилистика: интегративные методы исследования медиа коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20. № 4. С. 78.

⁴ Таранов П. С. Искусство риторики: Универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно. Симферополь, 2001. С. 214.

⁵ Шатин Ю. Дискурс риторики: между правдой и ложью [Электронный ресурс] // [Параллель] [2013, № 17 (257) 11 июня]. URL: <https://45parallel.net> (дата обращения: 23.09.2017).

⁶ Стернин И. А. Типы речевых культур: Учебное пособие. Воронеж: «Истоки», 2013. 23 с.

⁷ Рудакова И. А., Удовик Е. Э. Междисциплинарные исследования и проблема формирования интегративной педагогики // Культурная жизнь Юга России. 2014. № 3 (54). С. 57–61.

Sinelnikova L. N.

Humanitarian Pedagogical Academy (branch), Crimean Federal University after V. I. Vernadsky

**RESERVES OF DISCOURSE STUDY IN THE IMPLEMENTATION
OF THE CONCEPTION OF INTERDISCIPLINARITY**

The aim of the article is to turn attention to the necessity of implementation of the idea of interdisciplinarity in the educational process of higher institutions in order to provide philologists with high-grade training. They should be ready to adapt to changing conditions and to opportunities for professional activity in higher education institutions and schools. Interdisciplinary modules which are organized on the basis of discursive methodology focus attention on the extension of cognitive opportunities and students' interpretative abilities.

Keywords: interdisciplinarity, discourse study, text, discourse, discursive competence.

Сокольницкая Татьяна Николаевна

Ленинградский областной институт развития образования

tn.sokol@gmail.com

КОМПЕТЕНТНОСТЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются диагностические возможности методических задач на текстовой основе в компетентностно ориентированной модели оценивания профессиональной методической деятельности учителя русского языка. На основе анализа особенностей методической деятельности современного учителя обосновывается диагностический потенциал комплексных методических задач на текстовой основе как эффективного средства оценивания качества методической деятельности современного учителя русского языка.

Ключевые слова: методическая деятельность учителя русского языка, компетентностно ориентированные диагностические материалы, комплексная методическая задача на текстовой основе, методическая интерпретация, способ решения методической задачи, уровень владения методическими умениями.

Ключевыми задачами современного образования в России является создание национальной системы учительского роста, разработка новых моделей организации объективной оценки профессиональной деятельности учителя. Для решения поставленных задач требуется эффективный механизм диагностики качества профессиональной деятельности современного учителя — предметника, определения критериев диагностики, их показателей, эффективных процедур оценивания уровней. Важнейшим компонентом профессиональной деятельности учителя-предметника является методическая деятельность. Качество методической деятельности учителя русского языка определяет качество его профессиональной педагогической деятельности.

В связи с этим значимое место в системе оценивания профессионального уровня учителя русского языка должны занять компетентностно ориентированные диагностические материалы, позволяющие объективно оценить его профессиональную методическую деятельность. Задачей настоящей статьи является рассмотрение диагностических возможностей методических задач на текстовой основе в создании эффективной процедуры оценивания профессиональной методической деятельности учителей русского языка.

Диагностический потенциал методических задач на текстовой основе обусловлен особенностями методической деятельности современ-

ного учителя русского языка. Обучение русскому языку в соответствии с ФГОС — это текстоориентированное обучение, поэтому качество методической деятельности учителя русского языка в значительной степени определяется уровнем владения им методиками и технологиями реализации обучающего, развивающего и воспитывающего потенциала текста с целью достижения обучающимися предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, определенных ФГОС.

В качестве средства диагностики методические задачи на текстовой основе вошли в состав диагностических материалов мониторинга уровня подготовки учителей школ, начатой в 2015 году по инициативе Рособнадзора¹.

В процессе исследования проверялось «содержание методической компетентности» учителей русского языка и уровень владения умениями методической деятельности: компетентностно ориентированные диагностические материалы включали в себя задания с выбором ответа и материалы, предполагающие решение профессиональных методических задач на текстовой основе, проверяющих уровень владения приемами объективного стандартизированного оценивания результатов обучения². Сегодня сделан ещё один значимый шаг на пути создания национальной системы роста учителей: в целом ряде регионов России проходит апробация уровневой модели оценивания профессиональных компетенций учителей русского языка, разработанная группой специалистов РГПУ им. А. И. Герцена. В указанной модели употребляется иная (по сравнению с предыдущим исследованием) терминология компетентностного подхода к оцениванию качества профессиональной методической деятельности: проверяются содержание методической компетенции учителя русского языка и готовность учителя к осуществлению методической деятельности³.

В состав диагностических материалов уровневой модели вошли следующие задачи на текстовой основе:

- предметная задача, направленная на проверку уровня владения учителем умениями литературоведческого анализа языковых особенностей текста;
- методическая задача на текстовой основе, ориентированная на оценку результатов оценивания развернутых ответов обучающихся, включая анализ ошибок, определение причин возникновения ошибок, разработку способа предотвращения найденных ошибок и коррекции полученных результатов⁴.

Полагаем, что результаты решения учителем указанных задач дают объективное представление о сформированности у педагога целого ряда отдельных предметных и методических умений и навыков, но не позволяют оценить уровень владения учителем методиками и технологиями современного текстоориентированного обучения русскому языку. Считаем, что более полное представление о качестве методической деятельности современного учителя русского языка может дать использование в системе оценивания, результатов решения педагогом комплексных

методических задач на текстовой основе. В число комплексных методических задач на текстовой основе мы включаем, прежде всего, задачи по проектированию упражнения на основе предложенного текста, на основе самостоятельно выбранного текста.

Чтобы эффективно решить данные задачи, учитель должен владеть определенным комплексом взаимосвязанных методических и лингвистических знаний, умений, навыков. В первую очередь, это профессиональные умения лингвистического анализа текста: выделять текстовый фрагмент в составе текста литературного произведения с позиций смысловой и грамматической цельности, связности и единства модального плана; выявлять идейно-смысловые, стилистические, художественные и языковые особенности текста; определять средства, реализующие эти особенности; выявлять текстообразующие функции языковых единиц разных уровней и т. д.

Также умения проектирования упражнения на текстовой основе включают в себя умения методической интерпретации результатов лингвистического анализа с точки зрения целей, задач и предполагаемых результатов обучения. От уровня владения этими умениями зависит эффективность методической деятельности учителя по определению внутренней логики вопросов и заданий; прогнозированию предполагаемых ответов школьников; формулировке вопросов.

В качестве иллюстрации эффективности диагностических возможностей комплексных методических задач на текстовой основе, приведем анализ результатов решения учителями методической задачи по проектированию аналитического упражнения на основе текстового фрагмента А. Алексина. Цель упражнения — подготовить учащихся 11 класса к написанию сочинения-рассуждения (в соответствии с требованиями к сочинению ЕГЭ).

Некоторые люди, знавшие меня в молодости, встретив потом, говорили: — Обломала тебя жизнь... Обломала!

А на самом деле жизнь доказала мне, что нельзя подавлять человека. И что добро каждый должен творить по-своему. И что третий в пятом ряду не должен быть похож на пятого в третьем ряду... И что вообще я, учительница, должна видеть не «ряды», а людей, которые стоят рядом... или вдали друг от друга. И что непохожесть характеров вряд ли стоит принимать за несовместимость...

«Хорошо было бы до конца усвоить всё эти истины не сейчас, когда мне уже исполнилось шестьдесят три, думала я, — а хотя бы лет тридцать назад, тогда, когда я хотела, чтобы ученики послушно всему у меня учились, когда о судьбах учеников мне хотелось знать все: кто родители, в каких условиях живут, как готовят уроки...» Но оказалось, что познать характеры гораздо труднее, чем судьбы. 9) И я освобождала себя от этого.

Приобретение этого опыта, увы, стоило жертв, которые я не должна была приносить. Учитель, как и хирург, на ошибки едва ли имеет право. Хотя нравственное нездоровье, быть может, и не приводит к физической смерти.

«Где твоя былая строгость, непримиримость?» — спрашивают меня иногда. Не-при-ми-ри-мость... Это значит то, что находится «не при мире». За-

чем же употреблять такое оружие в общении с учениками? Да и вообще есть качества, которые, как скальпель хирурга, не годятся для будничного, повседневного употребления.

«Меня потрясает гнев человека, который гневаётся раз в году», — сказал кто-то из тех, чьи изречения стоит запоминать.

О непримиримости, я думаю, можно сказать то же самое.

(по М. Алексину)

В соответствии со способом решения методической задачи (определенного по характеру вопросов и заданий) упражнения, составленные учителями, можно условно разделить на 3 основные группы:

- упражнения на основе воспроизведения отработанного в методической практике порядка анализа текста и репродукции заданий ЕГЭ: определите тип речи текста, стиль речи текста, тему текста, его главную мысль, проблему, позицию автора, разделите текст на части, найдите указанные художественные средства и т. д.;
- упражнения с применением уже имеющегося в методике порядка анализа текста и репродукции уже разработанных заданий, с добавлением вопросов, обеспечивающих эмоциональное восприятие художественного текста (понравился ли Вам текст, о каких вопросах заставил задуматься и т. д.), и отдельных вопросов, направленных на анализ отдельных языковых особенностей текста (особенных членов предложения, вводных слов);
- упражнения на основе интерпретации содержательных и языковых особенностей текста с использованием элементов общего алгоритма анализа текста (анализ внутреннего монолога учительницы, его содержания и тех языковых средств, которые передают чувства и мысли героини, отношение автора); включающие в себя вопросы, позволяющие выпускникам вспомнить лучшие образы учителей в кинематографе, обратиться к произведениям русской литературы, в которых раскрывается проблема отношения учителя к ученикам.

Полагаем, что выбор способа решения учителем данной комплексной методической задачи, характер и содержание вопросов и заданий упражнения в значительной мере обусловлены уровнем владения педагогом сформулированными выше профессиональными умениями лингвистического анализа текста и умениям методической интерпретации его результатов. Следовательно, способ решения учителем комплексной методической задачи на текстовой основе отражает уровень владения учителем умениями профессиональной методической деятельности, основанными на лингвистических знаниях и умениях, и является одним из объективных показателей её качества. Таким образом, комплексные методические задачи на основе текста могут с успехом использоваться в системе компетентностно ориентированных диагностических материалов модели оценивания профессионального уровня учителей русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кравцов С. С.* Формирование единой системы оценки качества школьного образования // Использование оценочных процедур в целях построения национальной системы учительского роста: материалы конференции (28 октября 2016 г.) [Электронный ресурс]. URL: www.fipi.ru/sites/default/files/document/2016/prezentacii_28.10.2016.zip (дата обращения: 28.12.2016).

² Станченко С. В. Основные результаты исследования компетенций учителей математики, русского языка и литературы // Материалы Всероссийской конференции по обсуждению содержания профессионального стандарта педагога (20 декабря 2016 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://стандартпедагога.рф/обсуждение/1files/display/4_Станченко_СВ.pdf (дата обращения: 28.12.2016).

³ Снегурова В. И. Подходы к разработке инструментария уровневой оценки компетенций учителей русского языка и математики // Материалы Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского в рамках организации общественно-значимых мероприятий в сфере образования 21 сентября 2017 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.apkpro.ru/doc/presentation_5.pdf (дата обращения: 28.09.2017).

⁴ Демонстрационный вариант диагностической работы для учителей русского языка. Сайт проекта «Апробация модели уровневой оценки компетенции учителей» [Электронный ресурс]. URL: <https://teacherslevel.herzen.spb.ru>. (дата обращения: 28.09.2017).

Sokolnickaja T. N.

Leningrad regional Institute for educational development

COMPETENCE APPROACH TO DIAGNOSING THE QUALITY METHODOLOGICAL ACTIVITY OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE TEACHER

This article discusses the diagnostic capabilities of methodical tasks on textual basis in the competence oriented model of vocational assessment methodological activity teacher of the Russian language. Based on an analysis of the features of modern methodological activity teacher substantiates the diagnostic potential of complex methodological tasks on the basis of the text as an effective means of methodological quality assessment activities contemporary teachers of the Russian language.

Keywords: methodical work of teachers of the Russian language unit, competence-oriented diagnostic materials, comprehensive methodical task of textual basis, methodical interpretation way of solving of methodical tasks level of methodological skills.

Сотова Ирина Алексеевна

Ивановский государственный университет

irina_sota@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В настоящей статье обсуждается проблема преодоления коммуникативных неудач в педагогическом общении будущего учителя русского языка. Обоснована необходимость анализа подобных ситуаций, выявлены пути предупреждения коммуникативных неудач студентов-филологов во время прохождения первой педагогической практики в школе.

Ключевые слова: коммуникативная неудача, педагогическое общение, профессионально-коммуникативная подготовка будущего учителя.

Путь овладения педагогическим мастерством тернист и труден, и мало кому удастся избежать коммуникативных неудач на уроке на этапе вхождения в профессию. Коммуникативные трудности в ходе педагогического общения, квалифицируемые как неудачи, возникают непреднамеренно и вызывают у участников общения, даже если проявляются бесконфликтно, чувство дискомфорта и эмоционального напряжения.

Термин «коммуникативная неудача» (Б. Ю. Городецкий, Л. Ю. Иванов, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова, Е. А. Земская, О. П. Ермакова, Н. И. Формановская и др.) при общности подхода в дефинициях разных авторов, так или иначе восходящих к работам Б. Ю. Городецкого, О. П. Ермаковой и Е. А. Земской, имеет некоторые смысловые акценты.

В словарях коммуникативная неудача определяется как «ситуация, когда коммуникативный акт не достигает коммуникативной цели, поскольку нечто в процессе коммуникации происходит неправильно»¹; «полное или частичное непонимание высказывания участником коммуникации, т. е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего или пишущего»².

Мы разделяем точку зрения Н. И. Формановской, что «основная причина коммуникативных неудач кроется в трудностях понимания»³. В то же время наблюдения за коммуникативным процессом показывают, что неприятие высказывания партнером по коммуникации не менее значимая причина коммуникативных неудач, чем полное или частичное непонимание высказывания. Поэтому нам представляется более точным определение, предложенное в статье А. А. Кузнецовой: коммуникатив-

ная неудача — это «полное или частичное непонимание *или неприятие* (курсив мой. — И.С.) высказывания партнёром по коммуникации, т. е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, несоответствие реакции слушающего коммуникативным ожиданиям говорящего»⁴.

К. В. Рогозин в определении понятия «коммуникативная неудача» подчеркивает его двусторонний характер: «под этим явлением следует понимать абсолютное или частичное непонимание высказывания слушающим, с одной стороны, и полную или частичную невозможность реализовать коммуникативную интенцию говорящим, с другой стороны»⁵. Действительно, коммуникативная неудача представляет собой сбой в реализации коммуникативной задачи, возникающий одновременно перед обоими участниками коммуникативного акта — адресантом (автором) и адресатом (реципиентом).

Среди причин коммуникативных неудач учеными выделяются экстралингвистические и лингвистические. К экстралингвистическим причинам относятся несовпадение картин мира, оценок коммуникантов, неверный выбор линии поведения и т. д. К лингвистическим причинам относятся неверный выбор языковых единиц, жанра и стиля общения, нарушение речевого этикета и т. п.

Коммуникативные неудачи затрудняют достижение взаимопонимания между педагогом и учащимися и не позволяют в полной мере осуществлять функции педагогического общения: информационную (передача знаний и опыта деятельности), организаторскую (регуляция процесса), воспитательную (привитие системы ценностей, усвоение норм и др.).

Приведем примеры затруднений студентов филологического факультета в процессе педагогического общения со школьниками на уроке русского языка, которые расцениваются нами как коммуникативные неудачи. Эти ситуации затем включаются в учебные кейсы и становятся материалом для обсуждения и ролевой игры на занятиях по дисциплине «Методика преподавания русского языка».

Ситуация 1.

5 класс. Начало урока по теме «Текст». Студент-практикант работает с презентацией. На слайде с изображением, подобным левитановской «Золотой осени», представлен фрагмент стихотворения А. С. Пушкина «Унылая пора! Очей очарованье...»

Практикант: — Что представлено на слайде?

Ученик: — Осень.

Практикант: — А точнее?

Учащиеся: — Ранняя осень, золотая осень, осенний лес...

Практикант: — Нет. Я имею в виду, что написано на слайде.

Ученица: — произведение Александра Сергеевича Пушкина.

Практикант: — А чем является это произведение?

Ученица: — Стихотворением.

Практикант: — Неверно. Подумайте ещё. Чем является произведение Пушкина?

Учащиеся: — Это поэзия, жемчужина русской поэзии.

Практикант: — Нет.

Ученик: — Национальное достояние русского народа.

Практикант: — Нет. (Вздых). Это — текст!

Подвести учеников к теме урока не удалось. Почему? Не оправдались коммуникативные ожидания практиканта. Практикант планировал, что на первый вопрос «Что представлено на слайде?» дети ответят «текст», он не ожидал другого ответа и не был готов к тому, что внимание учащихся будет привлечено красочной картиной, использованной им в качестве фона слайда. Практикант отвечает «нет» и уточняет свой вопрос. Но и на второй, и на третий вопрос желаемый ответ получить не удастся. Негибкая установка не позволяет практиканту принять верные по существу ответы детей. Все ответы учеников оцениваются как неверные. И наконец, отчаявшись добиться нужного ответа от класса, практикант дает желаемый ответ сам.

Анализируя приведенную ситуацию, студенты отмечают, что практикант не вникает в смысл реплик учащихся и оценивает их ответы по принципу совпадения/несовпадения с «эталонном». Студенты приходят к выводу о необходимости выстраивать вероятностную картину речевого взаимодействия с учащимися с учетом разной реакции слушателей и не расценивать ожидаемый ответ как единственно возможный. Ситуация «проживается» участниками обсуждения в ролевой игре в нескольких вариантах, затем отбирается и обосновывается оптимальный вариант речевого поведения учителя.

Ситуация 2.

5 класс. Повторительно-обобщающий урок. Тема «Безударные гласные в корне слова». Комментированный диктант.

Практикантка: — Леса пожелтели. Что такое леса?

Ученица: — Много деревьев.

Практикантка: — То есть чем являются леса?

Ученики (после длительной паузы): — Это лёгкие планеты, кладовая природы...

Практикантка: — Я хотела спросить, какую орфограмму мы видим в этом слове?

Ожидая получить ответ «это слово с орфограммой „Проверяемая безударная гласная в корне слова“», практикантка формулирует вопрос, на который никак нельзя ответить подобным образом. Ответы учащихся играют роль своего рода «контробраза», который побуждает практикантку к иной формулировке вопроса. На вопрос «Что такое...» учащиеся дают определение лексического значения слова, на вопрос «Чем являются...» указывают на функцию явления. Практикантка осмысляет ответы учащихся, что позволяет ей осознать необходимость использования иной формулировки вопроса и преодолеть затруднение, избежав коммуникативной неудачи.

Таким образом, коммуникативные неудачи, возникающие у студентов-практикантов в процессе педагогического общения, и их причины должны рассматриваться на занятиях по методике преподавания

русского языка. Анализ причин коммуникативных неудач, обсуждение способов выхода из подобных ситуаций и участие в ролевых играх, моделирующих условия урока, позволяют студентам осознать характер затруднений в педагогическом общении, приобрести опыт решения коммуникативных задач, обрести уверенность в своих силах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Иванов Л. Ю.* Коммуникативная неудача // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 251.

² *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 99.

³ *Формановская Н. И.* О коммуникативных неудачах // Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Рус. язык, 2002. С. 170.

⁴ *Кузнецова А. А.* Коммуникативная неудача // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции) Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет; под редакцией А. П. Сковородникова. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2014. С. 221.

⁵ *Рогозин К. В.* Частичная и полная коммуникативная неудача как следствие неверного декодирования просодических средств в диалоге // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2009. № 4. С. 66–71.

Sotova I. A.

Ivanovo State University

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS: COMMUNICATION FAILURES AND WAYS OF THEIR OVERCOMING

The article discusses the problem of overcoming communication failures in the pedagogical communication of future teacher of the Russian language. The necessity of analysis of such situations is justified, the ways of prevention from communication failures of Philology students during the first teaching practice at school are revealed.

Keywords: communication failure, pedagogical communication, professional communicative development of future teachers.

Туктангулова Елена Васильевна

Удмуртский государственный университет

tuctangulova@gmail.com

ПОДГОТОВКА ЭКСПЕРТА ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АТТЕСТАЦИИ

Статья посвящена изучению проблем подготовки экспертов, проверяющих сочинение ЕГЭ по русскому языку. Основная задача подготовки экспертов заключается в выработке гибкого подхода к оцениванию работы, поскольку потребность в «подгоне» ее под определенные стандарты, стремление встроить сочинение в определенные рамки приводит к «на-таскиванию» на сочинение, с одной стороны, и к неспособности самостоятельно и свободно излагать собственные мысли, с другой стороны.

Ключевые слова: эксперт, ЕГЭ, текст, сочинение.

Новые подходы к обучению русскому языку в средней школе предъявляют новые требования к профессиональной компетентности учителя русского языка. Изменения в школьный процесс изучения русского языка вносит и итоговая аттестация учащихся. В настоящее время возникает острая необходимость в особой работе над текстом, в понимании многоаспектности этой работы, поскольку она включает в себя и знание нормативной базы русского литературного языка, в том числе стилистическую норму, и знание логики и основ теории текста. При этом чрезвычайно важной задачей оказывается не только подготовка учителя-словесника к работе на уроках русского языка в условиях новой парадигмы филологического образования, но и подготовка эксперта ЕГЭ, который был бы способен адекватно по всем критериям (в особенности содержательным) оценить работу выпускника.

Проблемы, с которыми сталкивается эксперт в процессе подготовки к проверке сочинения ЕГЭ по русскому языку, могут быть сведены к следующим.

1. Определение «степени оригинальности» работы: действительно оригинальна, насыщена большим количеством средств выразительности или граничит с нарушением языковой / речевой нормы.
2. «Нестандартная» композиция, отступающая от последовательности предъявленных эксперту критериев оценивания ЕГЭ: действительно возможный вариант написания сочинения или незнание основных требований к тексту, основных правил формальной и неформальной логики.
3. Расширение или сужение проблемы текста: неспособность верно подобрать слова, отсутствие читательского опыта или намеренное искажение проблемы с целью впоследствии подобрать «удобные» аргументы.

4. Комментирование текста: полноценный комментарий с двумя примерами, подтверждающими авторские мысли, или формально представленные примеры, не образующие связный текст.
5. Определение «достаточности» аргументации: пример (аргумент) представлен в достаточном, чтобы зачесть его, объеме или приведен схематично и неполно раскрывает мысли, подтверждающие / опровергающие авторскую позицию.
6. Определение соответствия аргумента представленной авторской позиции: аргумент действительно соотносится с проблемой и авторской позицией или подобран по теме исходного текста, подобран под понятие, широко (а не аспектно) трактованное учащимся (к примеру, сострадание как внутреннее качество человека и сострадание как способность прийти на помощь к тому, кто в ней нуждается).

Несомненно, для того чтобы в процессе проверки эксперт мог оценить всю глубину сочинения выпускника, мог правильно трактовать реализованный в сочинении авторский посыл, необходимо понимать важность работы с текстом, который, по свидетельству И. Р. Гальперина, представляется высшей коммуникативной единицей, обладающей цельностью и связностью¹. Кроме того, важно понимать, что текст характеризуется и контекстно-вариативным членением, предполагающим деление на речь автора и чужую речь². В речи автора выделяются традиционные композиционные единицы: описание, повествование, рассуждение. При этом рассуждение (основа сочинения в ЕГЭ по русскому языку) связано с ментальными процессами и характеризуется четырёхтактной структурой: проблемная ситуация как исходная точка мыслительного процесса, постановка продиктованного ею вопроса, поиски ответа, аргументация в широком смысле, и вывод (К. А. Рогова)³.

Изучение текста вообще и текста выпускника в частности с опорой на важные факторы, потенциально реализуемые в продуцируемом тексте учащегося (интенцию, цельность, информативность, восприимчивость, диалогичность, ситуативность) позволит более гибко оценить действительно качественные работы выпускников.

Таким образом, в профессиональной аттестации эксперта ЕГЭ по русскому языку принципиально важным оказывается способность гибко подойти к оцениванию работ выпускников, поскольку не всегда умелое использование языковых средств выразительности не является показателем бедности лексического и грамматического строя продуцируемого текста. Композиционно отличаясь друг от друга, тексты сочинений могут проявлять несомненную цельность вкупе с оригинальностью авторского замысла, что, в свою очередь, и становится проявлением важной тенденции ухода от так называемого натаскивания в подготовке к итоговой аттестации школьников. При этом важно отметить, что заявленная автором сочинения проблема может быть по-разному прокомментирована. Выпускник может выбрать свой путь раскрытия проблемы и выстраивания логики предъявления авторского замысла, а следовательно, эксперт должен, обладая достаточными знаниями в области теории текста,

выявить авторскую логику и оценить материал не с позиций стандартного, ожидаемого результата, а с позиций именно данного, конкретного текста, оцениваемого в данный момент безотносительно к текстам других выпускников. И наконец, вопросы аргументации должны выходить за рамки формальной логики, поскольку и в данной части сочинения выпускник вправе выбрать свой путь предъявления собственного мнения, а задача эксперта — оценить соотношенность представленного аргумента с проблемой текста и его идеей (позицией автора), не предъявляя претензий к авторской интерпретации включенного в аргумент произведения. Эксперт ЕГЭ, подтверждая свою профессиональную компетентность, должен, таким образом, обладать серьезными знаниями не только в области функциональной стилистики, культуры речи, но и в области теории текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2006. 144 с.

² Кожина М. Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории. Избр. труды. Пермь, 2002. 475 с.

³ Рогова К. А. Теория текста как сфера изучения речи // Мир русского слова. 2009. № 2. С. 7–13.

Tuktangulova E. V.

Udmurt State University

THE PREPARATION OF THE USE EXPERT OF THE RUSSIAN: TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL CERTIFICATION

The article is devoted to the study of the problems of training experts who check the essay on the Russian. The main task of training experts is to develop a flexible approach to assessing work, because the need to «fit» it to certain standards, the desire to build an essay in a certain framework leads to «training» on the composition, on the one hand, and the inability to independently and freely express their own thoughts, on the other hand.

Keywords: expert, State examination, text, composition.

**Хамраева Елизавета Александровна,
Лысакова Ирина Павловна,
Шорина Татьяна Александровна,
Обласова Анна Васильевна,
Андреюшина Елизавета Александровна**

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

icbpe@herzen.spb.ru

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

В статье представлен опыт проведения летней школы повышения квалификации для авторов учебников для детей-билингвов, описаны особенности программы дополнительного образования, а также контингент слушателей.

Ключевые слова: дополнительное образование, билингвальное и полилингвальное образование, учебно-методические пособия.

Система языкового образования в полной мере ощутила всю степень серьезности обострения глобальных социокультурных проблем. Их решение лежит в плоскости лингводидактики. Интенсивный межкультурный образовательный диалог, демонстрируя проблему культурного и языкового обмена между народами, становится объектом повышенного внимания в различных отраслях научного знания. В условиях расширения взаимодействия культур и народов особо актуальными для лингводидактики представляется увеличение числа людей, владеющих иностранными языками, интенсивный культурный обмен, межнациональные семьи как проявление билингвизма и бикультуризма. Билингвальное образование в России — это неотъемлемый спутник школьного образования на всей территории многонациональной страны. Помимо российского билингвального образования, необходимо помнить о детях соотечественников, которые находятся за рубежом и также наравне с родным русским языком используют в коммуникативной практике язык страны, в которой они пребывают. Базой для развития и реализации билингвального образования являются учебно-методические пособия для детей-билингвов. В связи с этим возникает необходимость в обмене опытом между авторами учебников для детей-билингвов с целью

повышение методической компетенции преподавателей вуза, педагогов-авторов учебников по родному языку.

В целях презентации и обзора современных педагогических информационных технологий создания учебно-методической литературы для адресной работы с учебной аудиторией разной возрастной категории, популяризации русского языка и культурного наследия России была разработана программа дополнительного образования «Современный учебник родного языка: традиции и инновации (в аспекте билингвального образования)». Актуальность данной программы обусловлена необходимостью осуществления качественного обучения русскому языку как неродному детей-билингвов в школах с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения регионов РФ в гетерогенном по уровню владения русским языком классе. Программа была разработана в соответствии с квалификационными требованиями ФГОС ВО «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (24 сентября 2015г, № 38993).

Всего программа дополнительного образования рассчитана на 72 часа, 36 их них — аудиторные. Адресаты программы — лингвисты, филологи, педагоги-авторы учебников и учебно-методических пособий; преподаватели вузов, учителя, работающие в полиэтнической аудитории, осуществляющие профессиональную коммуникацию с иностранными студентами; лица, имеющие опыт профессиональной деятельности и обладающие профессиональными навыками в области билингвального образования. Среды задач программы: 1.ознакомление слушателей с основами методологии построения современного учебника; 2.рассмотрение актуальных вопросов языковой адаптации и методики обучения в билингвальной/полилингвальной детской аудитории посредством образовательных информационных технологий/электронного учебника; 3.овладение современными технологиями и механизмами обучения родному языку; 4.ознакомление с современными методами лингводидактического тестирования/ диагностики билингвов; 5.ознакомление с выделением возрастных модулей в учебнике родного языка — адресатом учебника; 6.ознакомление с современными технологиями мониторинга качества образования.

В результате освоения данной программы слушатели смогут освоить и применять на практике следующие знания и умения: 1. формирование мотивации изучения родного языка в иноязычной аудитории; 2. оптимизация развития речевой деятельности учащихся (в условиях отсутствия полнофункциональной русской языковой среды); 3.применение лингвокультурологического аспекта в преподавании родного языка и литературы; 4.использование современных информационных технологий в обучении языку и литературе; 5.осуществление сопоставления, классификации, комбинирования языковых единиц (слов, выражений)

из разных языков; 6. пользоваться методическими приемами специальной работы над художественными произведениями.

Всего в программе были задействованы 6 модулей: «Онтолингвистика (лингвистика детской речи)»; «Детский билингвизм: опыт работы с детьми-билингвами в условиях поликультурного социума»; «Теория учебника: язык и структура современного учебника»; «Интерференция и транспозиция в современном учебнике родного языка»; «Современные игровые и информационные технологии»; «Диагностика билингвов: теория и практика».

Летняя школа повышения квалификации «Современный учебник родного языка: история и инновации (в аспекте билингвального образования)» проводилась в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) в период с 26 июня по 5 июля 2017 г. Руководителями уникальной Летней школы выступили известные исследователи проблем билингвизма и авторы учебников для детей-билингвов, сотрудники Герценовского университета: Елизавета Александровна Хамраева, доктор педагогических наук, профессор, директор Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования; Ирина Павловна Лысакова, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации филологического факультета.

Курсы для слушателей в рамках Летней школы преподавали известные авторы учебников для детей-билингвов, в том числе гости из Северной Ирландии, Латвии и Финляндии. Примечателен географический охват слушателей Летней школы повышения квалификации — РГПУ им. А. И. Герцена посетили слушатели из 3 зарубежных государств (Италия, Испания, Казахстан) и из 9 регионов РФ (г. Москва, Московская обл., Нижегородская обл., Приморский край, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Свердловская обл., Удмуртская Республика, Чеченская Республика). Разнообразие национального состава слушателей и преподавателей позволило осуществить обмен опыта в написании учебно-методических пособий в разных языках и культурах.

Содержание учебных курсов носило разнообразный характер: преподаватели рассказывали о современных исследованиях в области билингвального образования, обучения родному и русскому языкам, делились собственной практикой создания учебников родного языка, тестов для детей-билингвов. У слушателей была возможность участия в мастер-классах и интерактивных лекциях.

В 2018 года планируется реализация двух смен «Летней школы» на базе Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования, программа которых будет также посвящена развитию и реализации билингвального образования в современной школе.

Khamraeva E. A., Lysakova I. P., Shorina T. A., Oblasova A. V., Andreushina E. A.

The Herzen State Pedagogical University of Russia

**THE EXPERIENCE OF ADVANCED TRAINING
FOR TEXTBOOK AUTHORS FOR BILINGUAL CHILDREN**

The article presents the experience of advanced training for textbooks authors for bilingual children, describes the features of the supplementary education program and the contingent of listeners.

Keywords: additional education, bilingual and polylingual education, teaching aids.

Чудинова Алла Робертовна

Гимназия № 33 г. Перми

tchudinova.alla@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ СОБСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье излагаются взгляды на современного учителя как субъекта собственной педагогической деятельности, описываются основные направления проявления субъектности педагога. Особое внимание автор статьи уделяет сотрудничеству учителя с учащимися как партнёрами по образовательной деятельности, а также работе с текстом как основе такого сотрудничества.

Ключевые слова: субъектность, современный учитель, сотрудничество, текст.

Смещение акцентов ФГОС в сторону деятельностной составляющей нашло отражение во всех традиционных компонентах системы педагогического образования и воспитания: учащийся выступает как субъект, который совместно с педагогом участвует в полноценной образовательной деятельности, т. е. целеполагает, планирует, подготавливает и осуществляет учебные действия, анализирует полученные результаты. Таким образом, на первый план в учебном процессе выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, нацеленная на решение как учебной, так и практически значимой задачи, в связи с чем сегодня очень много говорится и пишется о том, как сделать ученика субъектом образовательной деятельности. И это правильно, так как ученик — центральная фигура системы образования, ради него она и существует. Недостаточное внимание, с моей точки зрения, уделяется сегодня проблеме развития субъектности педагога.

Способствовать развитию субъектности учащегося не может педагог, не выращивающий и не развивающий субъектность в себе самом.

Что значит для учителя быть субъектом собственной педагогической деятельности? Это значит выстраивать субъект-субъектные отношения во всех сферах, связанных с его образовательной деятельностью: «учитель — научное сообщество», «учитель — педагогическое сообщество», «учитель — социум», «учитель — его непосредственные педагогические партнёры» (учащиеся, родители, администрация ОУ).

В чём проявляется субъектность педагога?

Во-первых, в активной гражданской позиции, предполагающей знание основных документов, определяющих понимание государством ме-

ста образования в социуме и тенденций развития образования на современном этапе, а также активное влияние на эти процессы посредством участия в разнообразных общественных объединениях, педагогических сообществах, публичное предъявление своей педагогической и человеческой позиции.

Во-вторых, во включённости в научную и исследовательскую деятельность, проявляющуюся в постоянном обращении к классической и современной научной мысли через чтение научной литературы, создание авторских разработок и их апробацию в педагогической практике, предъявление результатов собственного исследования научному сообществу.

В-третьих, в участии в деятельности педагогического сообщества, степень активности которой определяется научным, методическим и психологическим потенциалом педагога, в зависимости от чего он может выступать в качестве рядового участника, организатора, инициатора каких-либо педагогических проектов, меняя эти роли, ориентируясь на степень своей заинтересованности в том или ином направлении деятельности.

В-четвёртых, во влиянии на окружающий социум с просветительской целью (разъяснение задач современного образования и путей их достижения), с целью развития общего культурного уровня через приобщение к искусству и научному знанию, выстраивания партнёрских отношений с общественными организациями и семьями учащихся.

В-пятых, в активном сотрудничестве с учащимися как образовательными партнёрами в вопросах планирования совместной деятельности (урочной и внеурочной), реализации образовательных проектов, развитии личностного потенциала.

Соответствовать этому уровню трудно. Однако, только пытаясь развивать собственную субъектность, учитель постоянно будет искать ответы на три вечных педагогических вопроса: зачем учить? чему учить? и как учить? Будет постоянно переосмысливать их в контексте открытий современной педагогической, методической и психологической науки, сообразуясь с тенденциями общественного развития. Только так его деятельность не будет ограничена «урокодательством» и проверкой тетрадей, а позволит выйти самому и вывести своих учеников на новые рубежи личностного роста.

Хотелось бы подробнее остановиться на последнем направлении развития субъектности педагога — сотрудничестве с учащимися как образовательными партнёрами. С одной стороны, это направление в силу профессиональной принадлежности учителя является магистральным в его деятельности, с другой стороны, именно оно сопряжено с наибольшим количеством трудностей, поскольку партнёры по многим характеристикам в значительной мере отличаются друг от друга. Наши ученики — представители так называемого поколения Z, дети XXI века. С учителем

среднего возраста их разделяет не только 20–30 лет, но и взгляд на жизнь, система ценностных ориентиров. В качестве основных характеристик поколения Z называют высокую скорость восприятия информации в сочетании с трудностью удержания внимания, стремление к физическому и психологическому комфорту, амбициозность и самоуверенность, преобладание виртуальной коммуникации над реальной. В связи с последней характеристикой детей поколения Z возможно говорить о лайк-ментальности как отличительном свойстве сознания современной молодёжи, проявляющейся в приоритетности виртуальной жизни (жизни в Сети) по отношению к реальной, потребности в постоянном позитивном подкреплении своих действий, постановке «коротких» целей и пр. Таким образом, найти точки соприкосновения педагогов и учащихся трудно, однако необходимо. В противном случае никакая совместная деятельность невозможна.

Что может стать этой общей точкой, в которой сойдутся интересы представителей таких разных поколений? Что педагоги могут предложить своим ученикам как основу для сотрудничества? Берусь предположить, что такой общей точкой может стать ТЕКСТ, а именно, знакомство с широкой палитрой текстов, существующих в мировой культуре, интерпретация текстов, открытие законов построения текстов, создание собственного текста в устной и письменной форме и пр.

Самопрезентация молодого поколения в Интернете происходит в различных социальных сетях («ВКонтакте», «Instagram», «Facebook» и пр.), через блоги, каналы на «YouTube» и т. д. посредством текста. Редкий современный ребёнок не испытывает острой необходимости привлечь внимание друзей по Интернет-сообществу посредством созданного им уникального, яркого, отвечающего требованиям речевой ситуации высказывания. И если на рубеже XX–XXI веков освоение постоянно расширяющихся возможностей опосредованной коммуникации отодвигало на второй план качество создаваемых коммуникантами текстов, то сегодня Сеть предоставляет всё больше и больше поводов для создания собственного высказывания (в письменной или устной форме), которое будет оценено потенциальными адресатами в том числе и с точки зрения оригинальности композиции, образности, речевого оформления и предъявления.

В решении этой актуальной для современных учеников задачи может помочь учитель-словесник. Именно опыт человечества, связанный с созданием и предъявлением текста, должен стать той основой, на которой будет строиться их учебное сотрудничество. Задача педагога — помочь учащимся осознать, какие перспективы личностного роста, самореализации, профессионального становления открывает для них развитие речевых умений; создать площадки для речевых проб, взаимодействия со сверстниками и специалистами, профессионально занимающимися

работой с текстом (журналистами, писателями, лингвистами, литературоведами, блогерами, критиками...); демонстрировать в своей речи образцы текстов различных стилей, жанров, тематики. Несомненно, в решении последней задачи большим подспорьем для педагога-словесника будет его включённость в научную и исследовательскую деятельность, самореализация в работе педагогического сообщества, что будет в значительной мере способствовать его развитию, в том числе речевому.

Подводя итог, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что развитие собственной субъектности позволит современному педагогу стать по-настоящему современным, т. е. понимающим суть происходящих в обществе, и в частности в образовании, изменений, сформировавшим своё отношение к этим изменениям и стратегию своей профессиональной деятельности в новых условиях, реализующим выработанную стратегию на практике, предъявляющим свою профессиональную и личностную позицию не только своим ученикам, но и широкой общественности через участие в деятельности научного сообщества, просветительскую деятельность, привлечение средств массовой информации.

Chudinova A. R.

Gymnasium № 33 of Perm

THE NOWADAYS TEACHER AS A SUBJECT OF HIS/HER OWN PEDAGOGICAL ACTIVITY

The paper represents the analysis of the educational activity impact on the teacher, describing the main aspects of the teachers' self-reflection and agency, as well as their awareness of the pedagogical activity. The key point of the discussion is the necessity to consider the students as partners in the educational process; the partnership is developed on the basis of text interpretation.

Keywords: the agentic perspective, a modern teacher, the partnership, the text.



**ТРАДИЦИИ VS. ИННОВАЦИИ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Александрова Ольга Макаровна,
Добротина Ирина Нургаиновна,
Гостева Юлия Николаевна,
Васильевых Ирина Павловна**

Институт стратегии развития образования РАО

olgalex2006@mail.ru, dobrotina.irina@yandex.ru,
ulianik@mail.ru, iravasil@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ В СОСТАВЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье даётся понятие «языковой грамотности» в составе интегративных компонентов функциональной грамотности (коммуникативной, информационной, читательской). Даётся характеристика языковой грамотности как многоаспектного образования, включающего лингвистический и собственно языковой аспекты; лингвокультурологический и прагматический/стратегический аспект знания о языке как знаковой системе и общественном явлении; характеризуются содержательные линии, нацеленные на формирование языковой грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, интегративные компоненты функциональной грамотности, языковая грамотность.

Современное российское образование характеризуется поворотом школы к компетентностному, личностно ориентированному обучению, и стратегической задачей школьного образования в целом становится формирование у школьников **ключевых компетенций**, важнейшей из которых является **коммуникативная**. Выделение её в образовательном процессе обусловило не только повышение статуса русского языка как учебного предмета, но и необходимость разработки новых подходов к системе обучения русскому языку в школе. Именно на это нацеливают государственные образовательные стандарты.

К новым подходам относится и ориентированность образования на формирование, развитие, проверку и оценивание не только предметных, но и метапредметных результатов образования, которые тесно связаны с понятием **функциональной грамотности**.

Метапредметные образовательные функции родного языка определяют универсальный, обобщающий характер воздействия предмета «Русский язык» на формирование личности ребёнка. Русский (родной)

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–2019 г. Шифр проекта 27.7948.2017/БЧ

язык является основой развития мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей; основой самореализации личности, развития способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию учебной деятельности.

В свете актуализации метапредметных результатов обучения русский язык как учебный предмет в системе школьного образования приобретает особый статус, поскольку формирование основ **функциональной грамотности** является непосредственной задачей именно учебного предмета «Русский язык».

Основными показателями функциональной грамотности на метапредметном уровне служат **коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия**, представляющие собой обобщение метапредметных умений, целенаправленно формируемых на русском языке и тесно переплетающихся с предметными умениями.

Нацеленность учебного процесса на формирование **функциональной грамотности** обеспечивает поворот к самому ученику, к его жизненным потребностям. Это проявляется прежде всего в осознании значимости в современных условиях владения **языковой грамотностью**, которая успешно формируется при условии усиления функциональной, прагматической направленности в предъявлении языковых явлений: каждая тема должна рассматриваться сквозь призму жизненно важных коммуникативных потребностей, с точки зрения разнообразных речевых ситуаций. Предлагаемые школьникам задания должны быть рассчитаны не на механическую работу по приведённому образцу, стандарту, а на активизацию мыслительных способностей; должны развивать умение организовывать работу (например, умение использовать справочные материалы, чтобы решить поставленную в задании проблему), осознать сложности, с которыми придётся столкнуться при её выполнении.

Эти задания должны предполагать целенаправленные наблюдения за языковыми фактами, окружающими ребёнка в жизни: за особенностями произношения, употребления тех или иных языковых явлений, за соблюдением речевого этикета, за особенностями языка науки, современной рекламы, в том числе и социальной. Школьники должны ежеурочно получать возможность высказываться по темам, связанным с проблемами сегодняшнего дня, с жизнью современных подростков.

В центре внимания обучающихся должен быть текст — традиционный по форме предъявления или предложенный в форме таблицы, схемы; на лингвистическую, «житейскую», историческую, культуроведческую и другие темы; художественный, разговорный, делового, научного или публицистического стиля — как объект информационной переработки, результатом которой должно быть использование усвоенной информации в различных учебных и жизненных ситуациях, в том числе нестандартных.

Понятие «языковая грамотность»

Языковой компонент функциональной грамотности выделяется как обязательный в процессах познания мира, поскольку язык — это «обусловленное культурой и переживаемое в индивидуальном сознании знание о мире, проявляющееся в коммуникативной деятельности»¹. Соответственно, языковой компонент образования обладает не изолированной, присущей только одному школьному предмету функцией, а функцией надпредметного характера.

Языковая грамотность — многоаспектное образование, включающее: *лингвистический и собственно языковой аспекты* — формирование знаний о системе языка и особенностях её функционирования, о культуре речи; усвоение элементов теории речевой деятельности и теории речевого общения, формирование умений нормативного, целесообразного, уместного использования языковых средств в разнообразных условиях общения; *лингвокультурологический аспект* — формирование представлений о языке как форме выражения национальной культуры, о взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, знание норм русского речевого этикета, культуры межнационального общения; *прагматический/стратегический аспект* — овладение методологией применения этих знаний и формирование практических навыков.

Формирование языковой грамотности обуславливает необходимость реализации компетентного подхода в обучении русскому языку, поскольку языковая грамотность в её практическом применении и есть *компетентность*. Именно поэтому одним из важнейших средств формирования языковой грамотности является текст. Он служит источником информации, средством приобретения, расширения, коррекции знаний; помогает школьникам овладеть терминологическим и понятийным аппаратом изучаемой науки; освоить понятия нормы и антинормы; приобрести опыт действий с единицами языка и речи; совершенствовать собственную речь, овладеть видами речевой деятельности; понять культуросообразную функцию языка. Кроме того, текст — средство взаимосвязанного формирования и развития не только всех групп предметных умений, навыков и способов познавательной деятельности, но и «составная часть социальной памяти, целостная система значений, являющаяся ориентировочной основой как для познавательной деятельности, так и для деятельности общения»². Немаловажно и то, что текст развивает языковую рефлексию, заключающуюся в понимании: а) разносторонности и многозначности языковых единиц (например, слова как совокупности фонем и морфем, лексической единицы, части речи, наконец, как члена предложения); б) многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена; в) разнообразных (парадигматических и синтагматических и др.) связей языковых единиц.

Языковая грамотность в составе интегративных компонентов функциональной грамотности

Обобщая сказанное, примем в качестве рабочего следующее определение понятия «языковая грамотность».

Языковая грамотность — это способность правильно и уместно использовать наиболее эффективные для решения конкретных коммуникативных задач языковые средства, а также воспринимать информацию устных и письменных текстов в единстве содержания и языковой формы.

Основным показателем языковой грамотности является проявление речемыслительных способностей, позволяющих одновременно обдумывать содержание высказываний и форму их изложения и таким образом обеспечивающих осуществление полноценного процесса коммуникации.

Формирование речемыслительных способностей происходит в процессе социализации личности, их развитие и совершенствование — в процессе обучения всем без исключения учебным дисциплинам, но только на уроках русского языка развитие этих способностей имеет целенаправленный характер.

В процессе познавательной деятельности учащиеся овладевают новыми знаниями, в процессе деятельности коммуникативной — решают речевые задачи. Когда обучающиеся совершают речевое действие, они одновременно производят отбор содержания и отбор лексических и синтаксических единиц, необходимых для оформления этого содержания. Таким образом используются речемыслительные умения, развиваются речемыслительные способности, на которые опирается коммуникативная грамотность.

Коммуникативная грамотность обеспечивает эффективное речевое взаимодействие субъектов, **базируясь** на способности произвольно использовать языковые средства в различных ситуациях общения, то есть **на языковой грамотности**, являющейся основным каналом успешной социализации и полноценной реализации личности, основным средством получения и продолжения образования.

С этих позиций **языковую грамотность** нужно рассматривать как способность находить наиболее точные, уместные и выразительные формы (лексемы, синтаксические конструкции) для изложения конкретного содержания и воспринимать содержание в единстве с формой его предъявления. Важнейшим условием при этом является свободное владение нормами современного русского литературного языка в процессе построения устных и письменных высказываний и способность проводить оценку и коррекцию воспринимаемых устных и письменных текстов.

В структуре информационной грамотности языковая грамотность в качестве предметного компонента занимает ключевую позицию, что обусловлено спецификой основной компетенции, заложенной в основу информационной грамотности, — осознанной способности чётко форму-

лизовать в устной и письменной форме конкретные задачи, связанные с потребностью в информации, а затем с осуществлением поиска и отбора этой информации на каждом этапе деятельности, а также воспринимать поставленные задачи, фиксируя языковые детали, уточняющие характер задач и соответствующие целевые установки.

Но это только основная специфика языковой грамотности. Языковая грамотность проявляется и во владении следующими умениями: ориентироваться в информационных потоках, опираясь на ключевые слова и используя другие языковые опоры; осуществлять поиск и отбор необходимой информации в различных источниках по алфавитным указателям и другим системам, обеспечивающим систематизацию информации вербальными средствами; выделять и сохранять главную информацию, фиксируя её посредством соответствующих языковых конструкций.

Языковая грамотность лежит и в основе ещё одного интегративного элемента функциональной грамотности — **читательской грамотности**, которая определяется способностью воспринимать фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию текста на основе осознания слова как комплекса лексических и грамматических возможностей, реализованных в контексте, а также способность свободно и произвольно использовать языковые средства при воспроизведении готовых речевых произведений и создании собственных высказываний на основе прочитанного.

С учётом сказанного следует выделить содержательные линии, нацеленные на формирование языковой грамотности и обеспечивающие овладение: **коммуникативной компетенцией**: использовать наиболее эффективные языковые средства для решения конкретных речевых задач; владеть нормами современного русского литературного языка; **информационной компетенцией**: чётко формулировать в устной и письменной форме конкретные задачи, связанные с потребностью, а затем осуществлением поиска и отбора информации; воспринимать поставленные задачи, фиксируя языковые детали, уточняющие характер задач и соответствующие целевые установки; ориентироваться в информационных потоках, опираясь на ключевые слова и используя другие языковые опоры; осуществлять поиск и отбор необходимой информации в различных источниках по алфавитным указателям и другим системам, обеспечивающим систематизацию информации вербальными средствами; выделять и сохранять главную информацию, фиксируя её посредством соответствующих языковых конструкций; **читательской компетенцией**: воспринимать фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию текста адекватно авторскому замыслу на основе осознания слова как комплекса лексических и грамматических возможностей, реализованных в контексте; свободно и произвольно использовать языковые средства при воспроизведении готовых речевых произведений и создании собственных высказываний на основе прочитанного текста.

Овладение этими компетенциями можно рассматривать как планируемые результаты деятельности, связанной с формированием языковой грамотности в качестве предметного компонента функциональной грамотности.

Языковая грамотность как содержательный компонент функциональной грамотности отражает направленность школьного обучения русскому языку на изучение современного русского литературного языка в его реальном функционировании в различных социолингвистических условиях как развивающейся многоуровневой системы, на обучение свободной речевой деятельности во всех её видах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.

² Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. труды. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 339.

Aleksandrova O. M., Dobrotina I. N., Gosteva Yu. N., Vasilevych I. P.

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

LANGUAGE LITERACY IN COMPOSITION INTEGRATIVE COMPONENTS FUNCTIONAL LITERACY

The article gives the concept of «linguistic literacy» in the integrative components of functional literacy (communication, information, readers'). The characteristic of language literacy as a multidimensional education, which includes the linguistic and the actual language aspects; linguocultural and pragmatic/strategic aspect of knowledge about language as a symbolic system and a social phenomenon; characterized by a content line, aimed at the formation of language literacy.

Keywords: Functional literacy, integrative components of functional literacy, language literacy.

Ахатова Зифа Фаритовна

Набережночелнинский государственный педагогический университет

ahatova-z@yandex.ru

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются методические вопросы формирования историко-лингвистической компетенции у обучающихся при подготовке к олимпиадам по русскому языку, предлагаются образцы заданий историко-языковой направленности, обосновывается эффективность исторического комментария. Речь идет о приемах семантизации русской лексики, сознательно-практическом освоении языкового материала при проведении уроков русского языка и подготовке обучающихся к олимпиадам.

Ключевые слова: олимпиада по русскому языку, исторический комментарий, история русского языка, этимологический анализ.

Как известно, в современной общеобразовательной школе большое внимание уделяется интеллектуальному развитию обучающихся. Среди многочисленных форм работы, ориентированных на интеллектуальное развитие, особое место занимают предметные олимпиады различного уровня.

Ценность такой формы внеклассной работы, как олимпиада, заключается не только в выявлении одаренных обучающихся и развитии их способностей, но и в формировании устойчивого интереса к изучаемому предмету, положительной мотивации обучения.

Выполнение олимпиадных заданий требует от обучающихся серьезной компетенции, так как Всероссийские олимпиады отличаются высоким уровнем сложности. Задания по русскому языку требуют от участников олимпиады решения вопросов, связанных с пониманием не только конкретных фактов языка, а также с умением объяснять их происхождение, функционирование, анализировать особенности их использования в текстах различных стилей и жанров, сопоставлять и обобщать языковые факты родственных языков. Несомненно, предметом изучения школьного курса русского языка является современный русский литературный язык. История русского языка в программу средней общеобразовательной школы практически не входит, но объяснение некоторых фактов современного русского языка невозможно без опоры на его историю.

Как показывает наш многолетний опыт подготовки обучающихся к олимпиадам по русскому языку и опыт работы в экспертных комиссиях по проверке олимпиадных работ республиканского этапа, наибольшую

трудность участники олимпиады испытывают при выполнении заданий, опирающихся на знание истории русского языка. Количество заданий, связанных с историей языка, за последнее десятилетие увеличилось, а также усложнились сами задания, носящие модульный, комплексный характер. Поэтому одним из методов преподавания русского языка в школе должен стать исторический, способствующий формированию лингвистической компетенции обучающихся и повышению их интереса к изучению предмета. Но материал, способствующий формированию у обучающихся знаний о языке как развивающемся явлении, в программах и учебниках средней школы отражён недостаточно. Именно поэтому учителю целесообразно самостоятельно обращаться к материалам по истории языка, а при подготовке к олимпиадам это становится необходимым в силу вышеуказанных обстоятельств.

Для успешного выполнения олимпиадных заданий, особенно заданий, имеющих отношение к истории языка, требуется регулярная, систематическая работа, которую следует начинать еще в начальных классах. Определенная часть работы по подготовке к олимпиадам может и должна осуществляться непосредственно на уроках русского языка.

Одним из наиболее эффективных приемов изучения русского языка в школе, а также и в вузе, является исторический комментарий. Необходимо в доступной форме объяснить обучающимся происхождение того или иного языкового явления современного русского языка, установить взаимосвязи с другими языковыми процессами, выявить закономерности их возникновения и функционирования.

Как показывает наш опыт преподавания русского языка в колледже и вузе, обращение к истории языка вызывает у обучающихся интерес к процессам, происходящим в языке, помогает осознанно раскрыть суть языковых явлений, меняет отношение к изучаемому предмету, при правильном подборе заданий вносит в обучение элемент занимательности, повышает их интерес к знаниям.

Наибольший интерес при подготовке к олимпиаде вызывает этимологический анализ, установление этимологического родства ряда слов. Конечно, установить научную этимологию слов и выражений весьма сложно. Для этого необходимо знать не только факты современного русского языка и его историю, его фонетические и грамматические законы, надо научиться сопоставлять данные родственных языков, овладеть сравнительно-историческим методом. Необходимо также знать историю народа, который является творцом языка, т. к. история языка тесно связана с историей народа.

Для того чтобы обучающиеся заинтересовались этимологической работой, следует придать ей практическую направленность: она должна быть доступна им, должна учитывать их языковую подготовку. Обучающимся нравятся задания на раскрытие этимологии фразеологизмов, они сами могут найти статьи об отдельных фразеологизмах, требующих исторического

комментария, сами способны воспользоваться этимологическим словарем. Предлагаем образец задания по комментированию фразеологизмов.

В современном русском языке встречаются устойчивые выражения *взялся за гуж, надел хомут на шею, поворачивай оглобли* (уходить, отказаться от желаемого), *закусить удила* (двигаться к намеченной цели, не считаясь с внешними обстоятельствами). Каковы исходные значения слов *гуж, хомут, оглобля, удила*?

Задача учителя заключается в том, чтобы привлечь внимание обучающихся к слову, к его строению доступным историческим экскурсом. За подобной помощью можно обратиться к этимологическим словарям, но, как правило, только работа со словарями не раскрывает полной картины этимологических связей. Важно понять суть исторических, преимущественно фонетических явлений, различного рода исторических чередований звуков, в чем помогут учебно-методические пособия по истории языка или исторической грамматике, доступные учащимся средней школы*.

Вот пример подготовленного нами задания, где прошедшие определенную теоретическую подготовку по истории языка обучающиеся достаточно легко определяют этимологические корни и значения слов по выделяемым ими морфемам.

- Определите этимологические корни слов *подлый, подозревать, подчинить, подоплека* и др.

Ответы:

Подлый — *низкий, у самой земли; простой; простонародный*

Подозревать — *стараться увидеть тайком что-либо*

Подчинить — от *чин* 'должность, звание'

Подоплека — от *плека* (плечо)

Громкий — *сильный, как грохот грома*

Горе — от *гореть*, букв. 'то, что жжет'

Грубый — от *груда, гряда* 'с неровностями'

Усердие — *усрздый, от сердца* (*у* — *усилительное значение*) — 'труд от всего сердца'

Утварь — *тварь* 'то, что сделано, сотворено'

Зачесть — от *честь* 'считать'

Зеркало — от *зеркать* 'смотреть, видеть' (см. зреть, зоркий)

Устранить — от *страна* 'сторона', букв. 'отодвинуть в сторону'

Укромный — от *укромь* 'край, предел'

Урок — **urekti* 'сказать' *е//о*, букв. 'сказанное'.

Занимательным и эффективным представляется также следующее задание:

Сгруппируйте данные слова в соответствии с этимологическим корнем: горло, воздух, ведьма, дань, ожерелье, вежливый, невежда, дыхание, невежа, вдохновение, дать, подарок, душа, сведущий, Дарья, дышло, жерло, вздох.

Для успешного выполнения задания необходимо предварительно изучить тему «Исторические чередования согласных» или «Палатализация согласных».

Олимпиадные задания Всероссийского этапа преимущественно ориентированы не на знание и применение готовых знаний, а на умение систематизировать и синтезировать их, а также на языковое чутье, предполагают мыслительную, интеллектуальную работу обучающихся. Подобную работу можно начинать со следующих простых заданий: Проанализируйте современные значения слов *трава*, *травить*, *отрава*.

- Как вы думаете, связаны ли они этимологически?
- Сформулируйте первоначальное значение слова *трава*.

Интересные открытия обучающимся дает изучение исторического явления полногласия — неполногласия, отражающегося в современном русском языке. Например, обучающимся предлагается подобрать соответствующие неполногласные варианты словам *сторож (стража)*, *требить (требовать)*, *хоронить (хранить)*, *порох (прах)*, *перечить (упрекать)*, *оболочка (облако)*, *привередливый (вредный)*, *полотно (платье)*, *ошеломить (илем)*, *норовить (нрав)*, *обморок (мрак)*, *гражданин (горожанин)*, *огород (ограда)*, *полонить (плентить)*, *голосовой (гласный)*, *волочить (влачить)* и др. Интересно установить семантические связи между указанными словами. После выполнения подобных упражнений у обучающихся повышается языковое чутье, интерес к слову.

Эффективным приемом работы при подготовке к олимпиаде является создание проблемных ситуаций, требующих привлечения знаний по истории языка. Например, обучающиеся с интересом выполняют задания подобного рода:

- Это слово может являться разными частями речи в зависимости от своего значения: глаголом и частицей. Изначальное значение глагола «отблагодарить». Когда конечное безударное -у глагола будущего времени в 1-ом лице, ед. числе отпало, слово перешло в разряд частиц. Назовите это слово (ответ: пожаловать > пожалую > пожалуй > пожалуйста (ста — бывшая форма 2–3 лица от глагола стать).

Нами разработан целый комплекс модульных заданий, опирающихся на факты истории языка. В настоящее время олимпиадные центры привлекают для подготовки к завершающим этапам олимпиады преподавателей вузов, они могут предложить участникам задания повышенной сложности.

Олимпиадные задания нередко включают в себя сведения из области старославянского языка. Подобные задания, несмотря на кажущуюся сложность, помогают обучающимся развивать умение сопоставлять, сравнивать. Зная алфавит, обучающиеся могут научиться читать старославянские тексты и даже переводить доступные для их возраста отрывки из произведений. В Интернет-ресурсах имеются методические пособия, по которым можно научиться переводить старославянские и древнерусские тексты.

Можно предложить обучающимся поработать над следующими вопросами и заданиями:

- История букв «ять», «ѣ», «ь» и др.

- Реформы алфавита (какие буквы исчезли и какие буквы появились в русском алфавите)
- Фразеологизмы со старыми названиями букв (*сидеть на азах, знать на ять* и др.) и др.

Примеры заданий:

- Как называлась каждая буква в слове *воздух*?
- Найдите признаки старославянского происхождения указанных слов: равный, глас, невежда, мощь, одежда, юноша, агнец, изобилие, ладя, казнь, крещение, млад и др.

При подготовке обучающихся к олимпиадам важно правильно организовать их самостоятельную работу, научить их не только самостоятельно добывать знания, но и научить применять их при решении лингвистических задач. Наиболее успешными становятся именно те обучающиеся, которые активно работают самостоятельно, таких большинство среди победителей и призеров.

Необходимо научить обучающихся самостоятельно работать и со словарями разных типов. Иногда выясняется, что при подготовке к олимпиаде обучающиеся обращались к более старым словарям, учителя не объясняли им, что в последних изданиях словарей могли произойти изменения, особенно в толковых, этимологических, орфоэпических и др. словарях.

При изучении морфологии на уроках русского языка также есть ряд тем, требующих исторический комментарий. Например, обращения к этимологии слова требуют трудные темы, связанные с изучением правописания наречий. Обучающиеся часто затрудняются при раскрытии значения морфем, исторически образующих наречие.

Таким образом, наш опыт работы показывает, что без опоры на историю языка невозможно осознанное изучение норм современного русского языка, формирование лингвистической компетенции.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Иванов В. В., Потиха З. А.* Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

Akhatova Z. F.

Naberezhnye Chelny State Teachers Training University

THE EXPERIENCE OF PREPARING STUDENTS FOR THE OLYMPIADS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the methods of developing the students' historic-linguistic competence while preparing for participating in the Russian language Olympiads. The article suggests the exemplary tasks of the historic-linguistic type. The author of the article grounds the effectiveness of the historical commentaries. The article depicts the means of introducing the new vocabulary, the conscious using the vocabulary by the students at classes as well as in preparing for the Olympiads.

Keywords: the Olympiad in the Russian Language, historical commentaries, the history of the Russian Language, the etymological analysis.

Боброва Светлана Владимировна, Мищерина Марина Алексеевна

МГУ им. М. В. Ломоносова, Академия социального управления

bobrova_svetlana@mail.ru, mimaal@yandex.ru

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКОЛОГИИ В ШКОЛЕ

В данной статье раскрывается понятие экологии языка в общеобразовательной школе, рассматриваются вопросы воспитания внимательного отношения к словам и языку в целом. На примере конкретных упражнений из школьного учебника даются методические приемы экологического подхода к обучению русскому языку. Авторы приводят примеры работы по формированию лингвистических понятий в процессе языкового воспитания и постижения мировоззренческих смыслов отечественной культуры.

Ключевые слова: экология языка, языковое сознание, языковое воспитание, речевая действительность, речевая возможность.

Термин экология как учение о взаимодействии живых организмов и сообществ между собой и с окружающей средой был предложен во второй половине XIX века немецким биологом Эрнстом Геккелем. В настоящее время экология превратилась в междисциплинарную науку, изучающую проблемы взаимодействия человека с окружающей средой и, зачастую, в сознании людей ассоциируется с методом мышления и жизненными принципами.

Какое смысл имеет использование этого термина в лингвистике и, точнее, в лингводидактике? Другими словами, как мы должны преподавать язык, чтобы повлиять на положительные взаимоотношения учеников с окружающей средой, помочь им наладить отношения с окружающими, обогатить свою речь и совершенствовать речевое общение? Попробуем поискать ответ.

Ученые и лингвисты каждый по-своему определяют язык. Так, для В. Гумбольдта язык представлял собой дух народа; К. Д. Ушинский считал язык народа неувядающим цветом духовной жизни, а Г. Гийом видел в языке идеальный универсум, мир мысли. Он считал, что цивилизация и прогресс эпохи определяются изменением языка, постоянным расширением мира мысли. Так, и ныне все исследователи сходятся в одном: человеку дано самому создавать, творить язык.

С другой стороны, каков наш язык, его современное состояние, таковы наши представления, такова наша цивилизация. Чтобы изменить мир вокруг, надо менять наши мысли, которые, в свою очередь, выражаются изменённым, другим, «новым» словом.

В этом и есть экологический взгляд: чтобы наладить взаимоотношения человека и мира вокруг него, не допустить разрушения самого себя, гибели жизни на земле, надо бережно и аккуратно относиться к собственным мыслям и словам, в которые мы их облакаем.

Какие тайны хранит в себе язык, что могут узнать школьники, изучая лексику и грамматику, как эти знания могут позаботиться о самом себе и своем окружении?

Слово обладает большой созидательной силой, и наша задача использовать это во благо человека и человечества. С этой точки зрения меняются задачи школьного учителя: не только передавать знания о системе языка, обучать школьников грамматическим, орфографическим правилам, но и формировать представление о человеке как творце языка. Помочь учащимся увидеть, как в языке воплощается окружающий мир, может применение семантического принципа обучения, то есть обращение к языковой семантике, как лексической, так и грамматической, уточнение способов выражения различных языковых значений. В процессе такой работы становится возможным раскрыть понятие язык (слово) как творение человека, собственное творение в первую очередь: я деятель, в моём языке отражаются мои мысли, мой личный опыт, мои способности. Изучая родной язык, я выстраиваю картину мира, то, как видит окружающее мой народ¹.

Таким образом, мы говорим об изменении содержания предмета «Русский язык». Для выполнения этой задачи необходимо обучение языку как продукту речевой деятельности человека. Совмещение изучения речи, речевой деятельности в конкретный момент, речевой действительности, и языка, речевой деятельности без связи с условиями конкретного момента, речевой возможности, позволит построить представление о языке и роли человека в его создании, изменении. Построение нового содержания курса русского языка можно определить формулой: «от смысла к значению и форме его выражения».

Основной задачей лингвистики является изучение системы языка: от анализа речи к построению языковой иерархии. Такой порядок переносится и в школьную практику, хотя цели и задачи школьного курса совсем иные. Что же необходимо учителю взять из лингвистики, обучая умению осознанно творить язык? Лингвисты нам, методистам, уже сказали, из каких «кирпичиков» состоит язык, теперь наша задача познакомиться с ними школьников и научить использовать их в строительстве собственной речи. Таким образом, нам надо научить учеников правильно выражать свои мысли на русском языке.

Если подход лингвиста «от речи к языку», то подход школьного учителя «от языка к речи». Нет необходимости повторять путь науки и открывать заново внутреннюю организацию языка, мы можем воспользоваться научной терминологией и через особым образом организованное

построение терминологического словаря получить необходимые знания о языке. В зависимости от нашей цели будет меняться строение терминологического словника. Таким образом, важным в построении школьного курса языка является не адекватное отражение системы языка в школьном учебнике (как в научной грамматике), а построение системы изучения языковых значений в соответствии с речевой задачей.

Рассмотрим некоторые подходы к построению такого обучения в школе. Так, в учебнике русского языка для 10–11-го классов Н. Г. Гольцовой, М. А. Мищериной и И. В. Шамшина² мы в разделе «Формообразование» можем найти такое упражнение.

Прочитайте статью из книги Н. Шанского, Т. Бобровой «Снова в мире слова». Как и почему возникли две формы множественного числа существительного *опенок*? Покажите связь словообразования и значения слова. Приведите свои примеры.

Что правильное: *опята* или *опенки*?

В современном русском литературном языке существительное *опенок* имеет две формы множественного числа — и *опенки*, и *опята*. Обе они вполне нормативны, поэтому вовсе не обязательно употреблять форму *опенки*, можно — и это будет также правильным — говорить и писать *опята*.

Однако этимологически более предпочтительной является все же форма *опенки*, т. к. это слово образовано с помощью приставки *о-* и суффикса *-ок* от существительного *пень* (ср. диал. *обабок* «масленок, подберезовик», образованное от слова *баба* в значении «пень»). *Опенок* буквально, как и *обабок*, значит «гриб, растущий вокруг пня». Когда слово *опенок* разошлось по своему значению со словом *пень* и деэтимологизировалось, оно подверглось аналогичному воздействию существительного того же семантического ряда, тоже обозначавшего гриб, — *масленок*, образованного по модели *пострел* — *постреленок*, *милый* — *миленок*, от *масло* — *масленок*, отмечаемого еще В. Далем. По образцу *масленок* — *маслята* появилось рядом с *опенок* — *опенки* пара *опенок* — *опята*.

Чем может быть интересным это упражнение, и какие возможности открываются перед учителями?

Начнем с того, что раскроем значение терминов. Что такое этимология, чем она занимается? Задача поставлена — берем словарь лингвистических терминов и читаем: *этимология* (др.-греч. ἐτυμολογία, от др.-греч. ἔτυμον ‘истина, основное значение слова’ и др.-греч. λόγος ‘слово, учение, суждение’) — раздел лингвистики (сравнительно-исторического языкознания), изучающий происхождение слов (устойчивых оборотов и реже морфем). Обсуждая со старшеклассниками смысл лингвистического понятия, мы можем прийти к выводу, что этимологический анализ дает нам знание истинного, основного значения слова, то есть того смысла, который в это слово вкладывали люди, впервые употребившие его в своей речи.

Следующий термин — деэтимологизация. Слово это образовано от латинской приставки *de-*, означающей ‘отделение, отмена’ и греческого слова, которое мы только что рассмотрели. **Этим термином называют** утрату словом смысловой связи с производящей основой, в результате

чего слово из мотивированного названия предмета объективной действительности становится немотивированным названием. Так, это явление происходит тогда, когда, например, человек вдруг замечает, что опенки (опята) могут расти и не только у пней; любая тканая сумка, а не только меховая, может выполнять нужную функцию и поэтому называться мешком; любые мелко истолченные частицы твердого вещества можно назвать порошком, а не только пыль или прах, порох. Этимологический анализ слова помогает нам узнать, что гнев и злобу люди называли словом *серд* (*сердце, сердиться*). Сердце считалось вместилищем гнева и злобы. Более понятным является то, что это слово исторически родственно словам *середина* и *среда*. Сейчас, в современной жизни, нам сложно понять связь между некоторыми словами. Мы не знаем, что *вилка* — это маленькая *вила* (ед.ч. от *вилы*); *крыльцо* — это маленькое *крыло*; *голубой* — цвет оперения *голубя*; *коричневый* — цвет *корицы*; *нравиться* — *иметь приятный нрав, характер* и т. п. Сопоставление данных слов может дать представление о взглядах людей в прошлом.

Далее вернемся к тексту упражнения и найдем слова, называющие грибы, выпишем их в форме единственного числа: *опенок, обабок, масленок*. Построим их словообразовательную цепочку и получим: *пень — опенок, баба — обабок, масло — масленок*. Ответ на вопрос, почему эти грибы так названы, мы можем найти в самом тексте упражнения, а вот каким образом были связаны в представлениях людей слова *баба* и *пень*?

Откроем краткий этимологический словарь русского языка Н. М. Шанского и др.³ и узнаем, что вместе с общеславянским *баба* с первоначальным значением ‘бабушка, мать матери’ в русском языке было слово *бабка* — ‘игральная кость’, образованное от существительного *баба* ‘чурбан, столб, пень’. С каких времен в языке закрепились ассоциация женщины и чурбана, столба? Кстати, само слово *чурбан* авторы словаря связывают со словом *чурка*, образованного от слова *чур* ‘кол, отмечающий границу, край’. Вспомним славянскую мифологию, Чур — это бог границы, сын Оберега. Так, возможно, с языческих времен женщина ассоциировалась с хранительницей очага, дома.

Мы смогли заглянуть в историю и построить свое представление о жизни народа и, например, воспитать бережное отношение к слову *бабка*, у которого значение суффикса в современном языке приобрело негативный оттенок.

Это же упражнение позволит нам построить понятие грамматических синонимов, слов, имеющих однозначные формы множественного числа. Так, проанализируем значения слов *опенки* и *опята*, выделим суффиксы *-к* и *-ят*, установим, что при лексической однозначности эти суффиксы являются синонимичными. Теперь обратим внимание на форму слова и выделим окончания *-и*, *-а*, заметим, что грамматическое значение множественности выражается по-разному. Значение одинаковое,

а выражение его разное, сделаем вывод, что перед нами грамматические синонимы. Так, сравним в современном языке: *учител-я, врач-и, стол-ы, окн-а* и т. д.

Помогая школьникам расширить свой лингвистический кругозор, учитель на данном примере демонстрирует языковые возможности, за которыми различается деятельность целого народа, его умение сопоставлять, анализировать, создавать по аналогии новые слова, расширять круг предметов, явлений, действий, которые могут быть названы одной языковой формой.

Проблема экологии языка заботит авторов учебника Н. Г. Гольцовой и др., которые ставят перед собой задачу воспитания бережного отношения к собственной речи. Так, рассмотрим упражнение, в котором старшекласникам предлагается сравнить высказывания В. Г. Белинского.

1. В русский язык по необходимости вошло множество иностранных слов, потому что в русскую жизнь вошло множество иностранных понятий и идей.
2. Нет сомнения, что охота пестрить русскую речь иностранными словами без нужды, без достаточного основания, противна здравому смыслу и здравому вкусу; но она вредит не русскому языку и не русской литературе, а только тем, кто одержим ею.

Авторы предлагают школьникам порассуждать на тему: Что думает великий мыслитель XIX века об употреблении иностранных слов? Как соотносится его мнение с понятием экологии языка?

В другом упражнении авторы учебника предлагают провести лингвистическое наблюдение — прочитать и проанализировать стихотворение А. С. Пушкина «Памятник», построить свое представление об отношении автора к экологии языка, разобраться в своих чувствах, возникших в процессе чтения этого произведения, и осознать, с помощью каких языковых средств автор добивается такой реакции читателя.

Ставя перед собой задачу формирования языкового сознания, авторы учебника предлагают школьникам следующие упражнения:

1. Известно, что одна из характерных ошибок в школьных сочинениях — речевые повторы. Чтобы от них избавиться, нужно уметь подбирать синонимы и синонимичные выражения.

Найдите в словаре синонимы к глаголам со значением речи и мысли (*думать, писать, допускать, воображать* и т. п.), выпишите их. Вспомните любимое литературное произведение. Опишите деятельность автора этого текста, употребив в речи все найденные глаголы и стараясь не повторяться.

Проанализируйте, какие оттенки смысла появились в вашем тексте?

2. Определите значение слова *мир*. Проверьте себя по словарю. Вспомните и запишите максимальное количество известных вам слов с корнем *мир*. Дайте им толкование. Какие из них входят в ваш активный словарь?

3. Дмитрий Сергеевич Лихачев когда-то высказал озабоченность по поводу того, что из активного обихода исчезают слова с корнем *добро*. Как вы думаете, почему это происходит? Запишите все слова с корнем *добро*, которые вы знаете. Сколько слов у вас получилось? Откройте толковый словарь, сколько слов найдете там? Знаете ли вы их значение? Составьте текст о доброте, используя эти слова.

Таким образом, формирование языкового сознания позволяет вмещать изучение речевой действительности и речевой возможности, а также выстраивать личностное отношение учащихся к языковой реальности, что само по себе воспитывает бережное отношение к словам русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Боброва С. В. Способы формирования языкового сознания на уроке русского языка в средней школе // Сборник научных трудов «Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий». Воронеж, 2003. С. 48–53.

² Гольцова Н. Г., Шамшин И. В., Мищерина М. А. Русский язык. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2013. 448 с.

³ Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителя. Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. М.: Просвещение, 1971. 542 с.

Bobrova S. V., Mishcherina M. A.

Lomonosov Moscow State University, Academy of social management

ON THE LANGUAGE ECOLOGY AT SCHOOL

In this article the concept of ecology of language of comprehensive school reveals, questions of education of the attentive relation to words and language in general are considered. On the example of concrete exercises from the school textbook methodical methods of ecological approach to training in Russian are given. Authors give examples of work on formation of linguistic concepts of process of language education and comprehension of outlook of the Russian people.

Keywords: language ecology, language consciousness, language education, speech reality, speech opportunity.

Богданович Галина Юрьевна, Сегал Наталья Александровна

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского

bgdnvch@mail.ru, natasha-segal@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ДЕТСКОЙ КНИГИ: ЛИНГВИСТИКА РУССКОЙ СКАЗКИ

Статья посвящена изучению особенностей обучения русскому языку на основе детской книги. В исследовании устанавливаются вербальные и невербальные единицы, характеризующие героев фольклорной сказки «Перышко Финиста ясна сокола» с учетом особенностей их восприятия детской аудиторией.

Ключевые слова: фольклорный текст, детская сказка, языковая картина мира, национально-культурный компонент.

Антропоцентрическая парадигма современной лингвистики определяет особый интерес не только к самому человеку, но и к его культуре, традициям и обычаям. По наблюдению ученых, культура народа глубоко и полно отражается в его фольклоре. Именно фольклорные тексты не только являются фиксатором национальной культуры, но и становятся способом познания мира для ребенка-носителя определенной лингвокультуры. Изменение приоритетов современного общества, стремительно меняющиеся политическая и экономическая ситуации приводят к тому, что меняется и отношение к традициям и культуре, выбор предпочтений для досуга взрослых и детей. *Объект* нашего исследования – волшебные сказки, которые, как отмечают исследователи, наиболее глубоко и полно раскрывают национально-культурный компонент, выраженный специфическими представлениями народа, его обычаями и ритуалами.

Целью статьи является установление вербальных и невербальных единиц, характеризующих героев фольклорного текста с учетом особенностей их восприятия детской аудиторией. *Материалом* исследования послужили фольклорные тексты, в частности, русская фольклорная сказка «Перышко Финиста ясна сокола», которая, по утверждению воспитателей и родителей, является одной из любимых для детей дошкольного возраста.

Как показал обзор научной литературы, в современной филологии не существует единого определения термина «сказка». В предлагаемом исследовании принимается определение сказки В. Н. Морохина, согласно которому сказка понимается как «исторически сложившееся устойчи-

вое эпическое художественное произведение фольклорной прозы необычного, а иногда и глубоко фантастического содержания, повествующее о многих событиях разных, нередко очень отдаленных, а, следовательно, сильно искаженных в процессе устной передачи эпох, рассказываемое в познавательных, дидактических и идейно-эстетических целях»¹.

На современном этапе фольклористы, систематизируя сказочный жанр, выделяют 3 группы, на которые они делят весь репертуар сказок. В. П. Аникин в книге «Русская народная сказка» дает классификационную схему из данных групп: а) сказки о животных, б) волшебные сказки, в) сказки бытовые, или новеллистические². Данная классификация сказок и была положена в основу нашей работы. При всем многообразии сказок объектом исследования является волшебная сказка. Согласно В. Я. Проппу, под волшебными сказками понимается тот жанр сказок, который начинается с нанесения какого-либо ущерба или вреда (похищение, изгнание и др.) или с желания иметь что-либо (царь посылает сына за жар-птицей) и развивается через отправку героя из дома, встречу с дарителем, который дарит ему волшебное средство или помощника, при помощи которого предмет поисков находится³. Как отмечает Ю. М. Лотман, в основе волшебной сказки лежит образ инициации — отсюда «иное царство», куда следует попасть герою, чтобы приобрести невесту или сказочные ценности, после чего он должен вернуться домой. Кроме того, именно в волшебных сказках, как отмечает исследователь, повествование «вынесено целиком за пределы реальной жизни»⁴.

С целью выявления языковых особенностей русской сказки обратимся к фольклорной сказке «Перышко Финиста ясна сокола». Имена главных героев и обращение к ним представлены в тексте неслучайно. Интерпретируя сочетание «красна девица», исследователи подчеркивают, что в словах «красный», «красота» сохранилось значение светил и света в целом⁵. В частности, постоянный эпитет зори (*ясная*) соответствует постоянному эпитету девицы (*красная*), и действие красоты на других изображается светом. Кроме того, слова *светлый*, *ясный*, *красный* как эпитеты светил соответствуют эпитетам лиц: *милый*, *ласковый*. Таким образом, можно отметить, что светом выражается как внешняя красота героя, так и его внутренний мир. Бесспорно, для адекватного восприятия ребенку необходим лингвистический комментарий, доступный для его возраста. Необходимость комментария обусловлена также активностью использования эпитета «красный» в русской фольклорной и языковой картинах мира и несоответствием значения эпитета современной семантике колоратива. Образ «ясна сокола» также несет в себе информацию о герое. Финист превращается в сокола по той причине, что сокол как символ олицетворяет смелость и отвагу, храбрость и отчаянность⁶. Таким образом, главный герой сказки наделяется именно этими чертами. Главному герою дается имя Финист. Основываясь на данных этимологических ис-

точников, можем предположить, что оно является производным от слова *финикъ, фуниксъ*⁷. Птица Финикъ (или Феникс), по мнению древних, обладала способностью сжигать себя и возрождаться вновь. Тем самым она является символом вечного обновления, а имя Финист способно наделить обладателя силой и способностью преодолевать различные трудности и препятствия. Работа над собственными именами необходима при знакомстве с текстами детей младшего и среднего школьного возраста. Экспликация и интерпретация собственных имен позволит научить детей искать в словах имплицитные смыслы, обращаться к пассивному составу русского языка.

Важной особенностью русского фольклора является разнообразие этикетных формул, выражающих обращения. Обращение используется на любом этапе общения и служит его неотъемлемой частью. В сказке «Перышко Финиста ясна сокола» нами был выделен ряд обращений, раскрывающий особенности характеров героев. Остановимся на обращениях, непосредственно выражающих характеры красной девицы и Финиста ясна сокола. Итак, к младшей дочери отец обращается: *дочь моя любимая; ах, дочка; дочка милая*. Приведенные речевые конструкции-обращения указывают на то, что для отца меньшая дочь является любимой, говорит о его хорошем отношении к ней. К старшим дочерям отец обращается: *Ах вы, негодные*. Автор называет младшую дочь *меньшая дочь, красная девица*, тем самым выражая симпатию к главной героине. Дочь также себя называет *красна девица*, а хозяев избушки — *хозяин с хозяйшкой, добрые хозяева, бабушка*, что подчеркивает ее вежливость, хорошее отношение к хозяевам избушки. Относясь к ней также благожелательно, старушки называют героиню *красная девица, голубушка*. Автор сказки и Финист, называя себя, использует форму *добрый молодец*. В этом отражается симпатия автора к герою. Красна девица называет Финиста ясна сокола *друг милый, милый*, а для Финиста ясного сокола красная девица — *суженая*, т. е. предназначенная судьбой, и, следовательно, его невеста. Данные обращения говорят о взаимной любви Финиста и девицы. Этикетные формулы помогают детям понять особенности коммуникации отдаленных от них эпох, проследить внутрисемейную и социальную иерархию.

Не менее ярко в сказке «Перышко Финиста ясна сокола» проявляется и символика числа. Наиболее значимым в данной сказке, как и в большинстве русских фольклорных сказок, является число «три». Число «три» издавна считалось символом обновления, всеведения, синтеза, решения и созидания, рождения и роста. Оно является одним из самых положительных чисел-эмблем не только в символике, но и в мифологии, религиозной мысли. В любовном плане число «три» имеет двойственное толкование. С одной стороны — это символ конфликта («третий — лишний») и любовного треугольника. С другой, — «три» часто воспринимает-

ся как знак удачи⁸. Рассмотрим реализацию числа «три» в сказке «Перышко Финиста ясна сокола». В легендах, народных сказках примета «третий раз – удачный» имеет очень древние корни. В анализируемой сказке перо Финиста отец привез своей дочери именно на третий раз⁹. Героям нужно выдержать *три* испытания или *три* попытки, чтобы добиться благополучного результата: красная девица истоптала *три* пары железных башмаков, изломала *три* чугунных посоха, изглодала *три* каменных просвиры в поисках своего милого друга, также заходила к *трем* старухам, получила *три* подарка и *три* ночи слезно плакала над Финистом ясным соколом у просвирни, пытаясь его разбудить¹⁰. *Третья* ночь становится решающей в снятии чар с Финиста ясна сокола: на третью ночь герой пробудился от слезы своей суженой и узнал ее, после чего было принято решение уйти от его коварной жены: *-Финист ясный сокол! – отвечает ему девица [...] Вот уж третью ночь над тобою стою, а ты спишь – не пробуждаешься...! Тут только узнал Финист ясный сокол. ... Сговорились и ушли от просвирни. На третий день батюшка узнал, что ненаглядная царевна с царевичем в церкви – это его дочь с Финистом: ... а на третий <день>, как стал царевич с красной девицей в карету садиться, отец вышел из церкви и своими глазами видел, что карета к его дому подъехала.*

В сказке «Перышко Финиста ясна сокола» мы обнаружили ряд волшебных предметов, играющих важную роль как в структуре фольклорного текста, так и для раскрытия образов героев: *серебро, золото, веретенец, золотая нить, клубочек, золотое яичко*. Рассмотрим каждый предмет более подробно. *Серебряное донце*, подаренное младшей сестрой одной из трех бабушек, защищает от плохих взглядов, мыслей и поступков со стороны других героев. Кроме того, является символом дружбы, любви и верности девицы по отношению к Финисту. В. Э. Багдасарян считает серебро символом защиты от порочных взглядов, мыслей и поступков, а также символом дружбы, верности и любви¹¹. Все золотые предметы (веретенец, нить, палочка, яичко), подаренные тремя бабушками, напоминают о божественном присутствии в товарном мире, а также являются символом любви и красоты. *Веретенец* является символом мимолетности человеческой жизни, символизирует быстротечность времени. Кроме того, оно представляет собой атрибут женщин. О *веретенеце* исследователь Д. Тресиддер сообщает, что оно является символом хрупкости, мимолетности человеческой жизни, но с положительной окраской в фольклоре. Кроме того, автор дополняет, что веретенец — атрибут богинь материнства и женщин вообще¹². По мнению А. А. Потемни, *золотая нить* принимается за символ счастья и имеет путеводный смысл. Именно золотая нить прядется из серебряного веретенца в сказке «Перышко Финиста ясна сокола». Отправляя *красну девицу* в путь, младшая старушка желает *красной девице* счастья, а чтобы она не заблудилась

дает героине путеводителя — *волшебный клубочек*. Старшая бабушка дает девице *золотое пялечко* да иголочку, которая вышивает золотыми нитями, еще раз символизируя связь девицы с Финистом как невесты с женихом. Средняя бабушка-ведунья дает красной девице *золотое яичко* — оберег от злых сил, символизирующий здоровье, удачу, богатство. *Золотое яичко*, по определению Д. Тресиддера, является символом происхождения, тайны сотворения мира, символом жизни. Исследователь подчеркивает, что в фольклоре всего мира яйцо является добрым знаком, символизирующим удачу, богатство, здоровье. А волшебные серебряные и золотые яйца считаются амулетами, защищающими от злых сил. Подробно изучив значение и функции волшебных материалов и предметов, можно утверждать, что все они не только помощники, но и своеобразные защитные амулеты красной девицы. Примечательно, что просвирня и ее дочь ничего, кроме средств обогащения, в этих волшебных предметах не видят. Это еще раз доказывает их жадность, корыстность и эгоизм. На наш взгляд, работа над языковым материалом, номинирующим волшебные предметы, не только поможет расширить языковую и культурную картины мира маленьких читателей, но и увлечь детей интересными для них артефактами.

Таким образом, лингвистические единицы, символы и другие приемы играют важную роль как для описания внешности человека, так и для уточнения особенностей его характера, внутреннего мира, отношений с другими людьми, социальной иерархии. Образы героев фольклорного текста изображаются полно и многогранно, раскрываясь с помощью их вербальных и невербальных характеристик, этикетных формул и ключевых слов. Именно на основе таких образов ребенок получает наиболее полное представление о русской лингвокультуре, традициях и обычаях русского народа.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ *Морохин В. Н.* Прозаические жанры русского фольклора. М.: Высшая школа, 1977. С. 9.
- ² *Аникин В. П.* Русский фольклор. М.: Высшая школа, 1987. С. 11.
- ³ *Пропп В. Я.* Исторические корни волшебной сказки. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1986. С. 18.
- ⁴ *Лотман Ю. М.* Семиотика культуры и понятие текста. Избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 129–132.
- ⁵ *Потебня А. А.* Слово и миф. М.: Правда, 1989. С. 306–307.
- ⁶ *Тресиддер Д.* Словарь символов. М.: Гранд, 1999. С. 442..
- ⁷ *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. В 4т. Т. 4. М.: Прогресс. 1973. С. 195.
- ⁸ *Багдасарян В., Орлов И.* Символы, знаки, эмблемы. М.: Локид-Пресс, 2003. С. 376.
- ⁹ *Афанасьев А. Н.* Народные русские сказки М.: Художественная литература, 1979. С. 182.
- ¹⁰ Там же. С. 182.
- ¹¹ *Аникин В. П.* Русский фольклор. М.: Высшая школа, 1987. С. 434.
- ¹² *Тресиддер Д.* Словарь символов. М.: Гранд, 1999. С. 38.

Bogdanovich G. Ju., Segal N. A.

V. I. Vernadsky Crimean Federal University

**FEATURES OF EDUCATION OF RUSSIAN LANGUAGE BASED ON CHILDREN'S BOOK:
LINGUISTICS OF RUSSIAN FAIRY TALE**

The article is devoted to the study of the peculiarities of teaching the Russian language on the basis of a children's book. The study establishes verbal and non-verbal units that characterize the heroes of the folklore fairy tale «The feathers of Finist the fine falcon», taking into account the peculiarities of their perception by the children's audience.

Keywords: folklore text, children's fairy tale, language picture of the world, national-cultural component.

Буданова Светлана Геннадьевна

Кубанский государственный университет

lanastar@bk.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА
И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНЫХ
УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ
К ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В настоящей статье предложены задания различных типов для подготовки учащихся к олимпиадам по русскому языку. В качестве первоосновы вторичных учебных текстов использованы контексты художественной литературы, которые являются значимыми в познавательном отношении и пригодными для работы в сфере лексики, графики, словообразования, морфологии, синтаксиса и филологического анализа текста.

Ключевые слова: олимпиадные задания, лингвистические задачи по русскому языку, художественная литература, учебный текст, вторичный текст.

В современной школе педагоги все чаще особое внимание уделяют всестороннему развитию школьников в какой-либо конкретной научной области в зависимости от личностных интересов учащихся, когда знания выходят за уровень базовых и необходимых, приобретая углубленный характер. В таких случаях внеклассная методическая работа учителя-словесника требует нестандартного педагогического подхода и компетентного использования богатого разнородного материала при подготовке к занятиям, направленным на лингвистическое развитие школьников. Как показывает наш многолетний опыт работы с одаренными детьми, олимпиадные задачи по русскому языку как особый вид вторичных текстов, предлагаемых школьникам на разных уровнях — от школьного до всероссийского, могут основываться на текстах всех видов дискурсов, даже рекламном, несмотря на изначально пренебрежительное к нему отношение педагогов*.

Настоящая статья призвана показать учебные возможности использования текстов художественной литературы в качестве прототекстов при разработке комплекса заданий по русскому языку для подготовки школьников к олимпиадам разного уровня. Заметим при этом, что любой учебный текст онтологически обладает свойством вторичности, так как исходный текст-материал, на основе которого создается задание, меняет авторскую интенцию и свою функциональную направленность. Так, основная функция художественной литературы, контексты которой

становятся основой для лингвистических задач, замещается в большей или меньшей степени дидактической, познавательной, хотя, безусловно, первая сохраняет свою немаловажную роль. Именно в этом, по нашему мнению, состоит неоспоримое преимущество текстов художественной литературы, используемых в качестве протоосновы, перед остальным массивом потенциально пригодных контекстов иных дискурсивных разновидностей при разработке вторичных учебных текстов.

Широкий охват разнообразных языковых единиц, представленных в текстах художественной литературы, дает возможность раскрыть и обогатить знания учащихся в области *лексики* посредством, например, семантического анализа слов, работы с окказионализмами, синонимами, а также изобразительно-выразительными средствами языка:

Пример задания. Определите лексическое значение выделенных слов. В чем особенность их индивидуально-авторского использования? Какой троп создается с их помощью?

1) *Погода **перемогалась**. «Кап-кап-кап» долбили капли по железу водосточных труб и карнизов. Крыша перестукивалась с крышею, как весною. Была оттепель* (Б. Пастернак. «Доктор Живаго»).

2) *Он понимал, что он пигмей перед чудовищной машиной будущего, боялся его, любил это будущее и втайне им гордился, и в последний раз, как на прощание, жадными глазами вдохновения смотрел на облака и деревья, на людей, идущих по улице, на большой, **перемогаящийся** в несчастьях русский город, и был готов принести себя в жертву, чтобы стало лучше, и ничего не мог* (Б. Пастернак. «Доктор Живаго»).

Продуктивной и методически уместной представляется также работа по разделу «Графика», основывающаяся на учебных материалах, составленных с опорой на художественные тексты. Подобные задания позволяют взглянуть на систему русского алфавита как на синхроническом, так и на диахроническом уровнях, проследить изменения, произошедшие в нем, в единстве историко-культурного процесса, связать факты из истории русской графики с реформами общегосударственными, таким образом расширив общие и специальные фоновые знания учащихся.

Пример задания. В произведении «Детство» М. Горького описано, как главный герой учился читать: *«Вскоре я уже читал по складам Псалтырь; обыкновенно этим занимались после вечернего чая, и каждый раз я должен был прочесть псалом. — Буки-люди-аз-ла-бла; живе-те-иже-же-блаже; наш-ер <...>, — выговаривал я, вода указкой по странице»*. Ответьте на следующие вопросы: 1) Какое слово прочитал главный герой? 2) Какой принцип был положен в основу наименования букв дореформенной азбуки? В каких языках он встречается? 3) Какой принцип наименования букв является основой современного алфавита? Какие языки пользуются им же? 4) Какой принцип названия кажется вам более удобным? 5) Что вам известно об изменениях в наименовании букв русского алфавита после 1917–1918 гг.?

Немаловажным в работе с одаренными детьми является раздел «Словообразование», позволяющий изучить деривационные возможности русского слова, строящегося по известным языковым моделям. Богатым

материалом для подобной работы нередко становится художественная литература. Такие задания позволяют рассмотреть морфемное членение слов и деривационные особенности русской словообразовательной системы с учетом законов языка, влияющих на нее. От учащихся при этом требуются не только знания в области морфемики и словообразования, но и умение логически мыслить, сопоставлять модели, находить общее и отличное.

Пример задания. В книге К. И. Чуковского «От двух до пяти» приведен диалог:

- Я плачу не тебе, а тете Симе.
- Вы и шишку польете?
- Да.
- Чтобы выросли шишенята?

Образование формы имени существительного «*шишенята*» автор объясняет так: «Окончание «*ята*» мы, взрослые, присваиваем только живым существам: ягнята, поросята и проч. Но, так как для детей и неживое живо, они пользуются этим окончанием чаще, чем мы». В чем особенность словообразования данной формы? Какую неточность допустил К. И. Чуковский при объяснении?

Нередко художественные тексты помогают учителю-словеснику актуализировать знания учащихся и из раздела «*Морфология*». Важно при этом знание не только всех частей речи, но и их грамматических категорий: например, переходности/непереходности глаголов. Задания, подобные предложенному ниже, направлены на выработку у учащихся умения сравнивать и анализировать языковые единицы в лексико-грамматическом аспекте.

Пример задания. Определите лексическое значение выделенных глаголов в каждом предложении. Укажите, чем с точки зрения морфологии отличаются слова в каждой паре. Объясните, как связано лексическое значение глагола с выявленным вами морфологическим признаком.

А) — Умный человек Изот, честный. Жаль — *малограмотен*, *едва читает* (М. Горький. «Мои университеты»).

Б) *Емельян имел замечательный голос и отлично читал ноты* (А. П. Чехов. «Степь»).

А) *Райский взглянул в другой класс: там стоял натурщик, и толпа молча рисовала с натуры торс* (И. А. Гончаров. «Обрыв»).

Б) *Дядя Володя отличался тонким художественным вкусом, к тому же прекрасно рисовал* (Ю. Нагибин. «Друг дома»).

А) *Я хочу видеть* — *понимаешь?* (В. Г. Короленко. «Слепой музыкант»).

Б) *Видишь ты искры?* — *спросила меня Изергиль* (М. Горький. «Старуха Изергиль»).

Работа по *синтаксису* также разнообразна. Художественные тексты, например, богаты синтаксическими конструкциями, в которых возможна разная постановка пунктуационных знаков, являющихся показателем того или иного смысла. При выполнении таких заданий учителю важно научить школьника видеть двойственность смысла, зависящего от структурно-синтаксических особенностей предложения.

Пример задания. Расставьте знаки препинания в предложении всеми возможными способами. Дайте синтаксическую характеристику каждому предложению, разберите их по составу. Какова, на ваш взгляд, пунктуация в оригинальном варианте К. Паустовского?

Небо было как средневековая картина выцветшее голубоватое очень старое (К. Паустовский. Дым отечества).

Однако, на наш взгляд, наиболее интересными и методически успешными (особенно для старшеклассников) являются задания, в которых наблюдается *взаимодействие* одновременно *нескольких языковых уровней*. Такой тип заданий предполагает проверку знаний в области лексики, семантики и грамматики русского языка. Нетрадиционные в композиционном и лексико-грамматическом аспекте художественные тексты могут быть при этом весьма ценным материалом для методической работы учителя-словесника. Это обусловлено тем, что такие произведения или их отрывки позволяют школьнику шире взглянуть на систему лингвистического взаимодействия единиц и выявить их потенциальные возможности, а также усовершенствовать навыки филологического анализа текста посредством рассмотрения его структурной и смысловой организации, лексического наполнения и словообразовательной модели используемых единиц.

Пример задания. Прочитайте стихотворение В. Хлебникова «Заклятие смехом». Каковы особенности его лексики? Как называются такие слова? Определите способ их словообразования и охарактеризуйте модели построения этих слов. Определите частеречную принадлежность и синтаксическую функцию выделенных слов.

*О, рассмейтесь, смехачи!
О, засмейтесь, смехачи!
Что смеются смехами, что смеяствуют смеядно.
О, засмейтесь усмеяльно!
О, рассмешиц надсмеяльных — смех усмейных смехачей!
О, иссмейся рассмеяльно, смех надсмейных смеячей!
Смейево, смейево,
Усмей, осмей, смешики, смешики,
Смеюнчики, смеюнчики.
О, рассмейтесь, смехачи!
О, засмейтесь, смехачи!*

Таким образом, художественный текст является богатым методическим материалом для работы не только на традиционных уроках русского языка и литературы, но и на внеклассных занятиях в процессе подготовки школьников к олимпиадам разного уровня. Это позволяет учителю разработать целый комплекс заданий из области лексики, словообразования и морфемики, морфологии, синтаксиса и филологического анализа текста, повысив при этом уровень общей грамотности и эрудированности учащихся.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Буданова С. Г., Рябинина А. Г. Тексты современной рекламы в методике подготовки учащихся к олимпиадам по русскому языку // Русский язык в школе. 2017. № 3. С. 24–29.

Budanova S. G.

Kuban State University

THE ROLE OF USING LITERATURE IN DERIVATIVE EDUCATIONAL TEXTS TO PREPARE STUDENTS FOR THE RUSSIAN LANGUAGE CONTEST [THE OLYMPIAD].

This article offers different types of exercises for school students to prepare for the Russian language contest [the Olympiad]. As a base for derivative school texts it takes extracts from literature which are important in cognitive terms and are suitable for use in the field of vocabulary, graphics, word formation, morphology, syntax and philological analysis of the text.

Keywords: Olympiad assignments, linguistic exercises for the Russian language, literature, educational text, derivative text.

Бушко Марина Игоревна

Средняя общеобразовательная школа № 31 город Краснодара

marina.rafskaya2311146@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ТЕКСТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрена инновационная технологии развития критического мышления через чтение и письмо, целесообразность её использования в обучении русскому языку. Приведены примеры методических приёмов на разных этапах урока. Обозначена проблема выбора современного текста к уроку русского языка, отражающего национальные культурные традиции, формирующие русскую идентичность. Материал может быть использован для изучения русского языка как родного, как неродного, как иностранного.

Ключевые слова: русский язык, урок, образовательная технология, текст.

Современные школьники очень разные. По мнению Д. И. Фельдштейна¹, для них ценными становятся образованность, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения результатов, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность. И в то же время они испытывают эмоциональный дискомфорт: присутствует неразвитость внутреннего плана действий, тонкой моторики руки у старшеклассников, недостаточная социальная компетентность, психические отклонения. По наблюдениям учителей, современные ученики несколько иные: мотивация у них низкая, внешняя, отношение к учебной деятельности как к неизбежному, интеллектуальные возможности и способности снижены, волевая сфера плохо развита.

С такими разными детьми, обучающимися в одном поликультурном образовательном пространстве, работает учитель. Он должен найти подход к каждому ребёнку, с которым не всегда справляются даже родители. Но «всё в наших руках, поэтому нельзя их опускать», — говорила Коко Шанель². И «будущее уже наступило», — определил Роберт Юнг³.

В документах ФГОС определены требования к учителю. Он должен уметь принимать на себя целый ряд новых педагогических «ролей»: быть сценаристом и режиссёром образовательного пространства, экспертом-консультантом по «вопросам детства и юности», исследователем — практиком, ориентированным на инновационное поведение в профессии, руководителем творческой (проектной) группы, социальным менеджером в рамках школы и вуза, уметь выбирать и использовать современные образовательные технологии.

Произошли большие изменения в образовательном процессе. Главной стала инновационная форма реализации образовательного стандарта. И как результат — надпреметные понятия, ключевые компетентности, опыт социального взаимодействия.

Перед учителями возникла проблема — превратить традиционное обучение, направленное на накопление знаний, умений, навыков, в процесс развития личности ребенка. Какая современная технология поможет учителю?

«Люди часто думают, что чем больше знать, тем лучше. Это неправда. Дело не в том, чтобы знать много, а в том, чтобы знать из всего того, что можно знать, самое нужное», — считал Лев Толстой⁴. Нельзя не согласиться с классиком. Наиболее актуальными становятся технологии, которые помогают выбрать информацию, критически осмыслить, оценить её с разных точек зрения, сделать выводы относительно её ценности. Такой является технология развития критического мышления через чтение и письмо. В России она возникла не вдруг — опирается на фундамент проблемного обучения. Разработкой аспектов проблемного обучения занимались многие учёные и практики: М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, В. Т. Кудрявцев, Н. Г. Дайри и многие другие.

В контексте современной отечественной дидактики проблемное обучение — это обучение, при котором учитель, создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Оно направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления. Традиционное обучение направлено на усвоение результатов научного познания.

Приведу пример урока русского языка с использованием технологии развития критического мышления через чтение и письмо по теме «Прописная буква в именах собственных». Он разработан в соответствии с программой под редакцией А. Д. Шмелёва, проведён с использованием его учебника⁵. Урок нацелен на углубление и систематизацию знаний, полученных в начальной школе. В 5 классе начинается систематическое изложение Морфологии.

Методика развития критического мышления включает три этапа. Это «Вызов — Осмысление — Рефлексия».

Первый этап урока предваряет проверка домашнего задания. Его цель — проконтролировать усвоение знаний с целью подготовки к усвоению новой информации, т. е. актуализация знаний. Это своего рода психологическая подготовка к остальным этапам урока: сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей работы, возбуждение

интереса к уроку. Используется приём «Поиск соответствия» (к именам существительным подобрать соответствующие им грамматические характеристики), работа с ЭОР.

Первый этап — вызов. Его присутствие на каждом уроке обязательно. Он позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся знания, вызвать интерес к изучаемой теме, мотивировать к учебной деятельности, сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы, побудить к активной работе на уроке и дома.

Приёмы стадии вызова очень разные: Верно — неверно, Кластер, Инсерт, Дерево предсказаний, Толстые и тонкие вопросы, Таблица «ЗУХ», Ассоциации, Мозговой штурм, Корзина идей, Бортовой журнал, Отсроченная догадка, Круги по воде.

Важное условие всех приемов: никакой критики и никакого анализа. На данном этапе идет простой набор всех идей и предложений. А все ошибки, неточности будут исправляться уже в ходе урока. Именно это позволяет учащимся увидеть свои недочеты, научиться строить логические цепочки, видеть взаимосвязь уже изученного и нового, использовать накопленный опыт для решения новых задач. Учитель выступает как помощник, координатор деятельности учащихся.

Таким образом, стадия вызова в рамках уроков технологии развития критического мышления выполняет сразу несколько функций: мотивационную (пробуждает интерес к теме, побуждает к работе с новой информацией), информационную (заставляет вспомнить то, что уже известно по заявленной теме), коммуникационную (предполагает бесконфликтный обмен мнениями и предположениями). Многие приемы стадии вызова предполагают возвращение к ним на стадии рефлексии или размышления, что делает урок цельным. Учащимся предлагаем приём «Прогнозирование по иллюстрации», который позволяет определить тему урока и сформулировать проблему. Сравнивая и сопоставляя названия на слайде (этнокультурный элемент): «река Белая — белая рубашка», «город Горячий ключ — горячие ключи», «чёрное небо — Чёрное море» — ученики делают вывод о разных морфологических признаках существительных, об особенностях написания собственных и нарицательных имён существительных, определяют тему и цель урока: научиться правильно писать имена собственные, отличать их от существительных нарицательных, ответить на вопрос — какие имена собственные пишутся с прописной буквы? Используем приём «Заполнение таблицы» (упр. 74)⁶. Обращение к межпредметным связям (искусство, кубановедение) необходимо для повышения мотивации обучения и формирования у учащихся целостного представления о мире, о системе знаний.

Второй этап — осмысление. Он позволяет ученику получить новую информацию, осмыслить ее, соотнести с уже имеющимися знаниями. Представить информацию можно по-разному. Это может быть текст

учебника, текст, подготовленный учителем, фильм, презентация, доклад, таблица, лекция, статья, лекция в Интернете, аудиоматериал.

Учащиеся самостоятельно решают проблему, работая с учебником, изучают теоретический материал⁷. Используем приём «Пометки на полях» — смысловое чтение. Знаком «+» они отмечаем известную информацию, знаком «!» — новую информацию. Данный прием требует активного и внимательного чтения. В результате ученики получают новую информацию и дополняют таблицу новыми значениями имён собственных, своими примерами, отвечают на поставленный в начале урока вопрос.

На этом же этапе урока на практике систематизированы полученные знания (упр. 77)⁸: редактирование текста, исправление ошибок в написании имён собственных. Все ученики самостоятельно применяют знания, умеют писать имена собственные.

Третий этап — размышление (рефлексия) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания, активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Здесь основным является целостное осмысление, обобщение полученной информации, освоение нового знания, формируется собственное отношение к изучаемому материалу.

С целью закрепления умения опираться на лексическое значение слова при выборе правильного написания имён собственных проводится анализ текста «Зарождение олимпийского движения». Используем приём «Поисковое чтение»: нахождение в тексте имён собственных и объяснение их написания.

Для формирования и совершенствования навыков грамотного письма записываем слова по лексическому значению. Несколько тетрадей проверяет учитель — педагогический контроль, остальные учащиеся проверяют запись по эталону — самоконтроль.

Использование интерактивных методов обучения отчасти решает одну из существенных задач — здоровьесбережение: снятие нервной нагрузки, смена форм деятельности. Поэтому внимание учащихся переключается на выполнение творческого задания — составление небольшого рассказа об одном олимпийском зимнем виде спорта с обязательным использованием в тексте имен собственных. Задание способствует развитию творческих способностей, коммуникативных навыков. Заранее нужно подготовить справочный материал об олимпийских зимних видах спорта, использовать ИКТ.

На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах. На этапе рефлексии используем приём незаконченных предложений.

Дифференцированный подход в обучении осуществляется через домашнее задание. Базовый уровень: все учащиеся составляют предло-

жения со словосочетаниями из рубрики «Пишите правильно». Повышенный уровень — проектное задание: «Подготовьте компьютерную презентацию «Достопримечательности нашего города». Побеседуйте об этом со старшими, найдите информацию в книгах. Подберите иллюстрации, запишите названия достопримечательностей». Выполнить это задание поможет упражнение 78 учебника⁹.

На этом этапе создана ситуация, когда школьники, самостоятельно работая с различными источниками, готовят проект: учатся планировать, предвидеть и оценивать свои действия.

Использование технологии развития критического мышления позволяет реализовать принцип проблемности в педагогическом взаимодействии, ведет к изменению ролей и функций учителя и ученика. Они лишь инструмент познания. С их помощью мы воспринимаем и передаём определённую информацию, устную, письменную, доносим определённый смысл (= текст) до слушателя, читателя. Работаем с текстом, чаще всего — учебника. Выбор текста и технологии — взаимно определяющие составные части обучения русскому языку.

Каждый текст может выполнять разные функции одновременно: коммуникативную, аккумулятивную, эмоциональную, эстетическую, когнитивную (текст учебника) и др. Но одна из будет главной, преобладающей.

Для ученика и учителя большое значение имеет, какой текст изучается на уроке, какими смыслами он наполнен. Сегодня важно формировать представление учеников о современной русской идентичности, показывать те заметные изменения в стиле жизни, проявляющиеся в культуре повседневности. Конечно, при этом опираться на традиции, достижения, которые определяют образ России.

Повседневная культура детей нагружена литературными образами прошлого. Тексты школьных учебников — это в основном отрывки из русской классики. Они, безусловно, должны быть. Но происходит разрыв: реальность и инокультурные установки и ценности. Нужно посмотреть на тексты уже с точки зрения современности и при этом эффективнее использовать ресурсы отечественной культуры, новые образы и формы, поддерживая и сохраняя традиции.

Наиболее значимыми элементами позитивной национальной идентичности являются: русский язык (язык мира; объединяющий в одну нацию народы России), «русская земля» (огромная территория страны, её просторы), природные богатства — «кладовая мира», религиозные традиции и обычаи, духовное наследие, факты российской истории, достижения, составляющие славу страны в науке и технике, культуре, бизнесе, спорте, национальный русский характер (гостеприимство, открытость, стойкость...). Такие тексты есть в учебных пособиях, но их мало.

Сегодня в мире ещё бытует стандартное представление о России (медведи, морозы, баня...). Русский язык как воплощение достижений языковой культуры должен формировать позитивный образ страны, позитивное мироощущение людей, в ней живущих, их самоуважение и бережное отношение к собственной национальной культуре, к традициям. Поэтому в основе урока русского языка сегодня должен быть современный текст, наполненный смыслами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник психологического образования. 2011. № 4(29). С. 3–12.

² *Гидель Анри.* Коко Шанель. М.: Эксмо, 2010. С. 1.

³ *Душенко К. В.* Большая книга афоризмов. М.: Эксмо, 2007. С. 17.

⁴ *Толстой Л. Н.* Путь жизни. М.: Эксмо, 2009. С. 96.

⁵ *Шмелёв А. Д., Флоренская Э. А., Габович Ф. Е. и др.* Русский язык. 5 класс. Учебник для ОУ: В 2 ч. М.: Вентана — Граф, 2012.

⁶ Там же. С. 150.

⁷ Там же. С. 151.

⁸ Там же. С. 152.

⁹ Там же.

Bushko M. I.

Secondary school № 31 of Krasnodar city

EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND THE TEXT IN THE PROCESS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

The article represents the innovative technology of critical thinking development via reading and writing and the appropriateness of its use in the teaching of the Russian language. Some examples of methods at different stages of the lesson are given. The problem of a choice of the modern text to a lesson of the Russian language is specified. The text that reflects the national cultural traditions or forms Russian identity. The material can be used during the lesson by the teacher in schools to study the Russian language as a native or a foreign language.

Keywords: the Russian language, lesson, educational technology, the text.

Гулеватая Ольга Николаевна

*Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования*

g.ol72@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ С УЧЁТОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ, РЕГИОНАЛЬНЫХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье освещаются актуальные вопросы учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области в образовательном процессе. В соответствии с региональной концепцией представлены оригинальные методические и дидактические разработки, позволяющие учителю-словеснику проектировать уроки русского языка и литературы с учётом НРЭО.

Ключевые слова: национальные, региональные и этнокультурные особенности, методическое сопровождение, дидактическое сопровождение, проектирование уроков.

Включение в современный образовательный процесс части содержания, раскрывающего национальные, региональные и этнокультурные особенности (НРЭО), вызвано необходимостью реализации одного из принципов государственной политики, отражённого в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Воспитание взаимоуважения, гражданственности, патриотизма, ответственности личности, а также защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» (ст. 3)¹.

Федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают разработку образовательной организацией части образовательной программы, которая должна отражать образовательные потребности и интересы обучающихся, в том числе по изучению НРЭО региона. Данное положение потребовало разработки на региональном уровне концепции включения НРЭО в образовательный процесс, поставило задачу обеспечения педагогов Челябинской области необходимым методическим и дидактическим инструментарием для проектирования уроков с учётом НРЭО.

В Челябинской области методическое и дидактическое сопровождение реализации основных образовательных программ с учётом НРЭО

осуществляет ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». На первом этапе работы специалистами института была разработана Концепция отражения национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области в содержании образовательных программ общего образования². В данной концепции изложены подходы к проектированию образовательного процесса в школе на основе учёта НРЭО, представлены методические решения, позволяющие организовать взаимодействие учащих образовательных организаций с природным и историко-культурным наследием Челябинской области и его проявлением в различных сферах человеческой жизнедеятельности.

На втором этапе работы специалистами кафедры языкового и литературного образования ЧИППКРО была разработана концепция отражения НРЭО Челябинской области в содержании языкового и литературного образования, которая определила наряду с целями и задачами проектирования языкового и литературного образования с учётом НРЭО способы включения в образовательный процесс, цели, задачи и основное содержание НРЭО.

Были предложены два варианта включения НРЭО в образовательный процесс: в урочную и внеурочную деятельность. Введение в урочную деятельность предполагает включение НРЭО Челябинской области в базовый курс учебных предметов на основе принципов интеграции, конкретизации, сопоставления фактов и явлений. При этом предполагается, что базовое и региональное содержание дополняют друг друга. В свою очередь такое включение содержания НРЭО в урочную деятельность возможно в разных вариантах. Это может быть дисперсное включение, которое подразумевает рассредоточение содержания НРЭО в уроки русского языка и литературы на основе принципа тематического единства. Также это может быть модульный курс, который реализуется в рамках базового курса русского языка или литературы. Так, например, НРЭО языкового образования может быть реализовано в рамках модульного курса «Лингвокраеведение», включающего следующие модули: «Ономастика Южного Урала», «Южноуральские говоры (территориальные диалекты). Основы диалектологии», «Лингвофольклористическое исследование народно-поэтических текстов, записанных на Южном Урале», и модульного курса «Русский речевой этикет и культура речи». НРЭО литературного образования в Челябинской области предлагается реализовать в рамках историко-литературного модульного курса «Литература России. Южный Урал», основное содержание которого состоит из пяти блоков-разделов:

1 раздел (5 класс) — «Фольклорные традиции в литературе Южного Урала»;

2 раздел (6 класс) — «Человек и природа в литературе Южного Урала»;

3 раздел (7 класс) — «Тема детства в литературе Южного Урала: страницы истории страны в судьбах детей»;

- 4 раздел (8 класс) — «Литературное движение на Урале как отражение историко-литературных процессов, происходящих в России»;
- 5 раздел (9 класс) — «Южноуральская литература как своеобразная художественная система: особенности тематики, проблематики, ключевые образы».

Предметом изучения данного историко-литературного модуля становится региональная специфика литературного процесса, изучение творчества писателей, биографически связанных с регионом. Цель изучения — вызвать у обучающихся интерес к своей малой родине, пробудить чувство уважения и любви к родному краю, культуре и литературе Южного Урала. По утверждению Т. В. Соловьёвой, «региональная литература рассматривается как часть национальной культуры, что означает изучение основных тенденций развития литературы региона в сопоставлении с общероссийским литературным процессом»³.

Реализация содержания названного модульного курса осуществляется на основе хрестоматии «Литература России. Южный Урал. 5–9 класс» (издательство «Взгляд», г. Челябинск, 2016 год). Принципом отбора материалов для хрестоматии стала значимость произведений писателя, их художественная и историческая ценность. Данное пособие призвано не только наполнить содержание реализации НРЭО, но и внести определённый вклад в историю литературы Южного Урала. Книга расширит представление обучающихся об особенностях литературного процесса нашего края, будет способствовать формированию гуманистического мировоззрения школьников.

Концепция отражения национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области в содержании языкового и литературного образования, помимо включения рекомендуемых модулей, предусматривает реализацию НРЭО также за счёт обращения к культурному наследию Южного Урала и включения в дидактическое обеспечение, в том числе в контрольные измерительные материалы, текстов, отражающих региональную специфику.

С целью оказания методической помощи учителям русского языка и литературы в вопросах реализации НРЭО были созданы методические рекомендации: «Тематическое планирование уроков литературы с включением национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области»⁴, «Тематическое планирование уроков русского языка в 5–9 классах с включением национальных, региональных и этнокультурных особенностей»⁵ и «Русский речевой этикет: методические рекомендации по реализации курса внеурочной деятельности для учителей русского языка»⁶. В пособиях содержатся пояснительные записки, раскрывающие задачи проектирования образовательного процесса с учётом НРЭО, способы включения НРЭО в образовательный процесс, вклад предлагаемых для реализации модульных курсов по русскому языку и литературе в достижение целей языкового и литературного образования, планируемые результаты освоения каждого курса, а также

объём, сроки изучения и формы контроля. В методические рекомендации к урокам литературы включены оригинальное программно-методическое обеспечение, в том числе тематическое планирование, образцы диагностических работ, задания для олимпиады по литературному краеведению, примерная тематика исследовательских работ и примеры учебных занятий по литературе с включением материалов образовательного модуля «Литература России. Южный Урал». Методические рекомендации к урокам русского языка содержат тематическое планирование, дидактические материалы к занятиям, примерные темы исследовательских и проектных работ, справочные материалы. Методические рекомендации к курсу внеурочной деятельности включают программу курса, тематическое планирование, дидактический материал к занятиям, темы для исследовательских и проектных работ, список рекомендуемой литературы для реализации программы курса.

Методические рекомендации для педагогов необходимо было дополнить дидактическим инструментарием. Для решения этой задачи среди педагогических работников образовательных организаций основного общего и высшего профессионального образования Челябинской области был проведён конкурс «Проектирование образовательного процесса с учетом национально-региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области». Цель конкурса — достижение системного эффекта в обеспечении общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся за счёт использования педагогического потенциала национальных, региональных и этнокультурных особенностей содержания образования, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России. Основными задачами конкурса стали следующие:

- привлечь педагогических работников к разработке учебных и методических материалов для реализации части образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса, в том числе по изучению национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона в процессе языкового и литературного образования;
- обобщить положительный опыт разработки образовательной программы образовательной организации с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона;
- подготовить к публикации методическую продукцию по проблемам включения национальных, региональных и этнокультурных особенностей в образовательный процесс.

По итогам проведения конкурса был создан региональный банк учебных и методических материалов для реализации курсов урочной и внеурочной деятельности по изучению национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области.

Таким образом, разработка методического и дидактического инструментария введения национальных, региональных и этнокультурных особенностей в содержание языкового и литературного образования в Челябинской области призвана выработать профессиональную готовность учителей русского языка и литературы к решению задачи разработки части образовательной программы, отражающей потребности и интересы обучающихся по изучению НРЭО региона, и к проектированию уроков русского языка и литературы с учётом данных особенностей, что будет способствовать повышению профессиональной компетентности педагогов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм., внесёнными Федеральными законами от 04.06.2014 № 145-ФЗ, от 06.04.2015 № 68-ФЗ) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 13.09.2017).

² Проектирование образовательного процесса в школе на основе учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей. Концепция отражения НРЭО Челябинской области в содержании образовательных программ общего образования: научно-методические материалы / сост. М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др. Челябинск: ЧИППКРО, 2015. 32 с.

³ Соловьёва Т. В. Разработка программы курса литературы с учётом национально-региональных и этнокультурных особенностей как результат повышения квалификации учителя-словесника // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 1 (30). С. 80.

⁴ Тематическое планирование уроков литературы с включением национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области: методические рекомендации к модулю (курсу) «Литература России. Южный Урал» (основное общее образование) / авт.-сост. Т. В. Соловьёва и др.; под ред. Т. В. Соловьёвой. Челябинск: ЧИППКРО, 2015. 164 с.

⁵ Тематическое планирование уроков русского языка в 5–9 классах с включением национальных, региональных и этнокультурных особенностей: методические рекомендации для учителей русского языка / авт.-сост. Е. Г. Боровкова, О. Н. Гулеватая и др. Челябинск: ЧИППКРО, 2016. 108 с.

⁶ Русский речевой этикет: методические рекомендации по реализации курса внеурочной деятельности (для учителей русского языка) / авт.-сост.: Е. Г. Боровкова, О. Н. Гулеватая, М. В. Корниенко и др.; под ред. Т. В. Соловьёвой. Челябинск: ЧИППКРО, 2016. 64 с.

Gulevataya O. N.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Educators' Professional Skills

METHODICAL AND DIDACTICAL SUPPORT IN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS DESIGNING WITH DUE CONSIDERATION OF NATIONAL, REGIONAL AND ETHNO-CULTURAL PECULIARITIES OF CHELYABINSK REGION

The article considers topical questions of national, regional and ethno-cultural peculiarities of Chelyabinsk region in education process. In accordance with regional concept, innovative methodical and didactical elaborations are presented. They allow language and literature teachers to design lessons with due regard to all the peculiarities.

Keywords: national, regional and ethno-cultural peculiarities, methodical support, didactical support, lesson design.

Гусейнова Наталья Сергеевна

Муромский колледж радиоэлектронного приборостроения

n_guseinova@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ТОТАЛЬНОГО ДИКТАНТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ И ОГЭ В 9 И 11 КЛАССАХ

В статье рассматриваются возможности использования акции Тотальный диктант для подготовки учащихся 9 и 11 классов к экзамену по русскому языку. Предложены варианты заданий по текстам диктантов разных лет, задания для методической учебы учителей русского языка и литературы. На примере заданий подготовительных курсов и текстов современных авторов рассмотрена возможность проведения интегрированного урока русского языка и литературы.

Ключевые слова: языковая, лингвистическая и коммуникативная компетенции, Тотальный диктант.

Современный экзамен по русскому языку в 9 и 11 классе предполагает владение языковой, лингвистической и коммуникативной компетенциями. На освоение этих компетенций нацелены многочисленные пособия по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ. И материалы Тотального диктанта могут быть наиболее эффективны при совершенствовании орфографических и пунктуационных навыков, а также в работе с текстом и написании сочинения. Тексты Тотального диктанта подходят и по тематике, и по орфографической и пунктуационной сложности. Кроме того, возможности сайта Тотального диктанта могут быть использованы для проведения веб-квестов, а также онлайн-тренировки при формировании навыков правописания.

В рамках подготовки к ОГЭ и ЕГЭ возможно проведение занятий интегрированного характера с использованием материалов Тотального диктанта, причем, как самих текстов, так и материалов занятий «Русский по пятницам».

При изучении на уроках русского языка тем, связанных с общими сведениями о языке, возможно обращение к тексту Дмитрия Быкова о русской орфографии. Этот же текст возможно использовать при подготовке мероприятий, посвященных Дню славянской письменности. Так, например, занятие «Язык в реке перемен» может быть посвящено истории русской орфографии.

Текст Захара Прилепина интересен своей гражданской направленностью с точки зрения содержания. В соответствии с программой по ли-

тературе изучение лирики Н. А. Некрасова в 10 классе может быть поддержано текстом Прилепина на уроке русского языка, где будет проведен также орфографический и пунктуационный разбор текста.

В качестве примера использования заданий, способствующих формированию навыков связной речи, а также орфографической и пунктуационной грамотности, можно обратиться к темам, связывающим такие дисциплины, как «Русский язык» и «Литература», на уроке, посвященном эпохе Серебряного века, на примере биографии Д. С. Лихачева и текста Е. Водолазкина о выдающемся деятеле культуры, с использованием строк Ахматовой для названия урока: «И серебряный месяц ярко / Над серебряным веком стыл».

Урок может быть рассчитан на 1,5 часа и достижение следующих целей:

- 1) знание фактов биографии Д. С. Лихачева и особенности его деятельности;
- 2) формирование навыков работы с текстом;
- 3) воспитание чуткого отношения к языку;
- 4) совершенствование правописных навыков;
- 5) знакомство с понятием «вариативность» в орфографии и пунктуации.

Презентация предполагает минимальное количество слайдов: фотографии с годами жизни Д. С. Лихачева, фотография Е. Водолазкина с высказыванием о Лихачеве, возможны фотографии начала века с видами Петербурга и Куоккалы, поэтов Серебряного века, Пушкинского дома. Весь текстовый материал желательно сделать в печатном виде, иначе учащимся трудно воспринять задания, особенно связанные с вопросами вариативности.

Возможно продумать музыкальное сопровождение под решение заданий по отрывку текста «Профессорская дача»

Урок начинается с небольшого вступительного слова, портрет Лихачева можно демонстрировать не сразу, а именно в тот момент, когда звучит фамилия во вступительном слове.

Для работы с отрывками текста Е. Водолазкина в 9 и 11 классах предусмотрены разные задания. Однако задания общего характера, нацеленные на анализ изобразительно-выразительных средств, позволяют сохранить логику урока, дать почувствовать учащимся утонченную атмосферу Серебряного века.

Работа с высказыванием Е. Водолазкина придает конкретности разговору об эпохе Серебряного века: наш современник был знаком с тем, кто смог до конца жизни сохранить ощущение культурной жизни начала века, 20-х годов XX столетия. Кроме того, на примере высказывания учащиеся пытаются сделать орфографический и пунктуационный комментарий примерно двадцати орфограмм и пунктограмм. При затруднениях возможно показать на сайте totaldikt.ru пример такого комментария.

Высказывание об академике Лихачеве дает возможность логически перейти к работе над третьей частью текста Тотального диктанта «Волшебный фонарь» 2015 года.

Задания к тексту можно предложить и в формате ОГЭ для 9-го класса и в формате ЕГЭ для 11-го класса. Причем характер заданий таков, что предполагает не натаскивание на выполнение заданий, но и формирование широких представлений об орфографических и пунктуационных явлениях, а также навыков связной речи.

Задания предполагают отработку орфографических и пунктуационных навыков с использованием возможностей сайтов <http://totaldict.ru>, <http://www.gramota.ru>.

Кроме того, в сильном девятом классе, а также в 11 классе для всех возможно задание в формате web-квеста, связанное с вариантами постановки знаков препинания на примере разных предложений текста (а как мы знаем, одно из них предполагает 50 вариантов).

Возможное задание по этому предложению: найти позиции, которые требуют однозначной постановки знаков препинания, что позволит учащимся ориентироваться в тексте собственного сочинения.

Последний этап работы — создание собственного текста: для 9-го класса — задание 15.1, 15.3.; для 11 класса — задание на выявление проблем.

И в этом случае текст Тотального диктанта дает богатую пищу для размышления.

Работу с текстами Тотального диктанта можно рассчитать на несколько часов и в этом случае в качестве близкого по проблеме текста можно привлечь текст Алексея Иванова «Чусовская — Тагил» для создания сочинений по проблеме детства.

Одним из действенных вариантов задания является проверка сочинения, написанного учащимися, по критериям. Причем, можно предложить уже написанный текст либо использовать взаимопроверку. Главное, чтобы проверялся чужой текст.

Наиболее трудным моментом для учащихся является проверка сочинения по критериям К7–10. Для слабых учащихся необходимо выполнять комментирование орфограмм и пунктограмм.

Заключительный этап урока об эпохе Серебряного века и Д. С. Лихачеве знакомит учащихся с тем, как сложилась судьба академика после заката эпохи, подводятся итоги занятия, выразительное чтение стихотворения А. Блока, что еще раз подводит к мысли о связи эпох, диалоге культур и убеждению, что существуют вечные ценности, среди которых — родной язык.

Несомненно, возможно подобрать множество вариантов упражнений по текстам Тотального диктанта, направленных как на формирование правописных навыков, так и навыков связной речи:

- создание взаимодиктантов;
- зрительные диктанты;
- анализ структуры предложений;
- составление алгоритмов правил.

По образцу заданий, предложенных для занятий «Русский по пятницам» составлены задания с самопроверкой.

Тексты современных авторов могут использоваться в качестве литературных аргументов для сочинения по предложенному тексту.

Хорошим примером формы методической работы служат тренинги по проверке диктантов на конференции Тотального диктанта, проходящей в г. Новосибирске. Не только молодые, но и опытные педагоги в процессе таких тренингов могут повысить уровень своей квалификации.

В связи с этим можно предложить следующие варианты методической учебы:

- напишите диктант, примите участие в тренинге по проверке, рассмотрите возможные варианты написания, обоснуйте их, сделайте комментарий текста, ориентируясь на предложенные справочники;
- рассмотрите возможные варианты грамматических и речевых ошибок, определите содержание конкретных тем сочинения (итоговое и 17.1), заполните таблицу:

Компоненты содержания образования	Предметные результаты	Метапредметные результаты	Личностные результаты

- проверьте ученические сочинения в группе, классифицируйте грамматические и речевые ошибки;
- напишите сочинение (по русскому языку или литературе), проверьте по критериям, определите, проверка какого критерия вызвала наибольшие затруднения при оценке, продумайте задания при изучении какой-либо темы, которые помогут избежать подобной ошибки;
- решите логические задачи, связанные с текстом: по предложенному комментарию определите проблему текста;
- прочитайте текст (может быть вариант для 5–11 классов), продумайте задания, которые будут нацелены на достижения результатов разных уровней.

Работа с материалами Тотального диктанта может способствовать повышению интереса к русскому языку, ведь учащиеся будут знать, что эти тексты являются материалом проведения акции во многих странах мира, а для учителей русского языка — возможность повышения квалификации.

Guseinova N. S.

The College Murom's electronic instrument making

THE OPPORTUNITY TIDES OF THE TOTAL DICTATION IN THE PREPARATION OF PUPILS FOR UNITED STATES EXAMINATION AND MIDDLE SCHOOL EXAMINATION

The article on possibilities of Total Dictation action use for the preparation of the 9th and 11th forms students to pass examination in Russian. The article offers the variants of the tasks according to the texts of dictations of several years, the tasks for the methodological training of Russian and Literature teachers. The opportunity of contacting. The integrated lesson of Russian and Literature is presented on the example of the preparatory courses tasks and texts of modern authors.

Keywords: language, linguistical and communicative, Total Dictation.

Дейкина Алевтина Дмитриевна

Московский педагогический государственный университет

adeykina@list.ru

ДИАЛОГОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В ПРОЕКЦИИ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрено в общих чертах значение диалогизации учебного процесса по русскому языку. Как оптимальный путь взаимодействия субъектов образования указан конструктивный диалог. Он направлен на достижение ценностных результатов обучения.

Ключевые слова: методическая культура, конструктивный диалог, коммуникация, слово как ценность, живая речь, способ общения и познания.

Филологизация, интеллектуализация, диалогизация... Эти три абстрактно звучащих понятия отнюдь не абстрактны применительно к школьной образовательной среде. Они сходятся в одной вершине — русский язык: он вместе с русской литературой представляет собой область филологии, он способствует развитию интеллекта личности, он в основе успешной коммуникации.

Школа призвана сосредоточить внимание на личности, формируя и укрепляя личностные свойства ученика. Для этого необходимо учесть каждое из направлений, содействующее с помощью современных методов обучения личностному росту учащихся. Остановим внимание на понятии конструктивного диалога в процессе преподавания русского языка, то есть диалога как метода когнитивно-коммуникативного изучения предмета.

Диалог как один из методов является отражением системы взаимоотношений учителя с учащимися, когда участники равноправны в своих суждениях и создают взаимное поле познания в совместном поиске истинного знания.

Диалог конструктивен, если его логика и динамика приводят к достижениям учащихся в понимании существа вопроса, к открытиям нового знания и последующему усвоению.

Диалог динамичен, если соблюдается оптимальный режим его продуцирования и достигается очевидный результат по уровню компетентностного показателя.

Диалог содержателен, если обеспечивает познавательную активность учащихся, взаимодействие различных смыслов, когнитивность восприятия информации, чёткость метапредметных ассоциаций и др.

Чтобы диалог соответствовал указанным характеристикам, необходим определённый уровень методического мастерства учителя, его готовность обеспечить открытость диалога и объективно оценивать качество результата. Другими словами, одним из важнейших составляющих методическую культуру учителя компонентов является профессиональное умение организовывать диалог в учебных и воспитательных, развивающих целях на уроках своего предмета.

Современная школа стратегически ориентирована на широкое и обстоятельное общение, на коммуникативные учебные действия и формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход обязывает учесть в содержании предмета и в технологии его обеспечения базовые для личности культурные навыки общения.

Образовательные ресурсы русского языка и теоретико-практические достижения методической науки позволяют проектировать учебный процесс со стороны углубления коммуникативно-семантического и коммуникативно-функционального, когнитивного и системно-деятельностного, исследовательского и других подходов. Это может существенно улучшить гуманитарную среду общения: полноценно опираться на корневые представления о закономерностях коммуникативного поведения, полностью учитывать природную роль слова, стремиться к содержательности диалога и его результативности, сознательно использовать выразительные средства в речи в соответствии с целями и ситуациями общения.

Одной из традиций отечественного школьного образования является вопросо-ответная беседа по содержанию изучаемого материала, путём которой осуществляется познание учащимися нового материала. Интерес и самостоятельность учащихся в его усвоении повышаются также путём беседы на основе наблюдения над языковым материалом. Это индуктивный способ подачи конкретных фактов, чтобы навести на размышления и далее привести к обобщениям. Индукция в учебном процессе («наведение») не отменяет дедукцию («выведение») и применяется в тех учебных ситуациях, когда для решения проблемной задачи есть необходимая знания база. Можно говорить об учебном диалоге, способствующем актуализации прежде полученных знаний и «открытию» (квазиоткрытию, по В. В. Давыдову) новых.

В более широком понимании диалогизация учебного дискурса предполагает фоновую культуру занятий, уместное включение текстов для обсуждения, отбор тематики для диалогов на основе сопряжения языка и литературы, живописи, музыки, публицистики и др. Диалоговая культура учащихся формируется в процессе обсуждения одухотворённых русской литературой (отрывки из которой привлекаются для занятий) идей «разумного, доброго, вечного», накопления опыта переживания и осознания окружающего, интерпретации множества запечатлённых

словом сведений, мнений, чувств, оценок. В таких обсуждениях важно услышать и быть услышанным, развивать и аргументировать мысль (свою и чужую), приходиться к выводам — суждениям по теме, соглашаться или не соглашаться с другими участниками диалога, убеждаться в правомерности своих или других оценок. Наряду с такими умениями коммуникантов, принципиально важно чувство слова, чувство языка, проявленное в отборе словаря, грамматических конструкций, интонаций, акцентуализаций, в выражении модальности высказываний, соблюдении этикетных норм и др.

Проблема формирования диалоговой культуры состоит в том, что вдумчивые «разговорные» уроки (уроки развития устной речи) требуют внимания к собеседникам и в то же время некоторого регламента участия (не повторяться, соблюдать меру по объёму высказывания и времени выступления и др.), а главное — конструктивности («говорить по делу», стремиться к позитивным результатам, завершённости в формулировках и др.) применительно к предмету обсуждения. Такие диалоги имеют смысловые ресурсы для дальнейших размышлений о жизни, о культуре, о языке, о литературе, о нравственных и эстетических идеалах, о ценностной природе русского слова. При этом важна форма изложения любой мысли, грамотность которой зависит от знания русского языка (его лексики, грамматики, орфоэпии, стилистических ресурсов).

Школа озабочена задачами подготовки учащихся к устному экзамену и к итоговому сочинению, тематика которого обозначена концептами русского сознания, национального мироощущения, отражающими высшие ценности истины, добра и милосердия, справедливости. Путь диалогизации учебного процесса может быть успешно проложен, исходя из органического единства содержания и формы, цельности и завершенности, чего еще так недостаёт современному образованию. «Учитель, не воспитавший в своих учениках чувства слова, благоговения перед ним, не сумевший подвести к мысли о сущности слова, — такой учитель не выполнил своей основной задачи», — считает В. Троицкий¹, и мы соглашаемся в определении коренной педагогической задачи — осмысленного изучения слова. Вслед за В. Троицким повторим слова выдающегося филолога Ф. И. Буслаева: «Родной язык, — писал академик Ф. И. Буслаев, — должен стать центром всего преподавания в школе... в том отношении, чтобы всякий урок и притом по всякому предмету был в то же время уроком и упражнением в правильном употреблении родного языка. Язык этот должен быть воздухом, которым дышит и живёт вся школа. При этом, само собою разумеется, преподавание основных предметов должно быть поставлено в самую тесную связь с преподаванием родного языка. По твёрдому нашему убеждению, это единственно возможный путь к глубокому и серьёзному изучению родного языка и к достижению столь необходимого процветания родной речи». Углубление смысла сло-

ва и текста происходит не в силу большей или меньшей регламентации лексической работы, а в силу механизмов мышления (восприятия, понимания, осознания и др.), действующих в продуктивном диалоге.

Ряд высоких оценок родному слову и языку может быть, безусловно, продолжен. Приведём в пример одно из высказываний, определяющее, как нам думается, тот конструктивный момент, на который должен ориентироваться ученик и без которого вряд ли возможна подлинная культура диалога. «Я вдруг понял, что всё, что мы делаем, может быть уложено в слова и фразы...» — написал в своих воспоминаниях известный российский литературовед и филолог-классик М. Гаспаров². Осмысление языка как феномена — процесс длительный, однако исток такого осмысления находится в восприятии ещё ребёнком значения слова в речи матери, в языковой ткани сказок, загадок, песен, первых книг — в естественном пути укрепления сознания, строительства мысли, стремления к познанию мира и пониманию возможностей языка в освоении мира не только окружающего, но и более широкого.

Школьная среда (а сначала дошкольная) в целом и особенно уроки-диалоги могут определить богаче и конкретнее намеченный пунктирно путь конструктивного общения, утверждая учеников в культуре коммуникации, её правилах и нормах (более подробно об этом в научно-методических публикациях³).

Сегодня, когда идут важные процессы в общественной жизни мирового сообщества, следует уметь отстаивать в диалоге свои убеждения и традиционные ценности, наиважнейшей из которых является родной язык. В стратегии развития личности аксиологическая составляющая приоритетна, она закладывается на глубинном, иррациональном уровне и в процессе образования. Сущность диалоговой культуры — сохранить в человеке человека, развить его интеллектуальный потенциал, обеспечить понимание универсальных предметных знаний, предупредить агрессивные поведенческие тактики, воспитать ответственность за слово и дело. Главный показатель — образованный человек умеет проявить речевую спонтанную активность и естественность коммуникативного поведения, владеет диалогическими умениями, чтобы выражать себя как личность, служащую Отечеству.

Укажем ещё одну, на наш взгляд, чрезвычайно важную сторону диалогизации учебного процесса при изучении русского языка: это живая устная речь с набором соответствующих интенций (намерений) и интонаций, с необходимостью соблюдения темпа и ритма речи, соответствия задачам и условиям речи и др. Как всякое живое дело, диалог наполнен эмоциями, для выражения которых есть много красок в языке. Так в диалоге соединяется рацию (во имя чего ведётся разговор) и эмоцию (что и как переживается в процессе разговора). Речь воспринимается как поступок, важный в содержательном и морально-нравственном плане. За-

прос на такое гуманитарное отношение к диалогу существует в обществе и отличается укоренённостью в традиционной культуре — в этом состоит противовес вызову времени, встраивающему новые поколения в общение посредством электронного инструментария, с которым связаны заблуждения пользователей языка, провоцирующие упрощенчество, переизбыток сокращений, использование иностранных слов, невнимание к литературной норме. Напротив, следует неустанно совершенствовать речь, что продиктовано большей публичностью выступлений и высказываний в общественно-социальной среде и что требует мастерства.

Конструктивный диалог — это диалог, открывающий путь к взаимодействию субъектов образования посредством механизмов понимания, системы управляющих воздействий, учёта факторов рационализации и коррекции в случае необходимости при развёртывании диалога на пути к достижению результата.

При доминирующей коммуникативной компетенции как результате школьного образования диалоговое обучение, в центре которого находится конструктивный диалог, — это выбор инновационной системы, влияющий на качество и результат образования.

В проекции конструктивного общения (живого диалога) создаётся, говоря языком науки, мысле — рече — языковое единство, поле взаимности, взаимодействия по многим вопросам бытия и сознания, рассматриваются интерпретационные сложности, работают естественные механизмы познания, открываются родники духовности и эстетики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Троицкий В. Литература в школе: реальность и вымыслы // Молодая гвардия. 2016. № 4. С. 243.

² Гений детства: Становление человеческой личности в фокусе воспоминаний / ред.-сост. С. Лебедев, Н. Ключарёва; авт. вступ. текстов С. Лебедев. М.: Первое сентября, 2011. С. 43.

³ Дейкина А. Д. Конструктивный диалог в системе лингвометодических представлений // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики: Материалы Межд. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов 918.02.2016) / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Экон-Информ, 2016. С. 12–15; Дейкина А. Д. Взаимодействие методической науки и школьной практики преподавания русского языка как конструктивный диалог // Теоретические и методические проблемы обучения современному русскому языку: сб. материалов Межрегиональной науч. конференции (г. Москва, 23.09.2016) / сост. Н. Б. Самсонов. М.: Диона, 2016. С. 53–64

Deikina A. D.

Moscow Pedagogical State University

INTERACTIVE CULTURE OF THE PERSONALITY IN THE PROJECTION CONSTRUCTIVE COMMUNICATION IN THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE

The article considers in General terms the importance of the work of the educational process in Russian language. As an optimal way of interaction of subjects of education specified a constructive dialogue. It is aimed at the achievement of valuable learning outcomes.

Keywords: methodological culture, constructive dialogue, communication, word as value, live it, the way of communication.

Евстигнеева Наталия Васильевна

*Средняя общеобразовательная школа № 84
имени Героя РФ Яцкова Игоря Владимировича города Краснодара*

e.natalija@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Концепция рассматривает процесс обучения русскому языку в школе как процесс развития личности, формирования ее готовности к разнообразному взаимодействию с окружающим миром, обретения ею социального опыта. Основной целью обучения становится формирование языковой личности, владеющей всеми видами речевой деятельности. Под обучением понимается то обстоятельство, что русский язык — средство для приобретения знаний по другим предметам, а также средство для формирования духовного мира человека, его культурно-ценностного отношения к миру и социализации личности.

Ключевые слова: текст, речевая деятельность, текстоцентрическое обучение.

Правительством РФ утверждена Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации от 09.04.2016 № 637-р. Этот документ обозначил систему взглядов на ведущие проблемы, базовые принципы, цели, задачи и главные направления развития системы преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях. В Концепцию школьного филологического образования заложены методологические, методические и предметные приоритеты изучения русского языка, одним из которых является «изучение русского языка как объективно данного, исторически изменчивого, доступного познанию семиотического явления» с опорой «на представление о тексте как важнейшем предмете филологии и одновременно инструменте обучения, как целостной единице языка, речи и культуры»¹. Общее направление развития, задаваемое Концепцией, предполагает, в первую очередь, взгляд на процесс обучения русскому языку в школе не только как усвоение системы дидактических единиц, лежащих в основе формирования компетенций учащихся (языковой, лингвистической, коммуникативной, культуроведческой), но в большей степени как процесс развития личности, формирования ее готовности к разнообразному взаимодействию с окружающим миром и обретения ею социального опыта.

В основе Концепции, по мнению ее авторов, лежит культурно-антропологический подход как базовый общегуманитарный научный подход к изучению и преподаванию русского языка и литературы. Согласно

Концепции, «филологическое образование (и прежде всего — русский язык и литература как учебные предметы) формирует языковую личность, ментальность носителя языка, его национально-культурную идентичность, создает условия для личностного развития и самореализации, духовно-нравственного развития учащихся». Таким образом, основной целью обучения становится формирование языковой личности, то есть такой личности, которая владеет всеми видами речевой деятельности, формируется на протяжении всего обучения в школе и, прежде всего, в процессе изучения родного языка как источника развития духовных способностей школьников. По мнению Ю. Н. Караулова, «Языковая личность — вот та сквозная идея, которая пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка»².

В современной системе образования происходят глобальные изменения, связанные, в первую очередь, с тем, что традиционное представление результатов обучения в виде знаний, умений и навыков отходит на второй план, тогда как главным становится формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов. В такой образовательной парадигме ученик из объекта учебной деятельности превращается в его субъекта, ему необходимо научиться самостоятельно ориентироваться в деятельности учения и выбирать собственные способы усвоения учебного материала, формировать и отстаивать свою точку зрения. При таком подходе изменяется и роль учителя, он становится наставником, проводником, тьютором, роль которого заключается в коррекции зоны ближайшего развития ученика и уровня его продвижения в теме. Такое представление об ученике как субъекте учебно-познавательной деятельности вызывает необходимость по-новому определить цели, задачи и содержание школьного обучения русскому языку.

Курс русского языка в общеобразовательной школе построен на основе системно-деятельностного подхода к организации лингвистического образования учащихся. Ядром для создания нового стандарта в образовании, основанном на деятельностном подходе, послужили исследования научной школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина и др., которые основываются на том, что развитие личности ребенка в системе образования обеспечивается формированием УУД, которые выступают в качестве фундамента образовательного процесса, в результате которого обучающийся получает необходимые знания, умения и навыки. Такая организация образовательного процесса позволяет сформировать способность ученика к самостоятельному и непрерывному обучению, так как он, научившись строить свой образовательный процесс и умея осуществлять выбор способа

деятельности, необходимого для решения задачи, становится успешным в личностной и профессиональной деятельности и, в конечном счете, обеспечивает развитие социально грамотной и мобильной личности³.

В Концепции филологического образования под обучением русскому языку понимается не только собственно изучение разделов лингвистики, но и учитывается то обстоятельство, что русский язык — средство для приобретения знаний по другим предметам, а также средство для формирования духовного мира человека, его культурно-ценностного отношения к миру и социализации личности. Исходя из этого, усвоение русского языка ориентируется на синтез языкового, речемыслительного и духовного развития учеников⁴.

Современный подход к языковому обучению основан на текстоцентрическом принципе, предполагающем, что весь процесс обучения базируется на тексте как результате речевой деятельности, средстве обучения и формирования всех видов компетенций. На этом вопросе следует остановиться подробнее, так как текстоцентрический принцип обучения русскому языку обуславливает смещение акцентов с языкового образования на речевое развитие, как важнейшую составляющую личностно-ориентированного обучения. По мнению М. М. Бахтина, «пространство культуры — это пространство языка, речи. За каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность)»⁵.

Данный подход организует и практическую направленность обучения русскому языку, так как на основе текста, происходит усвоение правил грамматики, культуры речи, основ коммуникации. При этом основные усилия сосредотачиваются не на многократном повторении и запоминании правил, а на отработке умения практически определять разнообразные грамматические формы и значения и правильно оперировать ими.

Основной базой для формирования умений школьников строить собственное высказывание в устной или письменной форме, а также для развития умения осуществлять все виды речевой деятельности служит анализ текста, исследуя который, учащиеся эмпирически осознают системность языка, открывают ее закономерности и учатся грамотно строить собственные высказывания. Такое обучение расширяет и углубляет содержание школьного курса предмета «Русский язык» за счет введения комплекса речеведческих понятий, так как от степени сформированности связанных с ними умений зависят качество и результаты обучения по другим учебным предметам, а также развитие личности в целом. Исходя из этого, текст является не только дидактической единицей обучения, но и необходимой основой для любого вида речевой деятельности: аудирования, говорения, письма, чтения.

Текстоцентрическое обучение является связующим звеном между речевой деятельностью и осмыслением и анализом единиц языка в единстве их функции, значения и формы. Использование целых текстов в обучении позволяет обогатить и другие, традиционные темы курса. Ученик получает возможность узнать о текстообразующих функциях привычных языковых единиц. Например, при изучении синонимических и антонимических средств языка обращается внимание на то, что они выступают как средство межфразовой связи и, служат для выражения различных смысловых отношений между предложениями в тексте; при изучении глагольного вида рассматриваются функции грамматических повторов, которые обеспечивают временное единство текста и т. д. Кроме того, использование целого текста позволяет наглядно показать все художественно-изобразительные возможности русского языка.

Лингвистический анализ текста предполагает и выявление эстетической роли языковых единиц, их экспрессивных возможностей. Если раньше язык художественного произведения рассматривался только при изучении литературы, то сегодня все больше заданий подобного типа включается в учебники русского языка (начиная с младших классов). Это один из самых интересных и самых трудных аспектов работы с текстом, так как требует внимательного отношения к слову.

Таким образом, на современном этапе развития школьного лингвистического образования текст становится центром внимания при обучении родному языку, фактически текстовая деятельность — это сегодня цель школьного лингвистического образования. На примере текста можно рассматривать практически все процессы и явления, происходящие в русском языке, так как они приобретают наибольшую выразительность и глубину.

Особенную актуальность приобретает изучение текста в связи с введением Единого государственного экзамена по русскому языку, так как в основе многих заданий экзамена лежит умение работать с научным или публицистическим текстом, добывать из него необходимую информацию. Поэтому задания, связанные с формулировкой темы и идеи текста, умением обоснованно определять тип и стиль текста, средства связи между предложениями, должны стать неотъемлемой составляющей каждого урока⁶.

Особенное внимание при обучении русскому языку следует уделять развитию умения сжато передать основную информацию, полученную из текста, находить опорные (ключевые) слова, давать определение научному понятию, строить собственное логическое законченное высказывание. И. П. Цыбулько, сотрудник Лаборатории дидактики русского языка ИСМО РАО, отмечает, что «новый государственный образовательный стандарт предполагает системное изучение основ лингвистики на деятельностной основе. В экзаменационной работе этот аспект проверяется

на уровне овладения понятием, его опознанием в тексте, способности адекватно оценивать примеры употребления конкретного языкового факта в речевой действительности, использовать конкретное языковое явление в собственных речевых высказываниях и т. д. На экзамене по русскому языку ученик имеет право пользоваться орфографическим словарем, что в определенном смысле проверяет навыки самоконтроля, самоанализа, самокоррекции в процессе самостоятельной работы учащихся»⁷.

Актуальными проблемами, связанными с обращением к тексту на уроках русского языка при текстоцентрическом подходе становятся следующие:

- а) отбор текстового материала для уроков с учетом его дидактического и воспитательного потенциала;
- б) разработка методики работы с текстом на традиционном уроке русского языка;
- в) гармоничное соединение чтения (изучения) текста и развития творческих способностей учащихся;
- г) изучение разделов фонетики, лексики, словообразования, грамматики на основе текстов;
- д) развитие межпредметных связей с литературой при изучении изобразительно-выразительных средств;
- е) отработка навыков лингвистического анализа текста в школе;
- ж) актуализация изучения риторики при рассмотрении различных речевых жанров и законов эффективного общения.

Таким образом, реализация идей Концепции филологического образования требует глубокого понимания специфики личности современного ребенка в контексте принципиально важных изменений, произошедших в человеческом сообществе вообще и в российском обществе, в частности. Поэтому школа сегодня обязана развивать способности ученика реализовать себя в новых динамичных социально-экономических условиях, адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Характеристиками такой личности становятся владение культурой слова, устной и письменной речью в различных сферах применения языка, способность к сотрудничеству и социальному речевому взаимодействию и коммуникативность. А методика и методология процесса развития такой личности сформулирована в Концепции.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 года № 637-р: [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420349749> (20.04.2017).

² Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. С. 3.

³ Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 года N 637-р: [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420349749> (20.04.2017).

⁴ Доцинский Р. А. О целях и задачах концепции школьного филологического образования в России // Литература в школе. 2015. № 3. С. 16–17.

⁵ Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. 1976. № 10. С. 34.

⁶ *Блохин А. В.* Комплексный лингвистический анализ текста как задание для развернутого письменного ответа на ЕГЭ по русскому языку (профильный уровень) // Русский язык в школе. 2015. № 5. С. 10–13.

⁷ *Цыбулько И. П.* Новые государственные образовательные стандарты и традиционные требования государственной итоговой аттестации по русскому языку // Всероссийский съезд учителей русского языка и литературы. Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 4–6 июля 2012 года. Труды и материалы / под общ. ред. М. Л. Ремнёвой. М.: Изд-во Московского ун-та, 2012.

Evstigneyev N. V.

Krasnodar city secondary school N 84 named hero of Russia Igor Yatskov

**THE CONCEPT OF THE PHILOLOGICAL EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATIONS
IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE**

The concept considers the process of learning Russian at school as a process of personal development, the formation of its preparedness for diverse interaction with the outside world, its social experience. The main purpose of training becomes the formation of linguistic identity, which owns all kinds of speech activity. Under the tuition of refers to the fact that the Russian language is a tool for learning in other subjects, as well as a tool for shaping the spiritual world of man, his cultural-values attitude toward the world and socialization.

Keywords: text, speech activity, text-centered training.

Зубова Жанна Арнольдовна

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

kafrusogu@gmail.com

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ДИАЛЕКТНЫХ ТЕКСТОВ ОРЛОВЩИНЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Паремии представляют собой микротексты, в которых заключены культурные коды носителей языка, отражена их система ценностей. Паремии, зафиксированные в Орловской области, содержат позитивные и негативные оценки человека, ситуаций, отношений между людьми и т. д. Безусловную ценность представляют единицы со значением «Родина», «Дружба», «Правда». Включение этого материала в учебный процесс решает не только собственно лингвистические задачи, но и формирует у молодых людей ценностные ориентиры, углубляет и развивает чувство любви и гордости за свой народ, свою историю.

Ключевые слова: паремия, фразеология, культурный код, диалект, диалектоноситель.

Фразеология аккумулирует в себе представления носителей языка об окружающем мире, месте человека в нем, системе ценностей, которая важна для того или иного социума. В этом смысле весьма интересны для анализа диалектные паремии — микротексты, в которых сконцентрированы культурные коды обычных, простых людей, их оценки того или иного явления, события, ситуации, времени, пространства и, конечно, человека.

Картотека, в которую вошли записанные в ходе диалектологических экспедиций языковые единицы, начала создаваться в Орловском государственном университете в 50-е годы двадцатого века. Прежде всего фиксировалась лексика, однако встречаются и фразеологизмы, в том числе пословицы и поговорки.

Одна из записей, сделанная студенткой И. Д. Капташкиной, посвящена тому, что и как говорила ее бабушка:

Моя бабушка Неврова (Ноздрина) Софья Ивановна родилась 19 августа 1912 года в деревне Становой Колодезь Орловского района Орловской области в семье крестьян Канатниковых Ивана Логвиновича и Ирины Тихоновны. В семье было четверо детей. Жили дружно, друг к другу относились с уважением и любовью. В доме никогда не произносили грубых, или, как они говорили, *чёрных* слов.

От матери бабушка и унаследовала характер твёрдый и властный, смелость, а ещё речь, образную, насыщенную поговорками, пословицами и присказками.

Жили трудно и голодно, как и все в то время. Но как бы тяжело ни было, бабушка всегда держала себя с достоинством, спокойно и уверенно, опираясь на свои жизненные принципы, которые не позволяли ей опустить руки и впасть в панику или отчаяние. Она любила повторять: *Помирать собирайся, а хлеб*

сей, т. е. делай, что должно, несмотря ни на что. *Не завидуй, вверх посмотришь — лучше нас, а вниз посмотришь — хуже нас.* А могла сказать и так: *Не кланяюсь богачу, свою рожь молочу!* или *Беденький — ох, а за беденьким Бог* (т. е. не унывай, не жалуйся на судьбу).

Считая, что все несчастья людские происходят оттого, что человек не любит трудиться, жалеет себя чрезмерно, она говорила: *Лежень лежит, а счастье бежит или спать до дна — не видать добра.*

Бывало, пожалуешься ей, что навалилось столько дел, что и в век не переделать, а она: *А ты начинай, не бойся, глаза-то серуны, а руки — работнички!..*

Если намеченные на день дела не были сделаны по какой-то причине, она могла сказать так: *Палашка — туда, Палашка — сюда, а Палашка — никуда.* Ну а если всё сделано хорошо, на совесть, бабушка, желая похвалить, скажет: *Ну, теперь намного лучше! Конечно, умой девку или не умой!* — как бы желая подчеркнуть разницу между тем, что было и тем, что стало...

Как-то во дворе обсуждали одну девушку, которая удачно вышла замуж. Говорили, что она любила погулять, была глупа и ленива, а парень ей достался хороший, работающий, самостоятельный. Бабушка лишь ограничилась высказыванием: *Ну и спасибо тому Гуру, что взял мою дуру.*

Казалось, что на все случаи жизни у неё есть поговорка.

Ругаются двое, упреки, колкости летят, как камни с горы. Софья Ивановна тут же отзывается: *Посыпался, потёк, подставь черепок, чтобы сало не пропало, ветчина была цела!* Кто-то размечтается о том, что когда-то заработает много денег и разбогатеет, а она: *Считай деньги не что у дядюшки, а что у пазушки.* Если нужно действовать осмотрительно, не торопясь, скажет: *Не рисковй зазря. День минуешь — год живёшь.* Желая подчеркнуть, что все люди разные, никого нельзя осуждать и одной меркой мерить, говорила так: *Господь лес не уравниал.*

Мы с сестрой очень любили гостить у бабушки. Она нас очень любила и баловала, сама над собой подсмеиваясь: *Как сова своих деток хвалила: мои деточки самые ушастенькие, самые глазастенькие и самые головастенькие* или *Хороша дочка Аннушка, а кто хвалит — мать да бабушка.*

Если мы с сестрой капризничали за столом, отказываясь есть что-то, что нам казалось невкусным, она говорила: *Ешь, с погани не умрёшь, а с голоду — как уснёшь.* Эта поговорка осталась у неё с послевоенных голодных времён. А могла сказать и так: *Да и не ешь! Губа толста — кишка пуста,* или, если рассердится, *Жрать захочешь — рот разинешь, ср...ть захочешь — портки скинешь!* Когда у неё просили что-то, чего не было или брать было нельзя, отвечала: *Возьмите нете на загнете!..*

Человеку, который подолгу любит на себя в зеркало, постоянно наряжаться, хвастаясь обновками, скажет: *Наряди пень — проглядишь весь день (Наряди пень, и пень хорош будет!).* Известные уже пословицы и поговорки звучали у неё по-новому. Например, вместо *сменила шило на мыло*, она говорила: *Сменила часы на трусы* или *первернулась из куля в рогожу...*

Принимая жизнь такой, какая она есть, Софья Ивановна никогда не жаловалась на тяготы и невзгоды. Когда же неудачи следовали одна за другой, могла с усмешкой сказать: *К чьему берегу плывут корабли да балки, а к нашему — щепки да палки.*

Вот так и жила она «образцово и просто», была для нас оплотом и примером, учила собой, всей своей жизнью, а если кто-то упрекал её в том, что строга и остра на язык, отвечала: *Какая есть, на базар не несть!»*

Мы видим, что приведенные паремии, как и большинство других, зафиксированных нами (около 1500 единиц), содержат в значении разные оценки, и позитивные, и негативные.

Так, например, об уверенном, знающем себе цену человеку говорят: *«Дуб свою кожу знает»*, а бессловесного и неконфликтного, терпящего любую обиду характеризуют пословицей *«На бедного Макара и шишки валяются»*. В семье отношения могут складываться по-разному: *«В каждом домочку не без бугорочка»*, ведь если *«В доме сивуха — в хозяйстве проруха»*, и, напротив, *«Вся семья вместе, так и душа на месте»*. К учебе отношение на Орловщине также неоднозначно: *«Идти в науку — терпеть муку»*, но *«Человек неучёный — что топор неточёный»*.

Среди семантических объединений паремий лишь три демонстрируют безусловную ценность для носителей орловских говоров.

Это единицы, входящие во фразеосемантические поля «Родина», «Дружба» и «Правда». Это пословицы и поговорки о родине *Без корня и полынь не растёт; Береги землю родимую, как мать любимую; Где сосна выросла, там она и краса; Глупа та птица, которой гнездо своё не мило; За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да своё; За родной край и жизнь отдай; На чужой стороне и весна не красна; Никакая сорока в своё гнездо не гадит / Худая та птица, которая гнездо свое мараёт; Родимая сторона — мать, чужая — мачеха; Хвали заморье, а сиди дома* и др. Фразеосемантическое поле «Дружба» представлено паремиями *Бельё лучше новое, а дружба старая; Бой красен мужеством, а товарищ дружеством; Друга ищи, а найдёшь — береги; Дружно — не грузно, а врозь — хоть брось; Дружные сороки и гуся утащат; Какову дружбу заведёшь, такову и жизнь поведёшь; Лучше выслушать упрёки друга, чем потерять его; Не тот друг, кто мёдом мажет, а тот, кто правду скажет; Ради дружбы шею не жалеют; Хороший друг лучше плохой родни; Человек без друзей, что дерево без корней* и др. Правда также представляет для жителей Орловщины абсолютную ценность: *Без веры Господь не избавит, без правды Господь не исправит; Бог не в силе, а в правде; Правда на огне не горит, на воде не тонет; Правда суда не боится; Правда светлее солнца; Правда тяжелее золота, а на воде всплывает; Хлеб-соль ешь, а правду режь* и др.

Включение пословиц и поговорок родного края в качестве материала для языкового анализа не только возможно, но и полезно. Ведь в паремиях представлены фактически все языковые явления разных уровней. Но следует помнить и о том, что подобный материал служит и целям воспитания, формирует у молодых людей ценностные ориентиры, углубляет и развивает чувство любви и гордости за свой народ, свою историю.

Zubova Zh. A.

Turgenev Oryol State University

CULTURAL CODES OF DIALECT TEXTS OF OREOL REGION IN THE TEACHING OF DISCIPLINES OF THE LINGUISTIC CYCLE

Proverbs are microtexts in which cultural codes of native speakers are concluded, their system of values is reflected. The proverbs recorded in the Oryol region contain positive and negative estimates of the person, situations, human relations, etc. Units with value «Home-land», «Friendship», «Truth» are of unconditional value. Inclusion of this material in educational process solves not only actually linguistic problems, but also forms value orientations for young people, deepens and develops feeling of love and pride for their people, their history.

Keywords: Proverb, Phraseology, cultural code, dialect, native speaker.

Исаева Лидия Алексеевна

Кубанский государственный университет

vlisaev@rambler.ru

ВЫПУСКНОЕ СОЧИНЕНИЕ КАК ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ: СТРУКТУРНЫЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В докладе рассматриваются структурные и прагматические особенности выпускного ученического сочинения как текста вторичного образования.

Ключевые слова: учебный текст, вторичный текст, ученический дискурс, дискурсивная ситуация ЕГЭ по русскому языку.

При рассмотрении вторичного текста как объекта исследования целесообразно учитывать ряд аспектов: гносеологический, онтологический, психологический, собственно лингвистический. Именно последний и будет реализован в наших дальнейших рассуждениях.

В определении понятия вторичный текст опираемся на понимание этого термина, предложенного Н. А. Ипполитовой: «Вторичные тексты представляют собой результат переработки исходного (первичного) текста и являются определенной степенью реакцией на сказанное и в конечном счете результатом процесса восприятия и интерпретации первичного текста¹.

Изучение текста ученического сочинения ЕГЭ как вторичного текстового образования имеет в русистике относительно короткую историю². Структурно-семантическое описание ученического сочинения как вторичного текста впервые дается в диссертационном исследовании И. В. Лавровой, в котором рассматривается текст ученического сочинения «в качестве интертекстуального явления парадигматического типа, созданного на базе другого текста путем преобразования его содержательной структуры»³. И. В. Лаврова относит тексты ученических сочинений-рассуждений к вторичным текстам учебного дискурса наряду с изложениями, рефератами, литературно-критическими статьями, сносками, примечаниями, текстами контрольных и обучающих заданий, аннотациями и др. Степень свободы создателя вторичного текста зависит от задания, но общими у первичного и созданных на его основе вторичных текстов будут тема и главная мысль автора по поводу поставленных проблем.

Очевидно, что первичный текст, предложенный для анализа, является собой результат отражения некоторой ситуации, имеющей место в реальном или воображаемом мире. Тогда как вторичный текст сочинения

есть отражение информационной структуры уже не ситуации, а первичного текста. Из этого вытекает специфика порождения и декодирования вторичного текста, которая состоит в том, что и та, и другая операции несвободны от первичного текста: в первом случае он присутствует реально, во втором — в виде образа или адреса доступа к содержащейся в первичном тексте информации. Коммуникативная и информационная структура вторичного текста сочинения, а также его функции претерпевают существенную трансформацию по сравнению с соответствующей структурой и функциями первичного текста.

Установки для написания вторичного текста ученического сочинения таковы, что композиционные характеристики вторичного текста ученического сочинения не зависят от композиции исходного текста. При этом композиция текста сочинения не ограничена рамками определенного жанра, но она является производной от требований самого задания с развернутым ответом, а также от «Критериев оценки сочинения».

Формальная структура производного текста выпускного сочинения практически всегда одинакова и включает в себя обязательные компоненты, наличие которых не зависит от характера первичного текста, тогда как содержательное наполнение этих компонентов (проблема, комментарий, позиция автора, частично — позиция учащегося) базируется на содержательных и/или смысловых структурах исходного текста.

Анализ особенностей выпускного сочинения, существующего в жестко фиксированной (государственный экзамен) дискурсивной ситуации, где все действия адресанта (-ов), адресатов (всегда не менее двух) и обстановки написания и проверки жестко регламентированы, позволяет до некоторой степени прояснить для круга дискутирующих по вопросу необходимости/вредности этого вида коммуникативной деятельности ряд факторов, которые могут сделать обсуждение данной проблемы более предметным и научно обоснованным.

Адресант текста выпускного сочинения — это ученик 11 класса, цель коммуникативной деятельности которого — продемонстрировать сформированность ряда навыков, подтверждающих его право на получение аттестата о среднем образовании (универсальная цель) и на поступление в высшее или среднее учебное заведение (цель неуниверсальная, однако достаточно широко распространенная). Кроме вышеуказанных, нельзя исключать и частные цели, например самовыражения, самопрезентации.

Адресатами данного текста по правилам проведения ЕГЭ являются минимум два случайно выбранных из числа назначенных государственным приказом проверяющих — учителя русского языка (в случае расхождения их оценки назначается третий, с особыми полномочиями разрешения заочного конфликта), а также другие статусно закрепленные лица (члены конфликтной комиссии, проверяющие более высокого

«центрального» уровня и т. д.). Особенность деятельности перечисленных адресатов заключается в том, что все они обязаны проверить соответствие текста официально утвержденным положениям и выставить оценки, с опорой на утвержденные «Критерии оценивания сочинения», минимизируя субъективную составляющую. Последнее специально оговаривается во время подготовки проверяющих (экспертов), и любой субъективизм рассматривается как понижение качества проверки. Очевидно, что названные частные коммуникативные цели ученика (самовыражение и самопрезентация) не находят в этом случае адекватных форм оценки. Впрочем, недопустима и комплексная оценка того, что можно назвать «тип языковой личности автора». Специально оговаривается, что оценка по одному из критериев не должна влиять на оценку по-другому.

Обстановка написания сочинения включает две группы факторов:

- 1) фиксированные время и место создания текста (они жестко регламентированы, как и самостоятельность деятельности учеников);
- 2) разработанная и заранее известная ученику форма создания текста, которая включает опору на предложенный авторский текст, при работе с которым должны быть произведены определенные действия: вычленение одной из проблем, комментарий этой проблемы с опорой на исходный текст, установление авторской позиции по избранной проблеме, диалог с автором анализируемого текста (согласие/несогласие), а также аргументация позиции ученика с опорой на иные прочитанные тексты и/или жизненный опыт.

Следовательно, налицо появление второй искусственно смоделированной дискурсивной диалогической ситуации, в которой появляется новый адресант — автор анализируемого текста, выступающий в невольной роли адресата, то есть «собеседника», к которому апеллирует ученик, соглашаясь или не соглашаясь с ним.

Если первая группа факторов вряд ли может быть проанализирована с лингвистических позиций, то вторая вполне «филологична», и для исследования этих компонентов дискурсивной ситуации вполне подходит инструментарий таких наук, как теория дискурса и теория текста.

Привлечение «аргументов» (условность применения данного термина к примерам из других текстов понятно всем, однако лучшей номинации у разработчиков критериев оценки, да и всей концепции выпускного сочинения не нашлось) создает «вторичность» иного плана, которую можно назвать «отсылочностью», «цитацией», «аллюзивностью», своеобразной реализацией функции «текста в тексте». Уместность/неуместность, а также фактическая правильность использования «чужих текстов» — один из имеющихся в распоряжении адресатов-экспертов критериев оценки текста ученического сочинения. «Читательский опыт» учащегося, как он назван в критериях оценки сочинения, представляет собой своего рода «вертикальный контекст» (О. С. Ахманова и И. В. Гюббенет), который должен содержать, по мнению авторов концепции ЕГЭ, «ядро», в которое включены тексты программного характера (изучаемые

в школе), а также самостоятельно прочитанные тексты — «периферию». Предлагаемый для анализа текст по своей проблематике должен быть таким, чтобы «программный» читательский опыт позволял найти в нем «аргументы», а точнее — примеры ситуаций, в которых была бы актуальна проблематика исходного текста.

Кроме того, надо учесть и тот факт, что ученик должен показать не только умение работать с одним конкретным текстом (понимание его содержания и смысла, вычленение главной фактуальной и концептуальной информации), но и владение навыками построения «нового» текста, то есть продемонстрировать знание законов универсальной «производительности», норм создания «правильных» текстов, которые сформировались в процессе многовекового текстопостроения. Такой сложный набор факторов, обеспечивающих нормативное (а значит, высоко оцениваемое) текстопроизводство выпускного сочинения, делает данную дискурсивную ситуацию уникальной и максимально сложной для ее основного адресанта — ученика.

Таким образом, выпускное сочинение по русскому языку в структуре ЕГЭ — это системно-структурное вторичное образование, которое не повторяет существенных признаков первичного текста и характеризуется самостоятельными способами осуществления связности, цельности. Композиционная структура выпускного сочинения уникальна, разработана именно для данного вида вторичных текстов и обеспечивает реализацию целеполагания (проверка сформированности коммуникативных компетенций выпускников). В прагматическом аспекте выпускное сочинение — это компонент сложной дискурсивной ситуации, включающей в себя несколько уровней:

- адресант-учащийся, адресаты-проверяющие (эксперты), ситуация выпускного экзамена, включающая собственно организационные составляющие, а также условия работы над исходным текстом (для учащихся) и критерии проверки и оценивания сочинения (для проверяющих);
- адресант-автор исходного текста, адресат — учащийся, ситуация восприятия и понимания текста учащимся с опорой на полученные знания и жизненный опыт;
- адресант-учащийся, адресат-автор исходного текста, ситуация — «виртуальной коммуникации»;
- адресант(ы) — автор(ы) привлекаемых для «аргументации» текстов, адресат — ученик, ситуация «извлечения» текста из «вертикального контекста» учащегося и трансформация его содержания (при сохранении смысловой адекватности) для доказательства правильности /неправильности позиции автора анализируемого текста;
- адресанты — авторы концепции выпускного сочинения ЕГЭ (критериев оценки сочинения), адресаты — учащиеся и проверяющие, ситуация написания и проверки сочинения.

Выпускное сочинение представляет собой «вторичный текст», аккумулирующий следующие типы «производительности»:

- «производительность» от конкретного текста, предложенного для анализа;

- аллюзивная отсылка к тексту(-ам) — источникам «аргументов»;
- «универсальная производность», основанная на текстовой традиции, то есть нормах построения «правильных текстов»;
- «структурно-семантическая производность» от текста «Критериев оценки сочинения», поскольку именно точное соблюдение их требований позволяет пишущему достичь основной цели данного речевого акта — получения высокой оценки, гарантирующей реализацию его жизненных планов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ипполитова Н. А.* Вторичные тексты в учебной деятельности школьников // Русский язык в школе. 2010. № 6. С. 4.

² *Ипполитова Н. А.* Указ. соч.; *Лаврова И. В.* Сочинение-рассуждение как разновидность вторичного текста: базовые характеристики (на материале письменных работ учащихся средней школы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2011. 26 с.; *Исаева Л. А., Лаврова И. В.* Вторичный текст сочинения как способ репрезентации картины мира // Известия Сочинского государственного университета. № 4–2 (28), 2013; *Исаева Л. А.* Выпускное сочинение: дискурсивный аспект исследования // Континуальность и дискретность в языке и речи. Материалы V Международной научной конференции. Краснодар, 2015. С. 11–13 и др.

³ *Лаврова И. В.* Указ. соч. С. 7.

Isaeva L. A.

Kuban State University

SCHOOL-LEAVERS FINAL ESSAY AS SECONDARY TEXT: STRUCTURAL AND PRAGMATIC PECULIARITIES

The report deals with structural and pragmatic peculiarities of school-leavers final essay as secondary text.

Keywords: study text, secondary text, discourse of schoolchildren, discourse situation, final exam in Russian school-leavers.

Комиссарова Людмила Юрьевна

Московский педагогический государственный университет

lyukom@mail.ru

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ТАКТИКА В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ

В статье рассматриваются возможности этимологического анализа как тактики обучения словам с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями, уточняются этапы и приемы ее применения, приводится иллюстративный материал.

Ключевые слова: этимологический анализ, обучение орфографии, непроверяемые написания, труднопроверяемые написания, тактика обучения.

Одним из основополагающих специальных общеметодических принципов обучения русскому языку является принцип историзма, или исторический. Его особую роль в формировании научного взгляда на язык, в общем и речевом развитии учащихся, в воспитании у них любви к родному языку отмечали Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, И. И. Срезневский, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба.

В ряду тактик, реализующих принцип историзма (исторический) в процессе обучения русскому языку и, в частности правописанию, особое место занимает этимологический анализ. Греческое «*etymon*» означает «истина, основное значение слова», а «*logos*» — «понятие, учение». Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий» дают следующее толкование термина «этимологический анализ»: «Выяснение ранее существовавшего морфологического строения слова, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени появления слова, установление способа его образования от соответствующей производящей основы»¹.

Известно, что особую трудность при изучении орфографии составляют слова, проверка которых либо затруднена, либо невозможна. Такие слова объединены для изучения видом орфограммы «Непроверяемые гласные и согласные». В методике преподавания русского языка они называются словарными, или словами с непроверяемыми написаниями. М. Т. Баранов относит их к орфографическим фактам: «Орфографический факт — это отдельное языковое явление, правописание которого запоминается учеником «в лицо»². А. В. Текучев говорит о таких словах как о словарных, так как их написание не подчиняется орфографическим правилам (например, *колодец, собака, ворона* и др.). Обычно сло-

варные слова как слова для заучивания рассредоточены по различным разделам школьного учебника, на отдельных страницах учебника они заключены в рамку, полным поклассным списком представлены в рубрике «Пиши правильно» в Приложении. В списке таких слов значатся и исконно русские, и иноязычные слова. Однако многие непроверяемые написания в словарных словах, в частности написания гласных, могут проверяться при этимологическом анализе. Приведем примеры подобной проверки: *живот* — от «жизнь»; *смекалка* — от «смекало» (означавшее «ум»), намёк; *простыня* — от «простой», прост; *колесо, колея, коляска* — от «коло» (означавшее «круг»), кольца; маяк — от «маять» (означавшее «махать, колыхаться», «подавать знак»), машут и др. Отметим, что нежелательно подбирать для этимологического анализа слова, звуко-буквенный состав исторических корней которых не соответствует современному написанию: например, *забота* — от «зобиться» (означавшее «кормить»), «зоб» (означавшее «пища, еда»); *калач* — от «коло» (означавшее «круг»).

Такая же работа может проводиться и при изучении написаний слов иноязычного происхождения: *алфавит* — от греч. «альфа» и «бета»; *тетрадь* — от греч. «tetras» — четвертая часть листа; *финал* — от лат. «finis» — конец, финиш и др.

Использование этимологического анализа позволяет создать родственные группы этимологически связанных словарных слов: см., например, уже приведенные выше слова *колесо, колея, коляска, кольчуга* («состоящая из металлических колец»).

На каком же этапе работы со словарным словом может применяться тактика этимологического анализа? Каковы приёмы этой тактики?

Тактика этимологического анализа может осуществляться как в ходе специальной работы по введению слова с непроверяемым написанием (на этапе выяснения лексического значения вводимого словарного слова), так и попутно (на языковой разминке, при подготовке и проведении различных видов обучающих диктантов, изложений, сочинений).

Обратимся к организации специальной работы по введению слова с непроверяемым написанием. В процессе такой работы либо сам учитель, либо подготовленные учащиеся раскрывают первоначальное значение слова, при необходимости — его первоначальный состав, иногда — и то, и другое. Последовательность работы по введению слова с непроверяемым написанием складывается из следующих этапов³ (методика разработана нами. — Л. К.).

1. Установка на запоминание, на деятельность. Учитель обращает внимание учащихся (или это делают сами учащиеся) на слово с непроверяемым написанием в тексте выполняемого упражнения и просит зафиксировать образ слова. (Для того чтобы мотивировать учащихся на изучение слов с непроверяемыми написаниями, такие слова вычле-

няются из текстов выполняемых упражнений. Если не создана адекватная предмету запоминания потребность, то, по мнению П. А. Гальперина, запоминание будет затруднено.) Происходит первичное зрительное восприятие учащимися словарного слова в печатной форме, создание его «твёрдого зрительного образа» (А. В. Текучёв).

2. Зрительный образ слова тесно связан с его значением, поэтому необходимо выяснить лексическое значение (значения) слова.

Именно на данном этапе предлагается использование этимологического анализа слова, если этимология его проста, доступна ученикам и помогает уяснить значение слова, а иногда — найти возможное проверочное.

Например: *обаяние* — от древнерусского *обаяти* — «околдовать словами», которое, в свою очередь, произошло от *баяти* — «говорить». *Обаяние* буквально — «колдовство посредством слов». Отсюда — *басня*, *байка*.

3. Орфографическое чтение словарного слова с послоговым проговариванием. Опора на речедвигательную (кинестетическую) орфографическую память учащихся. Слово с непроверяемым написанием сначала орфографически читается по слогам учителем (например, *о-ба-я-ни-е*), затем ученики также произносят это слово орфографически по слогам несколько раз хором (два три раза).

4. Слово записывается на классной доске учителем и в тетрадях учениками (3–5 раз) с послоговым орфографическим проговариванием. Опора на моторную (пальцевдвигательную) и речедвигательную (кинестетическую) орфографическую память учащихся.

5. Фонетическое чтение словарного слова. Сравнение звукового и графического облика слова. Нахождение непроверяемых написаний с опорой на опознавательные признаки, графическое обозначение орфограмм (подчеркивание). Учитель ставит перед учениками задачу запомнить выделенное место — орфограмму.

6. Анализ состава слова и подбор учениками однокоренных слов с непроверяемой орфограммой. Важность данного этапа объясняется тем, что многие учащиеся не переносят умение писать конкретные словарные слова на однокоренные. Подбор однокоренных слов увеличивает количество усваиваемых детьми слов, обеспечивает многократность записи, вместе с тем расширяется сфера воздействия словарно-орфографической работы. Целесообразно осуществлять подбор однокоренных слов разных частей речи.

Запись однокоренных слов выполняется в столбик, в котором корни слов располагаются друг над другом.

Пример: *обаяние*
обаятельный
обаять
обаятельно

Далее следует включение данного словарного слова и однокоренных слов в словосочетания или предложения.

Организация попутной работы со словами с непроверяемыми написаниями в тактике этимологического анализа обеспечивается несколькими приемами.

Продуктивным является прием создания учащимися словарного комплекса, объединенного общим этимологическим элементом. К исходному слову (из текста упражнения) подбирается ряд этимологически связанных с ним слов. Например, группы слов с элементом «авиа-» от лат. «avis» — «птица»: *авиация, авиалиния, авианосец, авиатор*; «теле-» от греч. «tele» — «далеко»: *телефон, телескоп, телевидение, телеграф, телепатия*; «терр-» от лат. «terra» — «земля»: *терраса, территория* и т. д. Подобный прием позволяет учащимся осознанно усвоить правописание целой группы слов.

Среди приемов этимологического анализа, нацеленных на обучение правописанию, можно выделить и прием этимологического сравнения двух или нескольких слов одного этимологического корня (например, исконно русских слов: *дремучий — дремать — дрема; столица — столляр — стол*; иноязычных слов: *фронтон — фронт, циркулировать — цирк* и др.).

Эффективным является также прием этимологического наблюдения (например, ряду слов для наблюдения может быть предпослано задание объяснить, почему данные слова имеют такое название: *подорожник, шиповник, черника; синица, рябчик; покрывало, плетень, сердце, чернила*). Работа по обнаружению первообраза, который положен в основу слова, осознание мотивированности названий знакомых предметов, явлений и т. д. вызывает неизменный интерес у учащихся, является для них небольшим, но весомым открытием и с точки зрения правописания, и развития их языкового чутья.

Материал для этимологического анализа необходимо отбирать, опираясь на дидактические принципы доступности, посильности и научности. При систематическом использовании тактики этимологического анализа следует учитывать и предупреждать орфографические ошибки, связанные с ложной этимологией (например, «кОпитал» — от кóпит, «шпОргалка» — от шпóра, «вИнтилятор» — от винт и т. д.).

Безусловно, применение в учебном процессе тактики этимологического анализа требует от учителя предварительного анализа поклассного списка словарных слов, представленных в Приложении к учебнику, с точки зрения возможности и целесообразности их этимологического комментирования, разумного пополнения этого списка, осмысления и точного выбора приемов, реализующих названную тактику в обучении орфографии. Только лингвистически и методически выверенный и правильно преподнесенный материал может обеспечить ученикам осознан-

ное усвоение правописания словарных слов, способствовать развитию абстрактного мышления школьников, активизации их познавательного интереса к урокам русского языка и орфографии в частности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 358.

² Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М. Т. Баранова. М.: Просвещение, 2000. С. 151.

³ *Комиссарова Л. Ю.* Содержание и организация словарно-орфографической работы в непрерывном курсе русского языка // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 6. С. 84–88.

Komissarova L. Yu.

Moscow State Pedagogical University

ETYMOLOGICAL ANALYSIS AS AN ORTHOGRAPHY TEACHING TACTIC

The article considers the possibilities of etymological analysis as a tactic for teaching words with unverifiable and challenging spellings, specifies the stages and methods of application for the tactic, provides illustrative material.

Keywords: etymological analysis, orthography teaching, unverifiable spelling, challenging spelling, teaching tactics.

Крыжановская Валентина Александровна

Кубанский государственный университет

valentina91_91@mail.ru

**ЯЗЫК ГОРОДА:
СИСТЕМА ВНЕКЛАССНЫХ ШКОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ,
НАПРАВЛЕННЫХ НА ИЗУЧЕНИЕ
ОНОМАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ГОРОДА**

В статье предлагается система внеклассных мероприятий для школьников, направленных на разностороннее изучение ономастического пространства родного города. Автор указывает, что полученные данные можно использовать как на уроках русского языка, так и на занятиях по краеведению

Ключевые слова: язык города, оним, эргоним, ономастическое пространство, ономастика.

Современный язык города — интереснейший объект исследования не только для лингвистов, но и для учащихся средних и старших классов. Ребенок должен знать город, в котором он живет. Кроме того, изучение ономастического пространства позволяет ученику глубже понять историю родного края, а также современные тенденции в языке, объединенные понятием «языковая мода».

Впервые опыт целостного описания языкового облика конкретного города был представлен в статье О. Б. Сиротининой «Языковой облик города Саратова» (1988). Затем были опубликованы сборники трудов, выявляющие специфические черты языкового быта Челябинска, Екатеринбурга, Перми (см.: сборники «Языковой облик уральского города» 1990 г., «Живая речь уральского города» 1988 г. и др.). Однако основополагающей работой в области изучения языка города стала статья К. П. Михалап и Т. В. Шмелевой «Словарь города» (1987), где выделяются три аспекта изучения: обиходной лексики, слов городской среды и корпоративных языков.

Все лингвисты подчеркивают, что лексика города сложна по своему составу: в нее входят как официальные, так и разговорно-бытовые наименования, в том числе и названия комплексных объектов, которые объединяются в понятие «ономастическое пространство». В «Словаре русской ономастической терминологии» под ономастическим пространством понимается «комплекс имен собственных всех классов, употребляемых в языке данного народа в данный период для имено-

вания реальных, гипотетических и фантастических объектов», и указывает, что «онимическое пространство состоит из множества онимических полей (частей онимического пространства, включающих онимы определенного класса)¹.

Итак, все именованья в совокупности составляют ономастическое пространство. Онимы как составная и неотъемлемая часть города впервые стали объектом исследования в конце прошлого века. Одной из первых работ стала монография Н. А. Прокуровской «Город в зеркале своего языка»². Исследователь говорит непосредственно о городском ономастическом пространстве, понимая его как «совокупность и систему микропонимов, именующих городские объекты с учетом их пространственных характеристик, устройства и статуса».

Вернемся к языку города. Он состоит из множества составляющих. К примеру, Л. З. Подберезкина в структуре городского языка выделяет астионим (собственное имя города), ономастику, устную городскую речь и лингвистическое градоведение. В свою очередь, устная городская речь подразделяется на диалекты, городское просторечие и молодежный жаргон (школьные прозвища, язык Интернета). В лингвистическом градоведении Л. З. Подберезкина выделяет этнографику (обиходную и этнографику городской среды) и урбанонимы.

В соответствии с особенностями языка города мы предлагаем выделить несколько внеклассных мероприятий, посвященных этой теме. Наиболее подходящим временем для проведения этих занятий считаем преддверие Дня города и других локальных праздников.

Занятие 1. «Язык города: прошлое, настоящее, будущее».

На этом занятии можно предложить ученикам узнать подробнее об истории онимов, составляющих ономастическое пространство города и края: как возникло название города, менялось ли оно и в связи с какими факторами, какие урбанонимы стоит выделить в процессе изучения языка города. На наш взгляд, можно дать возможность школьникам подумать над следующим вопросом: стоит ли возвращать городу его исторический астионим?

Цель мероприятия: познакомить учащихся с историей и культурным своеобразием родного города.

Занятие 2. «Что такое ономастика?».

Эта тема интересна для изучения ономастического пространства как системы, в которой выделяются астионимы, ойконимы, урбанонимы, оронимы, гидронимы, хоронимы и т. д. Цель мероприятия: показать учащимся разнообразие онимов и их отличительные признаки.

Занятие 3. «Современный язык города».

На этом уроке следует дать понять ученикам, насколько важно бережно относиться к окружающему ономастическому пространству. Язык

города неоднороден: некоторые виды онимов не изменяются на протяжении веков, а в других разделах заметна динамика. Однако необходимо сохранять чистоту языка города, не допуская чрезмерного употребления единиц разговорной лексики.

Цель мероприятия: показать учащимся прямую связь между языком города и современным русским языком.

Занятие 4. «Оним и языковая мода».

На этом уроке следует подробнее рассказать об эргонимах.

Согласно классификации Л. З. Подберезкиной эргонимы наряду с агоронимами, годонимами и эмпоронимами следует отнести к урбанонимам, что отличается от введенных Н. В. Подольской (1978 г.) определений, так как в «Словаре русской ономастической терминологии» агоронимы и годонимы относятся к видам урбанонимов, в то время как эргоним является «разрядом онима», то есть Н. В. Подольская в данной словарной статье не относит эргоним к урбанонимам. Современное состояние эргонимической системы также предполагает появление у эргонима гипонимов. Исследователи выделяют следующие понятия: «ойкодомонимы» — наименования, закрепленные за определенными зданиями (при обязательном наличии вывески); НКП — «название коммерческого предприятия»; наименования деловых объектов; «эргонизмы» — названия прекративших существование организаций и предприятий (по аналогии с историзмом).

Все вышеизложенное доказывает, что эргоним — наиболее интересный материал для исследования. Можно предложить ученикам познакомиться с эргонимическим пространством города и выделить основные принципы образования, которые напрямую связаны с понятием «языковая мода» — социально и психологически обусловленным явлением, непосредственно сопутствующим процессу нейминга.

Цель мероприятия: на живом языковом материале предоставить учащимся основное понимание понятия «языковая мода», коллективно выделить современные тенденции, особое внимание уделяя графической языковой игре. Это занятие также полезно будет провести с учениками, принимающими участие в Олимпиаде по русскому языку.

Язык города — постоянно развивающийся и изменяющийся объект исследования. Однако именно он позволит учащимся глубже понять законы русского языка, основные тенденции в языке, а также погрузиться в историю города и/или края. Поэтому предложенные мероприятия можно проводить как на уроках русского языка, так и на занятиях по краеведению.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Подольская Н.. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1988.

² Прокуровская Н. А. Город в зеркале своего языка. Ижевск, 1996.

Krizanovskaya V. A.

Kuban State University

**CITY LANGUAGE: THE SYSTEM OF THE OUT-OF-CLASS SCHOOL ACTIONS
DIRECTED TO STUDYING OF CITY'S ONOMASTIC SPACE**

The article is offered the system of out-of-class actions for the school students directed to versatile studying of onomastic space of the home town. The author specifies that the obtained data can be used both at Russian lessons, and on classes in study of local lore.

Keywords: city language, onim, ergonim, onomastic space, onomastics.

Орлова Елена Владимировна

Ивановская государственная медицинская академия

orlova-nauka@yandex.ru

КОНКУРС ЧТЕЦОВ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

На занятиях по русскому языку для российских и иностранных студентов нами осуществляется единство образовательной и воспитательной деятельности. Кроме традиционных методов обучения, мы используем много активных и интерактивных методов. Большую роль в профессиональном и общекультурном развитии студентов играют мероприятия внеаудиторного характера. Особая роль принадлежит конкурсам чтецов, которые требуют большой подготовки. Данные мероприятия позволяют достичь много целей учебного, профессионального, научного, культурного, нравственного характера.

Ключевые слова: русский язык, образование, воспитание, конкурс, вечер, университет.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гласит, что образование является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, являющимся общественно значимым благом и осуществляемым в интересах человека, семьи, общества и государства, кроме того он представляет собой также «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»¹. Таким образом, в современной России закреплено единство образования и воспитания при осуществлении образовательной деятельности.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования также законодательно закреплена обязанность вуза способствовать становлению студента не только как профессионала, но и как личности. В требованиях ФГОС ВО выделяются не только профессиональные, но и общекультурные компетенции (ОК). Например, выпускник вуза должен обладать: ОК-5 — готовностью к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала.

Особая роль в осуществлении единства образования и обучения, в формировании общекультурных компетенций принадлежит дисциплинам гуманитарного цикла, в частности, русскому языку и культуре

речи, русскому языку как иностранному. В рамках преподавания данных дисциплин мы осуществляем единство образовательной и воспитательной деятельности путем подбора текстов соответствующей направленности, а также способов и методов обучения. Кроме традиционных методов обучения, мы стараемся использовать как можно больше активных и интерактивных методов, способствующих социализации личности таких, как: метод проектов, ролевая игра, кейс-стади и т. п., которые дают неплохие результаты². Большую роль в профессиональном и общекультурном развитии студентов играют олимпиады по русскому языку и по русскому языку как иностранному, вечера поэзии, оформление тематических стендов, олимпиады, конкурсы презентаций в программе Power Point, конкурсы ораторов, конкурсы чтецов и т.п.³.

Конкурсы чтецов являются эффективными мероприятиями профессиональной, гражданской, патриотической, интернациональной, культурной, научной и нравственной направленности. Как правило, данные мероприятия посвящаются памятной дате из истории России, городу, в котором учатся студенты, профессии врача, которую они получают, памятным датам, связанным с вузом (юбилей вуза, факультета, кафедры русского языка), а также одному из русских поэтов или направлению в поэзии, например, «Поэты Серебряного века».

Данные формы работы позволяют достичь нескольких образовательных и воспитательных целей, а именно: лингвокультурологическая цель (знакомство с культурой, историей России, русскими традициями, с российским менталитетом, российскими нравственными ценностями); умение работать в многонациональной команде, умение быть толерантным (для этой цели формируются дуэты и коллективы, в которых задействованы студенты разных стран: иностранные и российские обучающиеся); совершенствование навыков и умений говорения (знакомство с особенностями русского стихосложения, введение понятий «рифма», «ритм», умение воспроизвести сложный стихотворный текст, формирование и закрепление навыков выразительного чтения); формирование и развитие навыков и умений выступления перед большой аудиторией и т. п.

Конкурсы чтецов, проводимые на кафедре русского языка в виде поэтических вечеров, требуют большой и серьезной подготовки. Например, прежде, чем проводить конкурс чтецов, посвященный победе в Великой Отечественной войне, преподаватели кафедры организуют Конкурс сочинений и творческих работ на темы: «Спасибо деду за победу», «Я помню, я горжусь...». В конкурсе принимают участие российские студенты 1 курса. Студенты не остаются равнодушными к данным темам; большинство из них описывает конкретные судьбы своих прадедушек и прабабушек — участников войны, которых в той или иной мере коснулась Великая Отечественная война. Лучшие из сочинений, как правило, зачитываются в аудиториях и вызывают сильный эмоциональный отклик.

Кроме этого, организуются викторины для российских и иностранных студентов с вопросами о начале и окончании Второй мировой войны, о начале и окончании Великой Отечественной войны, о странах-участницах данного международного конфликта и т. п., которые, к сожалению, демонстрируют невысокий уровень знаний, особенно у иностранных обучающихся. На занятиях по русскому языку студенты читают тексты, посвященные Великой Отечественной войне, работают над заданиями специально созданного нами учебного пособия⁴.

Конкурсы чтецов проводятся нами в виде музыкально-поэтических вечеров, для которых пишется специальный сценарий. В соответствии с ним студенты подбирают видео- и аудиоряд (фотографии, фильмы, материалы кинохроники, музыку), делают презентации в программе Power Point, используя информацию, с сайтов Интернета. Для их проведения, как правило, из числа желающих студентов выбираются ведущие, не участвующие в собственно конкурсе. Обычно это юноша и девушка из числа российских и иностранных граждан, хорошо владеющих русским языком.

В отличие от поэтических вечеров, на конкурсе чтецов (до его начала) обязательно выбирается жюри, состоящее из преподавателей кафедры, представителей деканата, студентов. Жюри оценивает участников по трем критериям: 1) правильность речи (произношение, грамматические ошибки); 2) степень выученности текста стихотворения (воспроизведение наизусть); 3) выразительность исполнения, артистизм. Критерии известны исполнителям, зрителям и жюри заранее. Жюри ставит оценки в специальные таблицы. В конце вечера подводятся результаты конкурса, выявляются его победители по мнению судей, по мнению зрителей. Призеры награждаются грамотами и небольшими подарками, выдается приз зрительских симпатий, все участники награждаются дипломами участников конкурса.

На конкурсе российские и иностранные студенты читают стихотворения, исполняют песни, звучит музыка, демонстрируются фотографии, презентации, отрывки из кинофильмов. Так, на Конкурсе чтецов, посвященном Великой Отечественной войне, исполняются стихотворения К. М. Симона «Родина», «Жди меня...», А. А. Ахматовой «Мужество», В. С. Высоцкого «Он не вернулся из боя», «На братских могилах» и многие другие. Студенты-участники всегда умеют донести главную патриотическую мысль военной лирики — в сложное для своей страны время человек должен сделать выбор в пользу нравственности: остаться на своей земле и принять судьбу Родины как свой крестный путь.

Исполняются также песни «Бьётся в тесной печурке огонь» (автор слов — А. А. Сурков), «Священная война» (автор — В. И. Лебедев-Кумач), «Баллада о матери» (автор А. Д. Дементьев), «Бери шинель, пошли домой» (автор Б. Окуджава). Как правило, песни подхватываются

и исполняются зрителями хором. Зрители и участники смотрят материалы кинохроники событий Великой Отечественной войны. Участники и гости чтят память героев Великой Отечественной войны всех павших в борьбе с врагом. Вечер заканчивается минутой молчания.

О Конкурсе чтецов, посвященном одному из российских поэтов, расскажем на примере конкурса, посвященного жизни и творчеству одного из выдающихся поэтов Серебряного века — А. А. Ахматовой. Данному мероприятию также предшествует большая подготовительная работа. На практических занятиях по русскому языку и культуре речи, а также русскому языку как иностранному студенты знакомятся с биографией и творчеством А. А. Ахматовой, дома учат наизусть ее стихотворения. Силами студентов и преподавателей был оформлен стенд, посвященный жизни и творчеству поэта. Всё это позволило тщательно и серьезно подготовить студентов к восприятию творческого наследия А. А. Ахматовой и пониманию ее места в культуре Серебряного века.

В мероприятии принимали участие студенты 1–3 курсов и обучающиеся довузовской формы обучения. Логика вечера соответствовала основным вехам творческого пути А. А. Ахматовой, отразившихся в ее поэтических сборниках «Вечер», «Чётки», «Белая стая», «Подорожник», «Anno Domini». Стихотворения, прозвучавшие на вечере, можно условно разделить на три группы: любовная, патриотическая и философская лирика.

Ведущими вечера были студенты 1-го курса: молодой человек из Азербайджана и девушка из России. Открывая вечер, они с воодушевлением воспроизводили лирический диалог Н. С. Гумилева и А. А. Ахматовой. Эмоциональное исполнение диалога поразило трепетностью чувств, и ребята, безусловно, заслужили приз зрительских симпатий. Особенно ярко прозвучали стихотворения на патриотическую тему в исполнении афганского студента 1 курса и обучающихся довузовской формы обучения из Узбекистана.

Философская лирика также вызвала большой интерес аудитории. Студенты-участники передали ее глубокий психологизм и драматическую напряженность. Тематика стихов данного цикла разнообразна: жертвенность поэта во время войны — стихотворение «Памяти 19 июля 1914», преобладание внутренней силы жизни в атмосфере разрухи и голода — «Всё расхищено, предано, продано...», роковая «слиянность» поэзии и жизни — «И вот одна осталась я...», уход от жизненной суеты и сосредоточенность на незримой душевной работе — «Судьба ли так моя переменилась...». На вечере звучал голос самой А. А. Ахматовой в записи, а также песня на ее стихи «Вижу, вижу лунный лук...» в исполнении певицы Азизы. В конце вечера победителям Конкурса чтецов также были вручены грамоты, призы, всем участникам — дипломы за участие в конкурсе.

Основная цель преподавателей кафедры при проведении Конкурса — познакомить российских и иностранных обучающихся с культурой, темами и мотивами Серебряного века, привить любовь к России, ее культуре, развить чувство прекрасного, которое так ярко запечатлено в творчестве великого поэта Анны Ахматовой — была успешно достигнута.

Еще об одном Конкурсе чтецов, посвященном не отдельному поэту, а выдающемуся событию в истории России хочется рассказать. Это Конкурс чтецов, посвященный 200-летию победы России в Отечественной войне 1812 года. Конкурс проходил 15 октября, в день рождения М. Ю. Лермонтова, автора знаменитого «Бородино». Российские и иностранные студенты читали стихотворения, посвященные событиям 1812 года.

При содействии кафедры гуманитарных наук ИВГМА и Ивановской областной библиотеки для детей и юношества была организована выставка книг, журналов и альбомов, посвященных Отечественной войне 1812 года.

Все конкурсанты, несмотря на волнение, выступили ярко и интересно. Иностранные студенты продемонстрировали хорошее знание русского языка и интерес к культуре России. Тонкой лирической интонацией и глубиной интерпретации поразил зрителей обучающийся, приехавший из Таджикистана. Он прочитал отрывок из стихотворения А. С. Пушкина «Воспоминания о Царском селе». Этот студент и стал победителем конкурса.

Второе место жюри присудило студентам 1 курса, приехавшим из Иордании. Они исполнили по ролям басню И. Крылова «Волк на псарне», иронически описывающую мирные переговоры Наполеона с Российским императором. Третье место разделили студентка 2 курса из Вьетнама, выступившая с элегией Дениса Давыдова «Бородинское поле» и группа студентов-африканцев 3 курса, прочитавших отрывки из поэмы «Бородино» Лермонтова. Романс на стихи Марины Цветаевой «Генералам 1812 года» исполнила российская студентка 1 курса.

Завершился вечер минутой молчания, которой участники и гости почтили память не только героев Отечественной войны 1812 года, но и всех воинов, павших в борьбе с захватчиками. В каждой стране, в любой части света помнят своих защитников. В память о них горела свеча и звучала музыка в исполнении студента из Азербайджана.

Российским студентам недостаточно просто вспомнить об исторических событиях, известных со школьной скамьи. Для них в качестве подготовки к вечеру был организован Конкурс эссе, в котором участникам предстояло порассуждать об истории, осмыслить последствия победы в войне 1812 года для России и русских людей, роль русского языка в патриотическом воспитании россиян. Им были предложены следующие темы творческих работ: «Говорить по-русски — патриотично (в связи с событиями Отечественной войны 1812 года)» и «Какова была бы судьба

России в случае победы французов в Отечественной войне 1812 года?». Вот как рассуждают авторы эссе:

– «Наша Родина стала бы рядовым Европейским государством, не отличающимся от других. Россия перестала бы быть Россией в глубоком смысле этого слова, это было бы всего лишь название страны».

– «Наполеон мог бы держать Россию в рабстве, забирая ресурсы».

– «Не было бы никакой нашей страны! Она растворилась бы во французских массах, и прекратило бы свое существование само понятие «Россия», вероятнее всего, оно ушло бы в историю. Соответственно, не было бы ни Советского Союза, ни современной России».

Таким образом, единство образования и воспитания, декларируемое Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», достигается нами как на аудиторных занятиях по русскому языку и культуре речи, так и на занятиях по русскому языку как иностранному, а также на внеаудиторных мероприятиях: вечерах поэзии, олимпиадах, студенческих научных конференциях, конкурсах презентаций в программе Power Point «Особенности национальных этикетов», конкурсах ораторов, конкурсах чтецов и т. п.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/>

² Орлова Е. В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 299–309. DOI 10.22363/2312–8011–2017–14–2–299–309; Орлова Е. В. Интерактивные упражнения при обучении русскому языку в вузе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент: Журнал для администрации управлений образования и руководителей образовательных учреждений. 2017. № 4 (55). С. 74–80. Орлова Е. В. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8–11 июня 2016 г.): сб. науч. статей. В 2 т. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. Т. 2. С. 237–243; Орлова Е. В. Диагностика сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций студентов медицинского вуза // Муниципальное образование: инновации и эксперимент: Журнал для администрации управлений образования и руководителей образовательных учреждений. 2017. № 2 (53). С. 11–17.

³ Орлова Е. В. Патриотическое воспитание на занятиях по русскому языку в медицинском вузе // Патриотизм: история, современность, образ будущего Международная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: Сборник научных трудов. В 2 ч. 2015. С. 81–86; Орлова Е. В., Колчина Ж. Н. Внеаудиторные виды работы по формированию здорового образа жизни на кафедре русского языка (как иностранного) // Вестник Ивановской медицинской академии. 2011. Т. 16. № 2. С. 69–71; Орлова Е. В., Усатенко М. Н. Творческие вечера как средство патриотического воспитания // Патриотизм как объединяющая национальная идея: Столетию Великой российской революции (от свержения самодержавия к образованию СССР) посвящается: Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Ульяновск, 11–12 мая 2017 г.): сборник научных трудов / под. ред. С. В. Осипова. Ульяновск: УлГУ. 2017. С. 289–294.

⁴ Орлова Е. В., Усатенко М. Н. Великая Отечественная война в произведениях российских писателей. Учебное пособие по чтению для иностранных студентов. Второй сертифицированный уровень / под. ред. Е. В. Орловой. Иваново: ИвГМА, 2011. 88 с.

Orlova E. V.

Ivanovo State Medical Academy

RECITATION CONTEST AS AN EFFECTIVE FORM OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

We realize the unity of educational and pedagogical activities in the classroom for Russian language for Russian and foreign students. In addition to traditional teaching methods, we use a lot of active and interactive methods. Extracurricular activities nature play a great role in the professional and cultural development of students. The special role of the recitation contest belongs. They require a lot of preparation. These activities help to achieve many goals educational, professional, scientific, cultural, Patriotic, civil, international, moral character

Keywords: Russian language, education, training, competition, University.

Скрябина Ольга Алексеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

olgaskr1@mail.ru

О ПРОБЛЕМАХ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ — УНИВЕРСАЛЬНЫМ КОДОМ КУЛЬТУРЫ

Актуальная проблема формирования письменной речи рассматривается в свете концепции о трехуровневой модели языковой личности (Ю. Н. Караулов), основных положений когнитивно-коммуникативного подхода к анализу потенциала письменной речи. Для преодоления отрицательных тенденций в обучении школьников письменной речи автор выдвигает тезис о необходимости объединения аксиологической методологии с когнитивно-коммуникативным подходом.

Ключевые слова: культура, текст, письменная речь, деятельность, подход, ценности.

Проблема формирования у современных школьников письменной речи не утрачивает своей актуальности в методике преподавания русского языка как родного¹. В данном контексте для ее теоретической разработки и поиска путей для практической реализации эффективных подходов существенное значение имеет то новое, что содержится в филологии — «содружестве гуманитарных дисциплин, выясняющих сущность и изучающих духовную культуру человечества через языковой анализ письменных текстов»².

В концепции Ю. Н. Караулова (1997) о трехуровневой модели языковой личности, включающей семантико-строевой, когнитивный и прагматический уровни, высшим назван прагматический уровень. Он связан с выявлением и характеристикой мотивов, целей и движущих сил развития языковой личности. Ученый утверждает, что языковой личностью может стать любой носитель языка как автор текстов, с учетом характера, интересов, социальных, психологических, языковых предпочтений и установок. Представители когнитивного направления в лингвистике продолжают изучать языковую личность, применяя для анализа данного социально-языкового феномена такие понятия, как человек, язык, природа, предметная действительность, мировидение, культура, языковая действительность. Установлено, что осознание человеком своего языка не происходит прямо по схеме «язык-сознание», а опосредуется всей цельностью структуры конкретной личности, а способности воспринимать тексты, совершая анализ, вычленять значимую информацию и создавать собственные тексты есть результат присвоения субъ-

ектом социально-культурного опыта и актуализации социокультурных возможностей языковой среды. Далее: в качестве решающего фактора в развитии способностей языковой личности называется принцип деятельностного отношения к языку как нормативной системе, на основе которой формируются речевые программы.

Для нашего исследования важно положение, согласно которому развитие языковой личности происходит закономерно (на основе языка) и в то же время индивидуально, на основе внутреннего отношения человека к языку, посредством формирования личностных смыслов, влияющих на ценностное отношение к нему. Таким образом, можно полагать, что одной из причин неудач, неудовлетворенности результатами обучения школьников письменной речи является отсутствие ценностного отношения к данному виду деятельности. Психологические концепции также могут служить подтверждением того, что человек лишь тогда является личностью, когда он сознательно определяет своё отношение к окружающему, когда в нём минимум нейтральности, безразличия (С. Л. Рубинштейн), когда он сознательно действует и осуществляет выбор.

В процессе развертывания письменной речи и создания текста активизируется вся личность (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Ю. Н. Караулов, А. А. Залевская, Л. В. Сахарный, Е. Ф. Тарасов, В. Я. Шабес и др.). По мнению О. К. Тихомирова, мыслит не мышление, а человек, что близко концепции Н. И. Жинкина относительно речи как единой саморегулирующейся и саморазвивающейся системы³ В основе данной системы лежит взаимодействие трех кодов: языка — речи — интеллекта, с внутренней речью как посредником между интеллектом и языком, между устной и письменной речью. Природа текста в современных исследованиях определяется как мысль-рече-языковое действие, а мыслительная и речевая деятельности — как сложный психический феномен, в котором работает весь человек, не только в слове и не только на языке слова, ибо взаимодействие с окружающим миром осуществляется посредством универсального предметного кода (УПК). Развивающему значению письменной речи, универсального кода культуры, определению ее когнитивно-коммуникативного потенциала посвящена наша монография⁴. Личность в процессе своего развития формирует собственное внутреннее пространство, и в этом внутреннем психологическом процессе развивающая роль отведена предметам культуры, присваивая которые, как утверждает А. В. Петровский, человек обретает и другие, входит в сферу четырех «миров»: «Природа», «Предметный мир», «Мир другого», «Я сам», проявляя себя самим собою. В процессе создания текста, превращенной формы речемыслительной деятельности по формированию и формулированию мысли и речевого сообщения, общения и деятельности, фрагмента реальной действительности (Е. Ф. Тарасов), не только достигается коммуникативная цель, но и происходит развитие когнитивного

потенциала субъекта деятельности. Пользуясь знаками, он осуществляет системное речемышление, научается в акте творчества овладевать системой переживаний, муками слова и муками мысли; учится волевой саморегуляции в речевом поведении, то есть «учит психику восхождению» (Л. С. Выготский). Данные аспекты деятельности представляют собой когнитивный потенциал письменной речи, который может служить основой не только для развития мыслительных, познавательных способностей, но и для формирования и систематизации текстовых умений обучающихся, включая оформление текста графическими средствами, согласно нормам, эталонам правописания.

Итак, проведя краткий анализ письменной речи и ее, вернемся к исходному тезису об отсутствии у школьников восприятия потенциала письменной речи как ценности, а значит, отсутствию мотивации к постижению ее как универсального кода культуры. Согласно описанию психологической структуры личности в концепции В. И. Селиванова, в ее структуру входит мотивационная сфера. Есть основания полагать, что понимание цели и мотивация к обучению письменной речи как деятельности могут быть достигнуты при условии активного внедрения в практику преподавания аксиологического подхода. Будучи философией образования, данный подход не реализуется в полной мере в практике преподавания русского языка. Методологическое значение аксиологического подхода в преподавании русского языка (родного) признается многими современными учеными, среди которых Е. И. Пассов, А. Н. Шукин, А. Д. Дейкина, Е. А. Быстрова, Т. К. Донская. Теоретической и практической разработкой данного подхода в методике преподавания русского языка как родного занимается А. Д. Дейкина и ее научная школа Автор утверждает, что в процессе обучения следует учитывать два аспекта ценностного отношения к языку и культуре своего народа. Первая сторона «основывается на знаниях и представлениях и может быть основана рационально (осознаю, понимаю)», а вторая сторона — на чувстве любви к языку, к культуре. Оно «возникает чувственным, эмоциональным путем на фоне интереса к языку и культуре (там, где интересно, эмоциональное чувство выше). Соединение двух сторон дает соединение образованности и нравственности: зная родной язык и родную культуру, нельзя не проникнуться к ним теплым чувством (патриотическим!). В синтезе научного (воспринимаю умом) и духовного (воспринимаемого сердцем) знания преодолевается духовная безграмотность и нравственный нигилизм»⁵.

Действительно, соглашаясь с утверждением А. Д. Дейкиной, вновь обращаем внимание на тот факт, что развитие языковой личности, ее прагматического уровня, несмотря на установленные закономерности, имеющие объективный характер, совершается субъективно. Ценностно-ориентирующая функция образования, реализуемая в предметной

деятельности учителя и ученика, нацелена на сознательное и чувственное восприятие и принятие в процессе обучения мировоззренческой категории, появление своего личностного смысла к изучению родного языка и формированию ведущих речевых умений. Это своеобразное понимание истины и чувствование ее. Начало процесса самоорганизации личности ученые прошлого видели в создании условий для «беспокойства ума», в осознании имеющих место противоречий. Познание истины и ценностей культуры стимулируется «беспокойством ума», то есть самостоятельным поиском смысла в деятельности, в самом себе и т. д. Данная продуктивная идея развивается в русле лингвокультурологического подхода в исследованиях Н. Л. Мишатиной, О. Н. Левушкиной. Восприятию культуры как «усилия человека быть» (М. Мамардашвили), а искусства как предмета «знания, памяти, совести» (Ю. Лотман), необходимого в школе, обучает старшеклассников Н. Л. Мишатиная. Реализуется подход на основе лингвокультурологических задач, интерпретируемых ею как задачи на углубление и расширение концептосферы ученика: «Что такое мир, в котором я живу?» «Кто я в этом мире и как мне жить?»⁶.

Однако, памятуя о том, что аксиологический подход есть методология современного научного знания в сфере методики преподавания русского языка, обратим внимание на следующее: проблема ценностного отношения к правописанию, к грамотному письму до сих пор не исследована и не реализуется в практике обучения правописанию как текстоформирующей деятельности. Овладение русской графической системой (в широком понимании), по нашему мнению, также должно опираться на понятие «ценности». Графика — это способ представления Слова в письменном тексте, а значит, вместе с ним и способ трансляции смыслов и ценностей культуры, это ее код, приобретенный когда-то человечеством и постигаемый каждым новым поколением самостоятельно и в процессе обучения.

Как можно представить реализацию аксиологического подхода в контексте формирования у школьников умений «упаковывать смыслы» в графические формы? Первое: постижение смысла и ценности письменной речи и грамотности не вступает в противоречие с принципами реализации в обучении когнитивно-коммуникативного подхода, а усиливает его, поскольку оба направления обращены к внутреннему пространству личности. Второе: это сознательное отношение (рациональное) к процессу «рождения мысли в слове» и его оформлению. Имеется в виду прогнозирование выбора написаний, выбор и контроль. Семантизация правописания есть основа для ценностного отношения к письменной речи. Нами разработана типология упражнений, компонентом которой являются семантические упражнения для овладения орфографией и пунктуацией⁷. Третье: если иметь в виду чувственное восприятие

выбираемых графем, то оно обусловлено таким понятием, как «чувство языка». А если иметь в виду эмоциональное восприятие данного вида деятельности, то оно возможно и появляется вместе с интересом к предлагаемому дидактическому материалу. В свое время М. В. Панов дал ответ на собственный вопрос «Можно ли любить русскую орфографию?». Ученый писал следующее: «Я буду спорить с теми, кто не ценит высоких достоинств нашего письма, буду стараться переубедить их»⁸.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Скрябина О. А.* О методике изучения правописания в современной школе // Русский язык в школе. 2017. № 2. С. 12–15.

² *Аверинцев С. С.* Филология // БСЭ. 3-е изд. Т. 27. М., 1977. С. 411.

³ *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.

⁴ *Скрябина О. А.* Письменная речь как основа когнитивно-коммуникативного развития школьников: монография. Рязань: Изд-во РГУ имени С. А. Есенина, 2008. 112 с.

⁵ *Дейкина А. Д.* Духовно-нравственное развитие учащихся средствами русского языка // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики: К 190-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 марта 2008г.). М.: МПГУ; Ярославль: Ремдер, 2008. С. 11.

⁶ *Мишатина Н. Л.* Лингвокультурологическая задача как методическое понятие // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики: К 190-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 марта 2008г.). М.: МПГУ; Ярославль, Ремдер, 2008. С. 241–247.

⁷ *Скрябина О. А.* Система работы над грамотностью учащихся в старших классах: учеб.-метод. пособие. Рязань, 2017. 134 с.

⁸ *Панов М. В.* И все-таки она хорошая! Рассказы о русской орфографии. М.: Вербум-М., 2007. С. 5.

Scriabina O. A.

Ryazan State University named after S. A. Esenin

ON THE PROBLEMS OF MASTERING WRITTEN SPEECH — THE UNIVERSAL CODE OF CULTURE

Actual problem of formation of written speech is considered in the light of the concept of three-tier model of linguistic identity (Yu. N. Karaulov), the main provisions of the cognitive-communicative approach to the analysis of the potential of writing. To overcome the negative tendencies in teaching writing the author puts forward the thesis about necessity of Association axiologically methodology with cognitive-communicative approach.

Keywords: culture, text, written speech, activity, approach, values.

Храмцова Светлана Владимировна

Гимназия № 3 г. Ярославля

swwch@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПРОЕКТ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ДЕТЕКТИВ»

Данная статья знакомит с опытом работы педагогов МОУ «Гимназия № 3» г. Ярославля по развитию коммуникативной и культуроведческой компетенций, формированию филологического мышления обучающихся средствами метапредметного проекта в рамках внеурочной деятельности.

Ключевые слова: метапредметный проект, коммуникативная компетенция, игровые методы обучения, текст.

Метапредметный проект «Лингвистический детектив» был придуман как часть общешкольного проекта «В начале было слово...» в рамках работы МОУ «Гимназия № 3» г. Ярославля над методической темой «Метапредметное обучение языку». Федеральный государственный образовательный стандарт требует от образовательных учреждений достижения метапредметных результатов, среди которых главным, на наш взгляд, является коммуникативная компетентность учащихся, развитие речевой и мыслительной деятельности.

Однако для формирования коммуникативной компетенции необходимо создавать в образовательных учреждениях единое речевое пространство и моделировать «разные сферы и ситуации общения» не только в учебной, но и во внеурочной деятельности. Для этого педагогами гимназии была разработана система общешкольных годовых проектов («Олимпийское движение: вчера и сегодня», «Наша Победа», «В начале было слово...»). Проекты позволили организовать общение и сотрудничество учащихся со сверстниками и взрослыми во внеурочной деятельности в образовательной, учебно-исследовательской и игровой форме. Последнее время наш коллектив разрабатывает цикл метапредметных игр «Лингвистический детектив».

Основная идея в том, чтобы учащиеся смогли сами «открыть открытие», смогли прочувствовать азарт поиска разгадки предложенной ситуации. Но за этой «развлекательностью» стоит более глобальная задача — создать условия формирования у гимназистов филологического мышления, помочь научить их добывать знания, а самое важное — покажет в ненавязчивой форме, что без владения навыками работы с текстом никакое развитие, никакая деятельность невозможна.

В этой игре естественные и математические науки изначально заданы в гуманитарном контексте — слово, история, культура. Ключевым понятием является слово. Каждая игра строится вокруг одного слова-концепта, обладающего широким смысловым полем. Например, шёлк, соль, шедевр, время и т. п.

Команда педагогов разрабатывает смысловые поля и придумывает задания в деятельностной форме, позволяющие через применение знаний какого-то конкретного учебного предмета выйти на решение поставленной задачи. Таким образом формируются игровые «станции» — этапы, проходя которые команды учащихся собирают «улики», анализируют полученные данные, выстраивают ассоциативный ряд и разгадывают загадку игры.

Это похоже на детективное расследование какого-то загадочного происшествия, случая или даже преступления. Например, такого:

Эта тайна существовала на протяжении двадцати веков. Разглашение её — каралось смертной казнью. Однако жажду наживы не могли остановить никакие запреты. В середине VI века н.э. византийский император Юстиниан I отправил двух монахов похитить секрет. Операция похищения была проведена, и это привело к процветанию Византийской империи на несколько столетий вперёд. Определите, о какой тайне идёт речь? Что похитили монахи, и как им удалось доставить это в Византию?

Для разгадки этого преступления командам придется:

- прочитать карту: *Что за путь обозначен на этой карте? Кто и для чего мог ею пользоваться? Оформите протокол Вашего расследования,*
- поработать с историческими артефактами: *Уважаемые детективы! Вам в руки попала уникальная улика! Преступники, покидая место преступления, потеряли сумку. Рассмотрите предметы, которые находились в этой сумке. Составьте опись улик и наглядно представьте все эти предметы при ответе на ваш вопрос,*
- инсценировать древний миф: *Перед Вами древняя легенда, но манускрипт с текстом легенды оказался поврежден временем: некоторые слова невозможно прочесть! Попробуйте провести реставрацию и узнать, что упало в чашку императрицы и за что она была возведена в ранг божества? Подготовьте инсценирование легенды,*
- поучиться азам каллиграфии: *Знаменитый сыщик Эраст Петрович Фандорин (из детективов Б. Акунина) прибежал к этому искусству в те моменты, когда расследование зашло в тупик. Это помогло ему сконцентрироваться и найти ключ к разгадке: «Маса тем временем быстренько растер в квадратной лаковой мисочке сухую палочку туши, капнул воды, обмакнул кисточку и почтительно протянул Фандорину, а сам встал сзади, чтобы не отвлекать хозяина от упражнения...» (Б. Акунин. Смерть Ахиллеса). Уважаемые детективы, определите, что это за искусство. Продемонстрируйте правила этого искусства, начертая иероглиф, найдите значение этого иероглифа,*
- провести анализ фрагментов тканей: *На месте преступления найден лоскуток ткани, который один из этих кусочков, несомненно, имеет отношение к преступлению. Определите по свойствам, какую ткань нашли на месте преступления (ситец, лён, шёлк, парча, атлас, бархат, полиэстер),*
- поработать с разными типами словарей: *Выясните, как связаны два слова: жезл и соха. Какое русское слово является синонимом одного из этих слов*

и однокоренным для другого? Продемонстрируйте предмет, который обозначает это русское слово»; «Каким одним понятием можно объединить все эти слова: caravan, convoy, string, tow, camelcade, очередь, ряд, хвост, группа, вереница, штабель? Из какого языка пришло это слово в русский язык, что первоначально означало?

- проследить этапы развития тутового шелкопряда: *Посмотрите видеофрагмент, заполните схему «Стадии развития тутового шелкопряда». На какой стадии это насекомое можно вывезти из ареала?*

На каждой станции команде учащихся необходимо правильно понять предложенные задания и поработать со справочными материалами: *Подготовьте выступление (не более 5 минут), в котором наглядно продемонстрируете ход вашего расследования (как вы решили данную задачу, что для этого делали, к каким справочным материалам обращались)*. Педагоги выступают в роли тьюторов, направляя действия команд, отвечая на грамотно заданные вопросы учащихся. Кроме того, выстроить текст собственного выступления.

Время игры ограничено, поэтому командам необходимо постоянно актуализировать разные стратегии смыслового чтения, учиться распределять роли в команде, договариваться между собой, устанавливать диалог с тьюторами, постоянно фиксировать наблюдения. Ведь любая информация, даже кажущаяся незначительной, может оказаться ключом к разгадке.

Двухлетний опыт разработки и проведения метапредметных игр «Лингвистического детектива» показал, что подобные мероприятия могут быть как прекрасным мотиватором для начала исследовательской работы (*Если в душе у вас проснется страстный охотник за фактами, пристальный наблюдатель, жадный исследователь, своего рода Колумб в загадочном этом пути, тогда мы продолжим это путешествие! К следующей игре вам предстоит провести расследование: как слово шелк попало в русский язык, какие фразеологизмы с этим словом обогатили наш язык, как они (фразеологизмы со словом шелк) образовались*), так и своего рода мониторингом метапредметных и предметных результатов. Форма игры может стать основой и для урочного занятия — введения в тему или закрепления полученных знаний. Такие игры позволяют значительно расширить кругозор учащихся за счет введения новых интересных сведений из различных предметных областей.

Формы проведения игр различны: это не только «расследования преступлений», но и «расшифровка древнего манускрипта» (например, игра, посвященная соли), составление «фоторобота» искомого объекта (например, игра о времени), — всё зависит лишь от креативности разработчиков. Можно говорить, что работа над этим проектом решает и ещё одну важную задачу — методический рост педагогов, объединяясь для создания такого проекта, мы обмениваемся опытом, ищем новые формы, расширяем и свой кругозор. А работа по составлению текстов заданий способствует и развитию филологической грамотности педагогов.

Опыт гимназии мы распространяли среди педагогов города Ярославля и школ, входящих в проект «Гимназический союз России». Отзывы коллег и учащихся команд разных образовательных учреждений позволяют нам сделать вывод, что такая форма сегодня актуальна и востребована: а игры метапредметного проекта «Лингвистический детектив» заявляются регулярно более 20 команд города, а время сеансов игр для гимназий России расписано на год вперед. МОУ «Гимназия № 3» стала муниципальной инновационной площадкой по разработке и апробации темы «Метапредметное обучение языку на примере проекта „Лингвистический детектив“».


Khramtsova S. V.

Yaroslavl Gymnasium № 3

METASUBJECT PROJECT “LINGUISTIC DETECTIVE”

The following article represents the experience of teachers from Municipal General Education Institution Gymnasium N 3, Yaroslavl, in the field of students' communicative and culturological competencies development, their philological thinking formation by means of metasubject projects as part of extracurricular activity.

Keywords: metasubject project, communicative competence, game-based learning methods, text.



**ЧЕЛОВЕК
ЧИТАЮЩИЙ**

Белина Елена Владимировна

Санкт-Петербургская гимназия «Альма-Матер»

raininspain@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены основные результаты диссертационного исследования автора по данной теме. Раскрывается актуальность формирования культуры чтения художественного текста в системе современного школьного литературного образования. Культура чтения художественного текста младшего школьника определяется как совокупность и взаимосвязь качеств и способностей читателя, необходимых для полноценного восприятия литературного произведения.

Ключевые слова: литературное образование, литературное развитие читателя-школьника, культура чтения художественного текста, стратегии чтения.

Российское образование активно стремится войти в мировое образовательное пространство, решая задачу формирования и развития читательской грамотности. В школьном образовании сегодня основное внимание уделяется овладению навыками смыслового чтения как основы формирования универсальных учебных действий, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом.

С одной стороны, школа ориентирована на достижение высоких результатов в области грамотности чтения в соответствии с критериями PIRLS (овладение навыками смыслового чтения, направленными в большей степени поиск и работу с явной и скрытой информацией текста), что приводит к тому, что уже на начальном этапе литературного образования преобладают стратегии смыслового чтения. Происходит подмена понятий «культура работы с информацией» и «культура чтения художественного текста». С другой стороны, за последние годы наметился все возрастающий интерес к проблемам школьного литературного образования (работает национальная «Программа поддержки и развития чтения в РФ»; сочинение как одна из форм итоговой аттестации возвращено в школу; утверждена «Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ»).

В данной ситуации становится актуальным обращение к проблеме культуры чтения художественного текста. Целенаправленное формирование культуры чтения художественного текста в школьной практике

поможет разграничить задачи чтения как процесса восприятия и понимания текстовой информации нехудожественной природы от литературного чтения (чтения художественных текстов), актуализировать значимость эстетической области чтения, за которую традиционно в русской культуре «отвечает» система школьного литературного образования.

Под *культурой чтения художественного текста* мы понимаем многокомпонентное интегрированное и динамическое качество личности, включающее в себя потребность в чтении художественных произведений, качество чтения, способность и готовность читателя к осуществлению интерпретационной деятельности на всех этапах художественного общения, результатом которой является диалог с художественным текстом, автором, миром и самим собой. *Культура чтения художественного текста* представляет собой *результат литературного развития читателя-школьника* на разных этапах литературного образования, а ее уровень определяется уровнем литературного развития учащегося.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования культуры чтения художественного текста, поэтому начинать этот процесс необходимо с первых уроков литературного чтения в начальной школе.

Культура чтения художественного текста младшего школьника представляет собой совокупность и взаимосвязь качеств и способностей читателя, необходимых для полноценного восприятия литературного произведения, а именно: *интерес к чтению художественных произведений и потребность в диалоге о прочитанном; эмоциональная чуткость к слову*, интонации, стилю речи; способность *сопереживать* героям текста и *эмоционально откликаться на прочитанное*; способность *воссоздавать в воображении авторские образы и активно строить собственные*; способность *выявлять авторское отношение к героям и событиям в тексте и формировать собственную читательскую позицию*; способность *создавать свою интерпретацию* на основе прочитанного художественного текста (выразительное чтение, иллюстрация, инсценировка, текст и другие продукты интерпретации). Важнейшим показателем и результатом формирования культуры чтения художественного текста на начальном этапе литературного образования является *эмоционально-образное восприятие художественного текста*, на котором базируется способность к эстетическому полноценному восприятию художественного произведения.

Проведенное нами исследование (2013–2015 гг.) читательских предпочтений современного младшего школьника и особенностей восприятия учащимися 1–5-х классов художественного текста в четырех разных школах г. Санкт-Петербурга выявило следующее:

- Место художественного текста в круге чтения современного младшего школьника несколько «потеснила» научно-познавательная и «массовая» литература (результаты опроса юных читателей и статистические данные библиотек трех

школ Санкт-Петербурга и детского абонемента библиотеки Выборгского района за 2012- 2013 гг.)¹.

- Процесс чтения для современного юного читателя — в большей степени получение знаний. Младший школьник осознанно использует утилитарную функцию чтения. Однако учащиеся продолжают читать художественные произведения, в основном следуя рекомендациям взрослых и требованиям школы.
- Среди основных мотивов, стимулирующих интерес к чтению, сегодняшнего ученика начальной школы — желание получить удовольствие от чтения по возможности без усилий (эмоциональных, интеллектуальных и физических) и получение необходимой (полезной) информации.
- Несмотря на положительную динамику развития восприятия в целом от 1-го к 5-му классу, уровень восприятия художественного текста современными младшими школьниками оказался ниже предполагаемого, ниже возрастных возможностей (среди учащихся 4-х классов до 80%). Фрагментарность восприятия художественного текста сохраняется с 1-го по 5-й класс².
- В целом уровень восприятия художественного текста читателем на начальном этапе литературного образования соответствует периоду «наивного реализма» (В. Г. Маранцман) с незначительным проявлением черт «нравственного самоуглубления» начиная с 4-го класса³.
- Органичная детству тяга к фантазированию и созданию образов у современного младшего школьника ослаблена. Слабая включенность воображения приводит к трудностям в воссоздании и переживании образов художественного текста.
- Лирический текст (стихотворение) по сравнению с эпическим (рассказом) обладает большим потенциалом для развития воображения читателя. Сфера эмоций и сфера воображения юного читателя в лирике «работают» более активно и плодотворно.

Анализ современных программ по курсу «Литературное чтение», методической системы современных учебников по литературному чтению для 3-го класса (УМК «Школа России», «Перспектива», «Школа 2100», «Диалог») как основного инструмента учителя в реализации программных целей и задач, а также анализ представления современных учителей-практиков об уровне литературного развития выпускника начальной школы, позволили вывить основные причины низкого уровня восприятия младшим школьником художественного текста:

- Современные учебники по литературному чтению не являются эффективными инструментами для реализации целей и задач литературного образования, так как способствуют только частичному достижению намеченных программой целей (формированию метапредметного навыка чтения, познавательных, регулятивных и коммуникативных умений). Эстетический (эстетически-художественный) принцип реализуется в современных программах и учебниках в основном через стратегию отбора произведений для чтения младших школьников, что на практике приводит к дублированию учителем программных формулировок в планировании и в целях урока.
- В условиях информатизации и технологизации образования в реальной практике учителя начальной школы наблюдается смещение целей урока литературного чтения в сторону развития интеллектуально-аналитических способностей учащихся, преобладание среди видов работ репродуктивно-аналитической деятельности, направленных на развитие познавательно-аналитических способностей учащихся и недостаточное внимание к развитию сфер воображения и эмоций читателя, развитию литературных способностей.
- Большую роль в достижении учащимися целей обучения играет именно учитель, его профессиональная компетентность в вопросах школьного литера-

турного образования. Однако большинство учителей начальных классов, участвовавших в эксперименте (94%), считают основной целью предмета «Литературное чтение» формирование грамотного читателя, владеющего техникой чтения и приемами понимания прочитанного (*без учета природы текста*). Смещение и подмена учителем начальной школы ключевых методических понятий в области литературного образования, выявленная в ходе эксперимента, не может способствовать формированию у учащихся культуры чтения художественного текста и достижению ими необходимого к переходу в среднюю школу уровня литературного развития.

Проведенный в рамках исследования формирующий эксперимент позволил вывить методические условия, апробировать методы, приемы и формы работы на уроке литературного чтения, способствующие формированию культуры чтения художественного текста у учащихся 1–4-х классов. Были сформулированы важнейшие задачи современного урока литературного чтения для реализации на практике системы литературного развития (В. Г. Маранцман, М. П. Воюшина)⁴, направленные на развитие у учащихся желания выразить в слове свои чувства и мысли, на приобретение первого опыта интерпретации прочитанного и пережитого.

Предложен комплексный подход к методическому обеспечению процесса формирования культуры чтения художественного текста на этапе обучения в начальной школе, который предполагает взаимосвязь:

- работы учителя, ставящего своей целью литературное развитие учеников, содержания и элементов УМК (и учебника — как ведущей его части), который используется этим учителем;
- наличия соответствующей системы мониторинговой диагностики, помогающей учителю в процессе целеполагания и его реализации;
- корректировки целевых стратегий и ориентиров современной системы начального образования, которые должны обозначить литературное развитие и культуру чтения художественного текста, а значит, и соответствующую им стратегию чтения, как приоритетную цель первого этапа литературного образования школьника.

По итогам и результатам исследования были сделаны **основные выводы**:

1. Для формирования культуры чтения художественного текста необходимо реализовать на практике систему литературного развития. Основным методом изучения художественного произведения должен стать анализ художественного текста как единого целого, как системы взаимосвязанных элементов. При этом освоение художественной идеи возможно в результате освоения связей внутри этой системы.
2. Важным методическим условием формирования культуры чтения художественного текста является понимание учителем специфики предмета и природы художественного текста, принятие им целей и задач курса «Литературное чтение», верная постановка основной цели урока литературного чтения.
3. В современных социально-культурных и экономических условиях, при изменении ценностных ориентиров общества необходимо разграничить две стратегические задачи начальной школы: формирование и развитие умения полноценно воспринимать художественный текст, работать с ним, развитие литературного творчества учащихся и формирование умения работать с учебным и научно-познавательным текстом как с носителем информации.

4. Особое внимание в начальной школе должно быть обращено на мотивацию к чтению и на полноценное восприятие художественного текста, которое в начальной школе является инструментом формирования культуры чтения художественного текста. Следовательно, необходима систематическая работа по развитию каждой сферы восприятия читателя-младшего школьника.
5. Система заданий учебника должна соответствовать природе текста: репродуктивные, аналитические задания — для научно-познавательных (информационных) текстов; творческие, исследовательские — для художественных текстов. Начальной школе необходим учебник по литературному чтению, который, сохраняя необходимую часть аналитических заданий, будет содержать достаточное количество заданий направленных на развитие творческого потенциала учащихся через систему эвристических приемов, стимулирующих свободное ассоциирование, работу воображения, эмоциональную реакцию и писательскую активность маленького читателя.

Формирование культуры чтения художественного текста способствует раскрытию личностного читательского и творческого потенциала читателя-школьника. Способность воспринимать специфику художественного текста как произведения искусства, транслирующего национальные и общечеловеческие ценности, обладающего серьезным культурно-воспитательным потенциалом, формирующего эстетический вкус читателя, является одним из «ключей» решения проблемы негативной динамики культурных и ценностных ориентаций в современном обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Белина Е. В.* Читательские предпочтения современного младшего школьника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36): В 2 ч. Ч. 1. С. 20–24.

² *Белина Е. В.* Особенности восприятия художественного текста современными младшими школьниками // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 9 (51): В 2 ч. Ч. 2. С. 30–35.

³ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 1994. 286 с.

⁴ *Воишина М. П.* Методические основы начального этапа литературного образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 427 с.

Belina E. V.

St. Petersburg school «Alma-Mater»

FORMATION THE CULTURE OF READING A LITERARY TEXT AT THE INITIAL STAGE OF LITERARY EDUCATION

The main results of the author's dissertational research on the subject are presented in the article. The importance of formation the culture of reading a literary text is revealed in the system of modern school literary education. The culture of reading of a literary text of primary school child is defined as the totality and interrelation of the qualities and abilities of the reader, which are necessary for full perception of a literary text.

Keywords: literary education, literary development of the school child-reader, the culture of reading a literary text, reading strategies.

Ганабова Оксана Анатольевна

Инженерная школа № 1581 города Москвы

ganabova@bk.ru

ИНТЕРТЕКСТ КАК ФЕНОМЕН ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ И СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ И СЛОЖНОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧИТАТЕЛЯ

В данной статье ставится задача рассмотреть принципы и способы взаимодействия отдельного художественного произведения с предшествующими ему и последующими текстами литературы и культуры, продемонстрировать приемы выявления интертекста, подходы по формированию в сознании современного реципиента культуры семиотических системных связей, способы развития мотивации к осмысленному и глубокому чтению; способствовать появлению сложного мышления при осмыслении и анализе текста за счет углубления представления о нем, расширения текстового поля, извлечения неочевидных идей автора, наполняющих произведения литературы и искусства. Литературное образование в XXI веке должно развиваться на основании открытий русских ученых филологов и лингвистов Ю. М. Лотмана, М. М. Бахтина, с учетом методов семиотических школ Р. Барта, Ю. Кристевой, Ж. Деррида, так как это будет способствовать созданию диалогической коммуникации субъектов и объектов культуры, осознанию своего ментального и творческого «Я» как единицы общего культурного пространства и времени.

Ключевые слова: чтение, интертекст, диалог, семиосфера, Чехов «Чайка».

Общая мировая душа — это я... я... Во мне душа и Александра Великого, и Цезаря, и Шекспира, и Наполеона, и последней пивяки. Во мне сознания людей слились с инстинктами животных, и я помню все, все, все, и каждую жизнь в себе самой я переживаю вновь.

А. П. Чехов «Чайка»

В эпоху интернета и высоких информационных технологий, когда доступ к информации любого рода становится свободным, мы всё чаще сталкиваемся с проблемой нечтения текстов литературы и культуры. И дело здесь не в том, что современный молодой человек не сумел овладеть буквенными знаками — это он как раз делает достаточно легко и быстро (скорость набора печатных знаков высочайшая), а в том, что читатель оказывается не способен овладеть знаками художественной культуры: осознать смыслы, символы, осмыслить культурный код. Нежелание и неспособность читателя обращаться к «длинным» и сложным текстам, пунктирное чтение — это болезнь нашего времени, проявление низкой читательской культуры.

Но болезнь можно и нужно лечить. Понимание того, что главное свойство любого текста — это его способность к выражению, сохранению и порождению новых смыслов, позволяет использовать для формирования мотивации к чтению и сложного мышления современного читателя такое явление, как интертекстуальность.

Идея «диалога между текстами» в первоначальном варианте принадлежала М. М. Бахтину, который рассматривал проблему чужого слова как «первофеномена гуманитарного мышления», выдвигая идею «далеких» и «близких» контекстов, «большого времени» культуры. Он отмечает, что «особенно важное значение имеют внетекстовые влияния на ранних этапах развития человека. Эти влияния облечены в слово (или в другие знаки), и эти слова — слова других людей, и прежде всего материнские слова. Затем происходит процесс постепенного забвения авторов — носителей чужих слов. Чужие слова становятся анонимными, присваиваются (в переработанном виде, конечно); сознание монологизуется»¹.

Нам становится очевидно, что и образование, и культура по своей природе интертекстуальны. Внутренняя речь, мышление есть продукт взаимодействия различных текстов в сознании человека. М. М. Бахтин был убежден в том, что диалогическое проникновение необходимо в филологии, так как без него невозможно никакое понимание. Культура — это диалог по поводу существования разных людей. М. М. Бахтин ввел понятие «большого времени»², позволяющего взглянуть на каждое явление культуры в проекции прошлого и будущего, а не только в современном ему социокультурном контексте.

Последователями идей М. М. Бахтина стали представители различных семиотических школ, например, Тартуско-московской семиотической школы (В. Н. Топоров, Вяч. Всев. Иванов, А. А. Зализняк, Ю. М. Лотман, которому принадлежит авторство понятия семиосферы — особого семиотического пространства, в сущности равного культуре), а также французской школы семиотики и структурализма (Ролан Барт³, Юлия Кристева, Жак Деррида⁴, возникших во второй половине XX века.

Понятие интертекстуальность вводит теоретик постструктурализма, французская исследовательница Юлия Кристева, оно обозначает общие свойства текстов, выражающиеся в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. «Всякий текст представляет собой пермутацию других текстов, интертекстуальность; в пространстве того или иного текста перекрещиваются и нейтрализуют друг друга несколько высказываний, взятых из других текстов» — пишет Кристева. — Пересечение данной текстовой организации (семиотической практики) с иными высказываниями (сегментами текстов), которые она вбирает в свое собственное пространство или к которым она отсылает в пространстве внеположных ей текстов (семиотических

практик), мы будем называть идеологемой»⁵. Хотя различные проявления интертекстуальности существовали в культуре с давнего времени, но появление понятия именно в XX в. представляется неслучайным. Значительно возросшая доступность произведений искусства и всеобщее образование, развитие средств массовой коммуникации и распространение массовой культуры привели к очень сильной семиотизации человеческой жизни, к ощущению того, что, по выражению польского парадоксалиста Станислава Ежи Леца, «обо всем уже сказано, к счастью, не обо всем подумано», и если создается что-то новое, то для самого утверждения новизны необходимо сопоставить новое содержание с тем, что уже было сказано; если же претензии на новизну нет, то использование для выражения некоторого содержания уже имеющейся формы сплошь и рядом становится престижным указанием на знакомство автора текста с культурно-семиотическим наследием, с «сокровищами семиосферы».

Представляется очевидным тот факт, что искусство, а с какого-то момента и повседневные семиотические процессы, в XX веке становятся в значительной степени «интертекстуальными». Поэтому и подходы к организации смыслового чтения могут быть ориентированы на интертекстуальную природу любого текста. Это позволяет погрузить ученика в сложное взаимодействие различных текстов, показать их явные и скрытые рецепции, сделать теоретические абстракции семиосферы Ю. М. Лотмана и интертекста Юлии Кристевой самым ценным практическим приобретением ученика-читателя, научив его открывать и обнаруживать бесчисленные текстовые смысловые связи, органично существовать внутри культуры.

Примером того, как выстраиваются подобные диалоги разновременных текстов при изучении определенного художественного произведения, может послужить серия учебных занятий по анализу пьесы А. П. Чехова «Чайка» (1895–1896гг). Неслучайно эпиграф к статье — цитата из пьесы — подтверждает открытия ученых-филологов о перманентной и всеединой природе культуры и искусства, природе человеческого сознания и души, вбирающей в себя весь духовный опыт своих предшественников.

Поскольку пьеса А. П. Чехова — это синтез и борьба двух концептов, двух творческих методов, двух взглядов на природу искусства: реализма и символизма, где назидательной и воспитательной задаче противопоставлена задача интеллектуально-эстетическая, работе над ней предшествует изучение символистских пьес Мориса Метерлинка «Слепые» (1890) и «Смерть Тентажиля» (1894). Внимание учеников обращается на иную особую природу символических текстов Метерлинка: аллегоричность образов, культурные цитаты и мифологемы. В процессе анализа художественной ткани пьес, где доминируют повторы, эмоциональные обращения, образы-символы, метатекст, учащиеся начинают

постепенно понимать природу символизма и принимать это иное, ранее им не свойственное художественное мышление. Появляется интерес к образу-символу и желание проникать в замысел автора, сочувствовать, сопереживать, осмысливать не быт, но бытие. Впоследствии ученики узнают, что 1908 году Морис Метерлинк напишет пьесу «Синяя птица», которая будет связана с чеховской «Чайкой». Возможно, это мистификация, но Метерлинк писал: «...Моя пьеса «Синяя птица» исполнена по специальному заказу Московского художественного театра и представляет собой подлинную историю знаменитого театра. Ко мне явился незнакомец и сказал: «Напишите якобы фантастическую пьесу к десятилетнему юбилею Московского художественного театра. Это значит, что вы получите материал по истории нашего театра, воспользуйтесь этим материалом, не удаляясь от фактов действительности, но самые факты облеките в фантастические формы». ...Тильтия и Митиль, — пишет Метерлинк, — я создал из вдохновителей театра: господ Немировичей-Станиславских. Образ простодушной соседки Берленго, превращающейся затем в фею-волшебницу, переделан мною из некоего господина Морозова (меценат Савва Морозов), который и играл всё время роль доброго гения в отношении Художественного театра... Таким его и изображаю, изменив только пол. ...Название образовалось так. Очаровательный писатель Чехов дал Художественному театру свою пьесу «Чайка». Эта пьеса сделалась душой Художественного театра... Словом, я добросовестно старался изобразить историю Художественного театра, а как это я сделал — пусть судят другие» («Русское слово», 1908 г., октября 14-го, вторник). Вследствие этого разговора у учащихся возникает желание и потребность обратиться к пьесе «Синяя птица» и самостоятельно изучить её.

Первое занятие по пьесе А. П. Чехова выстраивается на анализе образа-символа чайки. Чайка характеризуется тем, что она привязана к воде, вечно кружит над ней в поисках пищи, не поднимается высоко, не может оторваться от этой среды. Учащиеся вспоминают пьесу А. Н. Островского «Бесприданница» и образ Ларисы Огудаловой, имя которой переводится как чайка (происходит актуализация текста Островского и присоединение его в качестве интертекста к произведению Чехова). Зачем? Ученики сопоставляют образы Ларисы Огудаловой и Нины Заречной. Они видят в героинях общую болезненность чувства, желание вырваться за пределы рутинной жизни, подняться над её мерзостью, и обреченность, возвращение на круги своя. Но они также отмечают, что А. П. Чехов всё же даёт своей героине шанс на осмысленную духовную жизнь, после того как та, претерпев личное горе и муки искусственности и бесталанности, всё же выбирает путь служения искусству, осознав его истинную природу и ценность. В этом контексте мы упоминаем также произведение Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», где главной

идеей автора будет отказ от пошлых пут предрассудков, прорыв в бездны человеческого «Я», его безграничных возможностей, выбор пути бесконечного самосовершенствования и духовного служения человечеству. Это перспективное чтение, которое стимулируется содержанием урока.

Затем мы рассматриваем образы Бориса Алексеевича Тригорина, Сергея Сергеевича Паратова, а также Григория Львовича Мурова (из пьесы Островского «Без вины виноватые»), чьи образы объединяет их безнравственный поступок по отношению к чистой прекрасной девушке, которую они губят просто из прихоти, не видя в ней живую душу, а присваивая её себе как вещь, которую потом можно сломать и выбросить («Сюжет для небольшого рассказа: на берегу озера с детства живет молодая девушка, такая, как вы; любит озеро, как чайка, и счастлива, и свободна, как чайка. Но случайно пришел человек, увидел и от нечего делать погубил ее, как вот эту чайку.»⁶ — «Вещь... да, вещь! Они правы, я вещь, а не человек... Наконец слово для меня найдено, вы нашли его...»⁷). Учащиеся вспоминают также и Бориса Кабанова из «Грозы», поскольку имена Тригорина и Кабанова созвучны, а оба они псевдоблагородные, а на самом деле нравственно слабые люди.

Пьеса Островского «Без вины виноватые», возникающая в контексте разговора о героях, важна и тем, что она задаёт новый смысловой вектор для выявления идеи пьесы Чехова: образ матери Константина Треплева Ирины Николаевны Аркадиной (по мужу Треплева — пометка Чехова) ассоциативно и фонетически сопоставим с образом героини Островского, тоже, кстати, актрисы Любви Ивановны Отрадиной (Елены Ивановны Кручининой). Мы говорим о том, что Аркадина (счастливая Аркадия) и Отрадина (отрада — счастье) — слова одного смыслового поля, так же, как и антонимическая пара Треплева (истрепанажизнью) — Кручинина (испытала горе). Обе героини — матери, в жизни которых существует разлад с детьми (Константином Треплевым и Григорием Незнамовым), но причины этого конфликта в отношении героинь с сыновьями различны: Отрадина — без вины виноватая, её оклеветали, обманули, лишили сына, объявив его умершим, Аркадина виновна — она сама закрылась в мире внешнем, актерствующем, искусственном от личных глубоких отношений с сыном, от участия в его жизни и сочувствия. Поэтому и финалы пьес различны: одна обретает потерянного когда-то сына и его любовь, другая навсегда теряет сына, который, не добившись любви и признания матери, убивает себя.

Следующий этап работы над пьесой «Чайка» — выявление всех литературных произведений и авторов, которые упоминаются или явно/ неявно цитируются А. П. Чеховым в речи его героев. Работа строится как исследование и заставляет учеников заново вчитываться в уже знакомый, казалось бы, текст пьесы, извлекая из него реминисценции и аллюзии на другие тексты. На этом этапе происходит углубление и расши-

рение понимания художественной ткани произведения, раскодирование его с точки зрения замысла автора. Так, например, в ходе исследования и последующего обсуждения ребята называют следующие имена и произведения:

Сказка «Маша и медведь» (Маша и Медведенко), Эмиль Золя (имя автора упомянуто в тексте, в контексте пьесы Чехова уместно рассматривать новеллы «Сказки Нинон» и фрагменты романа «Чрево Парижа» как проявления натурализма в искусстве), Ги де Мопассан «На воде» мотивы поступков и сущность отношений Аркадиной и Тригорина (заложники искусственности), Оноре Бальзак «Человеческая комедия» — воспитывающая функция в искусстве, Иван Сергеевич Тургенев «Гамлет Щигровского уезда» — общие места, шаблоны в искусстве, парализующий метод натурализма; Лев Толстой «Война и мир» (здесь говорим о художественном методе и философии Толстого, вспоминаем Платона Каратаева, учение о мировой душе («И все это мое, и все это во мне, и все это я!.. И все это они поймали и посадили в балаган, загороженный досками!» — Пьер Безухов), Александр Грибоедов (Павел Чадин, комик — Александр Чацкий и Павел Фамусов — пошлость в искусстве), Александр Сухово-Кобылин «Свадьба Кречинского» (образ Иван Антоновича Расплюева, роль играет Актёр Павел Чадов — в свое время пьеса по известности текста соперничала с «Горем от ума» Грибоедова, на что и указывает Чехов — деградация идей и образов). Уильям Шекспир «Гамлет», Достоевский «Преступление и наказание». Островский «Гроза», «Бесприданница», «Без вины виноватые». Николай Алексеевич Некрасов «Поэт и гражданин» и Константин Бальмонт «Юному поэту» (тексты предъявляют смысловую и образную оппозицию Тригорин-Треплев, в речи одного и в описании внешности другого есть цитаты из этих текстов), Гете «Фауст» и опера Шарля Гуно «Фауст» (музыкальную фразу из оперы напевает доктор «Дорн»: «расскажите вы ей, цветы мои», и это очень важно для понимания происходящего с героями), Михаил Юрьевич Лермонтов «Герой нашего времени», «Демон». Платон «Тимей» (о мировой душе), Владимир Соловьев — философские идеи о всеединстве и мировой душе.

К сожалению, описать все ходы и векторы в рамках данной статьи не представляется возможным, поэтому, подводя итог, лишь замечу: дети читают, читают увлеченно, мыслят глубоко и неординарно, радуются своим открытиям и меняются духовно и ментально. Они становятся людьми культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 361–373, 409–412.

² Бахтин М. М. Заметки // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М. 1986. С. 510–511.

³ Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994.

⁴ Деррида Ж. «Back from Moscow, in the USSR» // Жак Деррида в Москве/ сост. М. К. Рыклин. М.: Культура, 1993. С. 13–81.

⁵ Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 136.

⁶ А. П. Чехов. «Чайка».

⁷ А. Н. Островский. «Бесприданница».

Ganabova O. A.

Moscow Engineering school N 1581

**INTERTEXT AS A PHENOMENON OF LITERATURE AND CULTURE AND A WAY OF FORMING
MOTIVATION FOR READING AND SOPHISTICATED THINKING OF THE MODERN READER.**

The aim of this article is to examine the principles and ways of interaction of a particular artistic work with the preceding texts and subsequent texts of literature and culture, demonstrate techniques for identifying the intertext, approaches for forming a culture of semiotic systemic links in the mind of a modern recipient of culture, ways of developing motivation for meaningful and profound reading; contribute to the emergence of complex thinking in the comprehension and analysis of the text by deepening the notion of it, expanding the text field, extracting the non-obvious ideas of the author, filling the works of literature and art. Literary education in the XXI century should develop on the basis of the discoveries of Russian scholars of philologists and linguists as Y. M. Lotman, M. M. Bakhtin, taking into account the methods of the semiotic schools of R. Barthes, J. Kristeva, J. Derrida, as this will promote the creation of a dialogue between subjects and objects of culture, the awareness of their mental and creative self as a unit of common cultural space and time.

Keywords: reading, intertext, dialogue, semiosphere, Chekhov «The Seagull».

Горпинко Надежда Ивановна, Штуль Елена Викторовна

*Лингвистическая гимназия № 23 им. А. Г. Столетова г. Владимира,
Владимирский институт развития образования
имени Л. И. Новиковой*

gorpinko1@rambler.ru, elenashtul@gmail.com

**«МАСТЕРСКАЯ МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ»
КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ:
ПРЕОДОЛЕНИЕ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ВЫПУСКНИКОВ
НА ЭКЗАМЕНАХ В УСЛОВИЯХ ГИА**

В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с фактическими ошибками, мешающими осмыслению текста выпускниками, допускаемыми обучающимися в письменных работах / сочинениях в условиях ГИА, а также методические приемы и способы их преодоления.

Ключевые слова: смысловое чтение, техника медленного чтения.

Смысловое чтение художественных текстов (чтение, а затем разбор по смыслу при анализе художественного текста на уроке) способствует совершенствованию навыков информационной переработки текста и использованию выбранной информации в собственных коммуникативных целях. Овладение приемами смыслового чтения позволит учителю реализовать основные цели примерных программ общего образования и Концепции преподавания русского языка и литературы — основных «настольных» документов для учителя литературы на современном этапе модернизации системы образования. Курс литературы в школе реализует требования ФГОС к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения общеобразовательной программы основного/среднего общего образования по каждой изучаемой теме. Научно-методические подходы к преподаванию литературы базируются на формировании коммуникативной, культуроведческой, литературоведческой и читательской компетенций. Для того чтобы ученик осознанно выбрал предмет в качестве экзамена по окончании 9-го или 11-го классов, учителю необходима системная работа, начиная с 5 класса, способствующая мотивации обучающегося. Анализ результатов ОГЭ и ЕГЭ 2017 года указывает на необходимость более глубокой и содержательной работы по литературоведческому анализу художественного произведения, по формированию речемыслительных способностей и развитию речи выпускников, а также для правильной интерпретации художественного текста — применение такой

инновационной образовательной технологии, как смысловое чтение. ОГЭ и ЕГЭ по литературе в 2017 году неожиданно высветили «новую» проблему, показав, что наиболее распространенной была ошибка, связанная с:

- незнанием или искажением участниками экзамена содержания текстов произведений.
- неверным соотношением фамилии писателя и названия произведения.

Для преодоления возникшей проблемы целесообразно использовать методический прием, способствующий решению проблемы:

- создание учебной ситуации на уроках по изучению биографии писателя: причинно — следственные связи.

Не секрет, что порой учитель литературы отводит недостаточное количество времени на уроки, посвященные изучению жизни и творчества писателя. Бывает, что для экономии учебного времени на чтение и анализ художественного произведения, изучение биографии проводится на уроке формально, схоластично, а иногда отдается на откуп обучающимся в качестве домашнего задания (в лучшем случае — самостоятельно составленный обучающимся конспект просматривается и оценивается учителем для отметки).

Для преодоления возникшей проблемы возможен практикум с использованием словесного портрета писателя.

Приступая к изучению жизни и творчества того или иного писателя, учитель/ преподаватель ставит перед обучающимися в числе прочих задачу по отдельным цитатам создать штрихи к портрету изучаемого писателя. На определенном этапе урока раздаются заранее подготовленные учителем листы с набором цитат из воспоминаний современников (словесные портреты).

В силу, может быть, многолетнего опыта, сложившегося профессионального поведения, нехватки времени, большой нагрузки и т. д. на практических занятиях, проводимых в рамках курсов повышения квалификации, для многих учителей был «открытием» тот факт, что в воспоминаниях современников Н. В. Гоголь часто представлен светловолосым, когда на известных портретах он изображается чаще темноволосым.

Такие нестандартные задания с использованием цитат, мало известных и используемых учителями на уроке «не программных» воспоминаний, мемуаров современников дают возможность осмысленно и внимательно отнестись к личности того или иного писателя, хорошо известного по привычным изображениям. Тогда за фамилией писателя обучающийся будет видеть конкретную личность, а значит, осознанно запомнит автора и название произведения.

Таким же образом учитель / преподаватель может ставить перед обучающимися в числе прочих задачу по отдельным цитатам воссоздавать картину литературной жизни, что позволит избегать фактологических ошибок при написании сочинения на экзамене в датах, фамилиях, терминах.

Для преодоления таких ошибок, связанных с пониманием текста, эффективной будет техника медленного чтения.

Термин «медленное чтение» принадлежит литературному критику М. О. Гершензону (1869–1925), который считал, что необходимо «видеть сквозь пленительность формы видение художника» и что литературное произведение при медленном чтении «вызывает в читателе сложные реакции вкуса, чувствительность и воображение».

В западноевропейской литературной критике используется термин — «Close reading», который означает внимательное, вдумчивое чтение классической литературы. Изучение шаг за шагом, анализ значения каждого образа, каждого слова.

Для повышения качества чтения Н. Я. Эйдельман предложил особую технику чтения, обозначенную им термином — медленное чтение. Д. С. Лихачев неоднократно говорил о необходимости учиться читать медленно, глубоко и вдумчиво*.

Технология медленного чтения используется для пробуждения у детей и подростков интереса к чтению. Специфика её заключается в том, что, читая текст, ребенок знакомится с ним медленно, постоянно возвращаясь к предыдущей информации, анализируя ее, сопоставляя не только с тем опытом, который представлен автором, но и со своим личным.

Одним из эффективных способов мотивации может являться факультативный/элективный курс в рамках внеурочной деятельности. Мы предлагаем программу «Мастерская медленного чтения».

Основные приемы:

- изучение небольшого произведения шаг за шагом, анализ значения каждого образа, каждого слова;
- чтение с остановками, проработка отдельных фрагментов произведения в предлагаемой структуре зон;
- возвращение к произведению путем соотнесения собственного мнения с мнением экспертов — литературоведов относительно выбранного для анализа текста, с языком другого вида искусства (театрального и киноискусства).

Структура «медленного чтения» (МЧ)

зона непонятного, зона приближения и зона знания.

Маркеры зоны непонятного:

формулирование вопросов (без ответов), игнорирование какого-либо отрезка текста либо признание того, что он является непонятным (*непонятно; трудно распознать смысл, заложенный в этой строке; для меня осталось так и не разгаданным, какой внутренний смысл несут эти слова*).

Маркеры зоны приближения:

противоречивые эмоции, ассоциации без учета контекста, вопросы с попыткой ответить на них, модальность предположения (*видимо, наверное*).

Маркеры зоны знания:

ассоциации с учетом контекста.

Формы работы по формированию основ смыслового чтения в рамках структурных зон МЧ:

- *зона непонятного:* чтение, комментирование как признание непонятного;

- *зона приближения*: комментирование как предположение, модальный анализ;
- *зона знания*: анализ, интерпретация.

Основные этапы работы с текстом.

1. Работа с ключевыми словами. Постепенное погружение в смысл текста.
2. Работа с «непонятными словами». Использование различных словарей, справочников и энциклопедий.
3. Работа над художественными деталями произведения, в том числе и предметно-бытовыми.
4. Работа над изобразительными средствами языка (эпитетами, метафорами, сравнениями, гиперболами, олицетворениями и т. д.)
5. Особое внимание к названию произведения, его подзаголовку, эпиграфу, первому абзацу и концовке произведения, особенно — лирического.
6. Работа с именами (фамилиями, именами и отчествами) литературных персонажей, особенно — в драматических произведениях.
7. Изучение мимики и жестов героев. Вербальный и невербальный способ передачи информации.
8. Особое внимание к пунктуации в произведениях писателей, в том числе и к пунктуации авторской.
9. Работа с литературными реминисценциями.
10. Использование комментариев, исследований русских и зарубежных критиков и литературоведов.
11. Работа с черновиками художественных произведений.

На основе анализа выявленных в большинстве своем фактических ошибок, ошибок содержательного характера, допущенных на ГИА, рекомендуем на уроках литературы и во внеурочной деятельности использовать медленное чтение, способствующее осмыслению художественного текста, глубокому изучению жизни и творчества писателя, а значит, успешной сдаче экзамена по литературе. Предложенные инновационные интерактивные формы работы и действенные эффективные техники, напомним, будут способствовать расширению знаний о мире, культуре, литературе, позволят быть начитанным в самом широком смысле этого слова.

Результаты ОГЭ и ЕГЭ по литературе последних лет позволяют говорить о необходимости организации дополнительной работы, направленной не только на улучшение качества речи учащихся, но и на глубокое осмысленное (медленное) чтение, проверку содержания.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Лихачев Д. С.* Внутренний мир литературного произведения [Электронный ресурс]. URL: http://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/0398_Vnutrennij_mir_1968.pdf

Gorpinko N. I., Shtul E. V.

Vladimir Gymnasia 23, Institute of Education Development of Vladimir Region

“CLOSE READING WORKSHOP” AS A MEANS OF MOTIVATION FOR READING: MANAGEMENT OF TYPICAL ERRORS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE STATE FINAL EXAMINATION

The article deals with the issues connected with factual errors made by students in their scripts/compositions in the context of the State Final Examination, the errors of that kind interfering with the text comprehension. Some methods and techniques of the error management are also considered in the article.

Keywords: semantic reading, close reading techniques.

Гребенькова Татьяна Григорьевна

*Средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов № 28 г. Курска*

gre.tatiana@yandex.ru

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается современный подход к проблеме критериев отбора литературных текстов для уроков русского языка и литературы, дается видение текста как единицы культуры, приводятся конкретные критерии отбора литературных текстов для учебного процесса. Автор приводит пример работы с художественным текстом на уроке русского языка и поясняет, какие компетенции формируются при работе с данным текстом.

Ключевые слова: художественный текст, критерии отбора, компетенции, дидактический материал

В современном филологическом образовании пристальное внимание уделяется взаимосвязи изучения языка и культуры, что обусловлено коммуникативно-культурологической концепцией обучения языкам. В процессе обучения русскому языку связь языка и культуры передается через художественные тексты, выступающие в роли приоритетного дидактического материала¹.

В современной методике обучения русскому языку и литературе художественный текст занимает ведущее место в качестве единицы культуры, формы коммуникации и дидактического материала. Это имеет огромное воспитательное и эстетическое значение.

Известно, что национально-культурные особенности наиболее ярко проявляются в художественных текстах. Именно они являются источником культуры и содержат не только лексический и грамматический материалы, но и богатую культурологическую информацию. По этой причине сейчас актуален подход к тексту как феномену культуры. В культуроведческих текстах широко представлены все особенности языка как обобщение многовекового жизненного опыта народа.

В процессе обучения русскому языку и литературе возникает целый ряд вопросов, связанных с отбором и адаптацией художественного текста. Отбор текста связан с возрастными особенностями обучающихся, насыщенностью грамматическим материалом, наличием воспитательного потенциала, актуальностью для современных школьников. Художественный текст позволяет решать целый ряд задач обучения. Помимо изучения

системы языка и получения умений и навыков построения связной речи, текст способствует задачам познавательного и нравственно-эстетического воспитания учащихся, становлению ценностных приоритетов.

В учебниках и учебных пособиях в центре внимания оказываются высокохудожественные тексты, насыщенные грамматическим материалом и отражающие культурные ценности. Художественные тексты как источник культуры занимают особое место. Во-первых, потому, что особенности отражения действительности в языковой картине мира, соединяясь с ее художественным отображением, проявляются в них наиболее ярко. Во-вторых, через текст можно формировать не только языковые, но и коммуникативные и культурологические знания.

В связи с этим можно утверждать, что эффективность формирования умений и навыков напрямую зависит от качества дидактического материала. Чтобы художественный текст мог быть использован в качестве дидактического материала, он должен удовлетворять соответствовать следующим критериям.

1. Текст должен обладать развивающим, образовательным и воспитательным потенциалом, способствовать расширению кругозора и накоплению знаний, приобщать учащихся к отечественной и мировой культуре, создавать возможности работы над эмоциональным и эстетическим чувством обучающегося.
2. В тексте должно быть представлено изучаемое явление, то есть восприятие, анализ и интерпретация художественного текста должны способствовать формированию лингвистической и читательской компетенций школьника.
3. Текст должен побуждать учащегося к ответу на вопрос автора, формировать умение распознать авторский замысел, осмыслить исторический фон, социальные тенденции, показанные в тексте, желание понять мотив и характер героев, сопоставить все это с собственной картиной мира и ценностями и сформировать свою собственную точку зрения, ответить автору.
4. Отобранный для анализа текст должен допускать неоднозначность интерпретаций. Подбор текстов с учетом данного критерия создает условия для сопоставления разных интерпретаций в процессе анализа художественного текста, открывает поле для дискуссии.
5. Текст должен нравиться учащимся, соответствовать возрастным и личностным особенностям и интересам учащихся. Текст должен быть обращен как к истокам формирования национального самосознания и культуры, так и к проблематике современности, которая более близка молодому поколению.
6. Отобранный для анализа текст должен обладать качеством целостности. Художественное произведение может быть понято верно только тогда, когда оно прочитано полностью. Отбирая отрывок для работы над текстовой деятельностью учащихся, следует внимательно отнестись к определению его границ. Это очень важно, так как у читающего его школьника должно сложиться ощущение законченности текстового материала.
7. Композиционно-логическая структура текста, его тема, проблемы, должны быть такой степени трудности, чтобы соответствовать принципу доступности. Но при этом необходимо включать элементы затруднений, как это ведет к развитию мышления и речи².

Рассмотрим возможный вариант предлагаемого подхода к интерпретации художественного текста на уроке русского языка на примере рассказа Л. Петрушевской «Лабиринт».

«В тот момент, когда земля задышала, месяц выступил, как бледная чешуйка, на еще светлом небе, а трава уже была тут как тут, то есть апрельским вечером, девушка Д. наконец пришла на садовые участки садоводческого товарищества „Лабиринт“, раскинувшего свои домики среди плодовых деревьев, ещё не окутанных зеленым туманом».

В первом же предложении обозначены время и место действия, а также же один из персонажей и событие, участником которого он является.

«Найдите в тексте слова, которыми автор называет своего героя. Какие способы названия героя встречались вам раньше? Почему Л. Петрушевская выбрала этот вариант?»

Задав данный вопрос, мы развиваем лингвистическую компетенцию учащегося, т. к. мы обращаем внимание на способы номинации героев, объектов, явлений.

Возможные ответы:

- «Девушка Д.».
- Это необычно. Чаше встречается имя или фамилия. Ещё она могла сказать «Я».
- «Д.» — это первая буква имени или фамилии. Так меньше определённости. Таких, как она много, поэтому не важно, как её зовут. Она «типичный представитель».
- Девушка молодая, романтичная, не замужем, думает о любви. Наверное, мы можем сделать прогноз, что далее последует история о любви.

«Как вы представляете себе место, куда пришла «девушка Д.»?»

Знаете ли вы, что такое «садовые участки» и «садоводческое товарищество»? Как вы думаете, что растёт на плодовых деревьях? Почему дома здесь названы «домиками»? Вспомните значение слова «лабиринт».

Подобные вопросы позволяют сформировать пространственное мышление, развить навыки восприятия и анализа художественного текста.

Возможные ответы:

- Садовый участок — это сад. Маленький сад и маленький дом, «домик».
- В саду растут яблони, груши и абрикосы, фрукты. Фруктовые деревья — это плодовые? С плодами?
- Садовод — тот, кто «водит» сад, растит его? Значит, они все товарищи-садоводы и живут вместе.
- Наверно, там всё перепутано, если называется «Лабиринт»: дорожки, участки. Можно заблудиться, потерять дорогу, трудно найти свой дом.

«Обратите внимание на выражения «земля задышала», «трава тут как тут», «садовые участки садоводческого товарищества» и «деревья, ещё не окутанные зелёным туманом». Как вы думаете, они принадлежат к одному стилю? Если нет, то почему автор объединяет их в одном предложении?»

Возможные ответы:

- Они отличаются стилем. Это разные стили.
- Первое и последнее — высокий стиль, как в стихах. Романтично. Красиво.

- «Тут как тут» — это смешно. Так можно сказать в простом разговоре.
- «Садовые участки садоводческого товарищества» — похоже на документ.
- Здесь перемешаны стили. Разные настроения. Как в жизни³.

Обращая внимание учащихся на языковое оформление произведения, стилистическое разнообразие текста, мы тем самым способствуем обогащению речи учащихся.

Смысловые единицы в художественном тексте представлены не просто единицами языкового выражения того или иного уровня языка, а словесными образами, поэтому их семантика раскрывается через выявление текстового фрагмента значения. Определение текстового значения словесного образа невозможно без дополнительных усилий: его нельзя в готовом виде извлечь из словаря, оно должно быть выявлено в тексте в процессе разбора и анализа текста, т. к. в его основе лежит «прирожденная в художественном контексте информация»⁴.

«Последовательная работа над словесными образами позволяет читателю перейти от собственно языковой семантики к образной, эстетической, помогает воспринять художественный текст именно как художественный, как текст культуры»⁵.

Неслучайно я выбрала в качестве примера рассказ Л. Петрушевой «Лабиринт». Писательница пытается найти в лабиринтах человеческого сознания хоть какие-то проблески света и ответить на вопрос, что привело человека XX века к дегуманизации. В этом «лабиринте» сплошные тупики, но тем не менее герой стремится выйти из них и обрести себя, свой дом, свое место в жизни. Отсюда вытекает воспитательная ценность выбранного художественного текста.

Таким образом, художественные тексты имеют широкие возможности для их использования на учебных занятиях с целью формирования языковой, коммуникативной, культуроведческой компетенций. В связи с этим особую актуальность приобретают тексты, которые помогают сформировать у школьника гуманистические ориентиры, вызывающие у него определенные чувства добра, справедливости, культуры. Мир спасется Культурой.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Юсупова З. Ф. Художественный текст как единица культуры: лингводидактический аспект // *Филология и культура*. 2014. № 4 (38). С. 229.

² Богданова Е. С. Критерии отбора художественных текстов для формирования умений текстовой деятельности старших школьников на уроках русского языка // *Человеческий капитал*. 2016. № 3 (87). С. 58–59.

³ Кулибина Н. В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // *Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1999. Вып. 10. С. 125–127.*

⁴ Там же. С. 130.

⁵ Там же.

Grebenkova T. G.

Kursk Secondary School with Advanced Study of Specific Subjects № 28

SELECTION CRITERIA FOR LITERARY TEXTS FOR THE EDUCATIONAL PROCESS

Annotation: The article deals with the modern approach to the problem of selection criteria for literary texts for the lessons of the Russian language and literature, gives a vision of the text as a unit of culture, provides specific criteria for selecting literary texts for the educational process. The author gives an example of working with a literary text in the Russian language lesson and explains which competencies are formed when working with this text.

Keywords: literary text, selection criteria, competency, didactic material.

Григорченко Ирина Александровна, Полканова Анастасия Игоревна

Маршинская гимназия г. Ульяновска;

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**ВОЗМОЖНОСТИ БИНАРНОГО УРОКА
(ЛИТЕРАТУРА/АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК).
АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ А. БЛОКА
«ИЗ ДНЕВНИКА В КЕФАЛОНИИ» И СОПОСТАВЛЕНИЕ
С ОРИГИНАЛОМ ДЖ. БАЙРОНА**

В статье показаны возможности бинарного урока на примере урока литературы в 11 классе. Целью работы является комплексный анализ стихотворения Дж. Байрона, а также его перевода, сделанного А. Блоком. Анализ производится в трех аспектах: филологическом, культурологическом и историко-литературном. Используются исследовательский метод, метод сравнительного анализа и синхронно-диахронный метод. Сопоставление с переводом позволяет расширить пространственно — временные рамки идеи произведения.

Ключевые слова: комплексный анализ, художественный мир стихотворения, категория пространства и времени, образы-символы, библейские образы.

Современное образование, по заключению ЮНЕСКО, является реальным участником зарождения нового всемирного сообщества и оказывается в эпицентре проблем его развития. В этой связи Международная Комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века в своем докладе «Образование: сокрытое сокровище»¹ подчеркивает решающую роль образования в развитии личности, всего общества. Совершенно очевидно, что в современном образовании на первое место выходят новые формы, которые позволяют интегрировать процессы обучения и способствуют созданию целостного восприятия картины мира. В рамках интегрированной образовательной технологии наиболее интересны бинарные уроки, основанные на межпредметных связях.

В чем отличие бинарного от интегрированного урока? Как показывает изучение литературы, в современной педагогике нет однозначного понимания, что такое бинарный урок. Данная педагогическая технология не получила достаточного теоретического осмысления. Теме бинарных уроков посвящено мало работ, так как это «новый синтетический вид обучения, которому присущи закономерности, ранее не изучавшиеся педагогикой»².

На бинарных уроках русский/английский, литература/английский учащиеся пробуют себя в роли переводчиков, лингвистов, т. е. получают навыки профессионального самоопределения. Интеграция дает боль-

ший охват знаний. Урок становится более практическим. Ведь как в жизни при решении той или иной задачи мы пользуемся совокупностью знаний, так и здесь не происходит замыкания на одном предмете. Дети справляются с практическими заданиями, привлекая все свои знания. Бинарные уроки — это реализация творческого потенциала учащихся и учителя, это возможность показать взаимосвязи различных предметов, это расширение границ урока. Такие уроки способствуют формированию метапредметных компетенций учащихся, расширяют кругозор, заставляют обращаться к справочной литературе и работать с ней. Очень часто после проведения бинарных уроков у ребят возникает желание узнать больше по той теме, которая была предложена, и они дополняют материал проектными работами.

Обычно бинарные уроки проводятся на этапе обобщения и творческого применения полученных знаний. В данной статье в качестве примера приводится опыт проведения бинарных уроков со студенткой факультета иностранных языков Ульяновского государственного педагогического факультета А. И. Полкановой (в настоящее время студенткой магистратуры МГУ). Нами разработана система бинарных уроков, прошедших апробацию в МБОУ «Мариинская гимназия» города Ульяновска, в Ульяновском педагогическом университете, в московских школах и получивших высокую оценку на мероприятиях регионального, всероссийского и международного уровней. Уроки составлялись в соответствии с тематическим планированием по предметам. В данной статье представлен один из уроков литературы в 11 классе по изучению творчества А. А. Блока, на котором проводится сопоставление стихотворения Дж. Байрона «The Journalin Cephalonia»³ и перевода русского поэта.

Интерес к личности и творчеству Дж. Байрона был необычайным в XIX веке. В России его стихи переводили и известные поэты, и просто любители словесности. Но стихотворение «The Journalin Cephalonia», о котором пойдет речь, переведено только одним автором, А. А. Блоком, в начале XX века. Почему русский поэт через 80 лет после написания «The Journalin Cephalonia» обращается к этому стихотворению?

Стихотворение Дж. Байрона «The Journalin Cephalonia» является ключом к пониманию последнего периода творчества великого английского поэта и позволяет увидеть мотивы, которыми он был движим как гражданин и мастер слова, раскрыть идеи, владевшие им и ставшие ключевыми в «греческих» стихотворениях. Сопоставление с переводом А. А. Блока позволяет расширить пространственно-временные рамки идеи произведения. Стихотворение А. А. Блока точно передает не только художественно-образительные средства, сохраняет не только образы-символы, но и тональность стихотворения.

Стихотворение Дж. Байрона было написано в 1823 году, менее чем за год до смерти поэта. Байрон посвятил последние годы своей жизни

Греции и борьбе за свободу греческого народа. Он создал несколько стихов, вдохновленный греческой революцией. В последнем стихотворении Байрона, написанном за несколько месяцев до смерти поэта, на мрачном фоне ожидания кончины звучит гордая, благоговеющая радость за «очнувшуюся Грецию»⁴. Во время греческого восстания английская дипломатия делала все от нее зависящее, чтобы дать султану возможность начисто разделаться с повстанцами. Лишь спустя три года после начала национально-освободительной борьбы в Греции устами Джорджа Каннинга Англия объявила себя «страной-покровительницей Греции»⁵. Отправляясь в Грецию, способствуя освободительной борьбе на ранних ее этапах, Байрон шел против политики своей страны. Без этих исторических сведений понять стихотворение Дж. Байрона невозможно. Это сообщение ученики готовят самостоятельно. Далее идет работа сразу с двумя текстами: оригиналом и переводом. Ребята выполняют построчный перевод, а потом сравнивают с переводом А. А. Блока. Следующий этап — это анализ текстов.

Название «The Journalin Cephalonia» Блок переводит как «Из дневника..», что подчеркивает: предлагаемый текст является фрагментом более крупного произведения и отсылает читателя к греческому острову Кефалония, где английский романтик принимал участие в освободительной борьбе греков, что отразил в своем дневнике.

Стихотворение состоит всего из 6 строк, но нельзя обойтись «имманентным» анализом — необходимо привлекать биографические сведения об авторе, исторические и культурологические, без которых не понять идейный замысел текста. Условно стихотворение можно разделить на две части. Первые три стиха содержат открытое противопоставление лирического героя внешнему миру.

The Dead have been awakened — shall I sleep?
The World`s at war with tyrants — shall I crouch?
The harvest`s ripe — and shall I pause to reap?

Состоянию мира (мертвые разбужены, мир в войне с тиранами, урожай созрел) противопоставляется состояние героя (должен/станет спать, должен/станет преклоняться, должен/станет медлить жать). Особое внимание хотелось бы уделить тире. Тире, как известно, — разделительный знак. В данном стихотворении оно служит для выражения антитезы. И в конце текста Дж. Байрон ставит тире, которое А. А. Блок заменяет многоточием. Этот знак передает недосказанность или неожиданный переход от одной мысли к другой. Оно дает понять, что за шестью стихами скрывается мощный пласт исторических событий, борьба реальных людей, четкое осознание автором своей гражданской позиции. Это многоточие предлагает нам углубиться в дальнейшие записи кефалонийского дневника.

Кроме того, в первых трех стихах мы наблюдаем такие стилистические фигуры, как риторический вопрос и анафора (все три строки начи-

наются с определенного артикля). А. А. Блок сохраняет риторические вопросы, но обходится без анафоры. Вопросы, которые лирический герой задает самому себе, показывают выбор, противопоставляют лирического героя внешнему миру. Начиная же с четвертого стиха, мы видим лишь утверждения, противопоставление исчезает. Влияние внешнего мира произошло и было принято, выбор сделан, ответы найдены: должен спать? (1-й стих) — я не дремлю (4-й стих), звучание трубы отдается эхом в сердце лирического героя. Нет времени для слов, сказано достаточно, стих обрывается, мысль не закончена, поскольку настало время идти в бой, настало время действовать, бороться, добиваться, побеждать.

Стихотворение написано пятистопным ямбом с мужскими рифмами. Последний стих трехстопный, также с мужской рифмой. Блок сохраняет размер стиха, отступает от оригинала лишь в последней строке, она у русского поэта написана двустопным ямбом с женской рифмой. Размер придает стихотворению особую динамичность. Как писал В. Г. Белинский, «ямб с мужскими окончаниями звучит отрывисто и падает, как удар меча»⁶. Таким образом, размер и рифма усиливают воинствующую тональность произведения, передают жажду борьбы, волю и силу лирического героя.

Художественный мир стихотворения динамичен, в нем много действия со стороны внешнего мира, которому вторит внутреннее состояние лирического героя. В обоих стихотворениях преобладают существительные и глаголы. В оригинале 12 существительных (the dead, World, war, tyrants, harvest, thorn, Couch, day, trumpet, ear, echo, heart), 1 прилагательное (ripe), 9 местоимений (4 I, 2 my, each, mine, its), 15 глаголов (have, been, awakened, 3 shall, sleep, crouch, pause, reap, 3 is, slumber, soundeth — соответственно, 10 смысловых). В переводе 11 существительных (мертвые, сон, тираны, мир, жатва, ложе, терн, уши, день, труба, сердце), 1 прилагательное (колкий), 5 местоимений (я — 2 раза, мне, моих, ей), 11 глаголов (встревожен, могу, спать, дают, уступлю, созрела, медлить, жать, не дремлю, поет, вторит).

В оригинале три раза повторяется глагол shall. Он может выступать как вспомогательный глагол, служащий образованию аналитической формы будущего времени, так и являться модальным глаголом со значением «обязанность, долг» (obligation). В контексте стихотворения, в его настроении, в звучании в нем призыва к борьбе нам кажется более удачным толкование глагола shall как вспомогательного глагола.

В переводе А. А. Блока представлены глаголы действия — дают, созрела, поет, вторит; глаголы состояния — встревожен (краткое причастие), могу ли спать, уступлю, медлить, дремлю. Глаголы состояния, за исключением глагольной формы встревожен, передают состояние лирического героя. Поэт неоднократно употребляет с глаголами частицу *ль*, которая служит для создания вопросительного предложения, риториче-

ского вопроса, обращенного героем к самому себе. Во второй (условно) части стихотворения состояние лирического героя передано с помощью глаголов действия: *В моих ушах, что день, поет труба, // Ей вторит сердце...* Герой готов к действию. В стихотворении представлены все временные формы глаголов. Сначала мы видим противопоставление прошедшего и настоящего времени, выраженного с помощью модального глагола, указывающего на активность лирического героя (встревожен — могу ли спать), затем настоящего и будущего (дают — я ль уступлю), потом прошедшего и будущего времени (созрела — мне ль медлить жать), настоящего и будущего (колкий терн — я ль не дремлю), а в конце нет противопоставления: призывы внешнего мира находят отклик в сердце лирического героя — используются только глаголы настоящего времени (поет, вторит).

Категории пространства и времени в стихотворении равноценны. Если категория времени в стихотворении выражена противопоставлением временных форм глаголов, то пространство расширяется за счет использования образов-символов, которые раздвигают контекстные рамки и отсылают читателя к библейским образам⁷.

Центральным является образ жатвы. **Жатва**, по словарю символов, означает «смерть, смертность, оскпление. Жнец — это Смерть. Обычно изображается с косой, серпом, песочными часами или в образе старика или скелета, который символизирует Время, Кроноса-Сатурна»⁸. В Библии символ жатвы встречается неоднократно, например, в Откровении Иоанна Богослова и в Евангелии от Матфея (13, 30), где говорится о жатве и об отделении пшеницы от плевел, т. е. праведников от грешников.

Лирический герой понимает, что «созрела жатва», — надо действовать, бороться с «тиранами», которые «дают мир». Шип (А. А. Блок переводит как терн) в ложе постоянно напоминает об этом.

... the thorn is in my Couch / На ложе колкий терн...

Лирический герой чувствует свою избранность, готовность к жертве «Я не дремлю». Он слышит зов трубы, которому «вторит сердце»...

Образы-символы позволяют Дж. Байрону в аллегорической форме передать события в Греции. Настрой лирического героя близок самому автору.

В своем дневнике английский поэт описывал греческие реалии: греки раздираемы междоусобицами, они «чертовски лживы». Байрон писал, что «все иностранцы покидают Грецию в полном разочаровании/отвращении». Байрон был искренне и всецело предан этой борьбе за свободу и греческой нации. Он заботился о судьбах беженцев, об обучении новобранцев, о снабжении армии и населения медикаментами. Все расходы — из личных средств. На свои деньги он покупает военное судно, бриг, вооружает его. На свои деньги он содержит в Греции отряд

сулюотов. Исключительно ради свободы народа. Последний абзац в его кефалонийском дневнике — это расчеты по содержанию своего войска. Трудно переоценить вклад Байрона в историю Греции как независимого государства. Не подвергается сомнению и искренность его действий.

«Thus I could keep on foot a respectable clan or Sept or tribe or horde for some time — and as I have not any motive for so doing but the well wishing to Greece, I should hope, — with advantage»⁹, так завершаются его дневниковые записи.

Чем же могло быть мотивировано обращение А. А. Блока к стихотворению Байрона? А. А. Блок жил во времена революций, в переломные для России времена. Русский поэт обращается к стихотворению Дж. Байрона в начале XX века, когда сам он прощается с идиллическим миром, миром Прекрасной Дамы, когда приходит к мысли, что лицо времени «искажено судорогой». Известна позиция А. А. Блока относительно революций. Е. Иванову А. А. Блок писал «Мы сами ждем от себя вихрей...хочу действительности, чувствую, что близится опять огонь, что жизнь не ждет... Старое рушится... Какое важное время! Великое время! Радостно»¹⁰.

Неудивительно, что его привлекает стихотворение Байрона: по своей теме, идее, по настроению, по образности «The Journal in Cephalonia» совпадает с идеями, настроениями русского поэта и с настроениями прогрессивных россиян того времени.

На данном уроке ученики работают не только с текстами стихотворений, но и с дневниками поэтов; выступают в роли переводчиков и исследователей; приобретают навыки работы со справочной литературой.

Таким образом, даже на примере одного конкретного урока мы видим, насколько бинарные уроки расширяют информационное пространство, культурологический контекст, дают возможность практического применения полученных сведений. Бинарные уроки обладают огромным потенциалом, их действительно можно и нужно использовать как один из путей формирования профессиональных компетенций или как основу исследовательской работы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century.

² Открытый урок. Первое сентября: <http://festival.1september.ru/articles/631206/>

³ Poetry Lovers' Page — George Gordon Byron: Journal In Cephalonia: https://www.poetryloverspage.com/poets/byron/journal_in_cephalonia.html

⁴ Cochran P. Byron's Writings in Greece. URL: <http://www.google.ru>

⁵ Шпаро О. Б. Освобождение Греции и России (1821–1829). М.: Мысль, 1965. 280 с.

⁶ Белинский В. Г. Стихотворения М. Лермонтова // Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. М.: Издательство Академии наук СССР, 1954. Т. 4. С. 543.

⁷ Грязнова А. Т. Стихотворение Дж.-Г.-Н. Байрона «The Journal in Cephalonia» и его перевод, выполненный А. А. Блоком // Русский язык в школе и дома. 2007. № 5. С. 13–16.

⁸ Академик. ру. Словарь символов. URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/simvol/>

⁹ Cochran P. Byron's Writings in Greece. URL: <http://www.gogle.ru>

¹⁰ Блок А. А. Том 8. Письма 1898–1921, с. 61. URL: http://rulibrary.ru/blok/tom_8_pisma_1898-1921/61

Grigorchenko I. A., Polkanova A. I.

Ulyanovsk Mariinskaya gymnasium, Moscow State University

**THE PROSPECTS OF BINARY LESSONS AND THE OPPORTUNITIES THEY PROVIDE.
«THE JOURNAL IN CEPHALONIA»: THE ANALYSIS OF BYRON'S POEM AND ITS JUXTAPOSITION
TO THE TRANSLATION BY A. BLOK**

In the following article the advantages of binary lessons are discussed on material of a literature lessons in 11th grade. The work aims at the complex analysis of G. Bayron's poem «The Journal in Cephalonia» and of its translation by A. Blok. The poems are analyzed in terms of linguistics, cultural science, history and literary criticism. The method of comparison and the method of synchronic-diachronic analysis are used. The juxtaposition of the original poem with translation allows to widen the patio-temporal scope of the literary work's basic idea.

Keywords: binary lessons, the complex analysis, juxtaposition, linguistics, cultural science, literary criticism, patio-temporal scope, categories of time and space, the basic idea of literary work, literary symbols, imageries, biblical imageries.

Григорьева Александра Кимовна, Московкина Ирина Иовна

Институт регионального развития Пензенской области

grigalex55@mail.ru

СОЗДАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ СРЕДЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАМОТНОГО ЧИТАТЕЛЯ

В статье обосновывается актуальность проблемы чтения в современных условиях, говорится о необходимости создания читательской среды в образовательных организациях разных уровней, раскрываются возможности социального проектирования в области поддержки и продвижения чтения и формирования грамотного читателя.

Ключевые слова: грамотность чтения, читательская среда, социальное проектирование в области чтения, «Читающая школа».

Человек, который вступает в богатейшую информационную среду современной цивилизации и намерен активно ею пользоваться, должен уметь читать. Причём не просто складывать буквы в слова — речь идет о чтении как многоаспектном, сложно устроенном процессе, овладеть которым не так просто. Грамотность чтения сегодня характеризуется рядом параметров, среди которых (в соответствии с материалами проекта PISA) способность человека к осмыслению письменных текстов, рефлексия на содержание и форму, использование информации для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей.

То, что современные дети читают мало — неоспоримый факт. Но мало читают и современные взрослые. Снижение интереса к чтению — это сегодня одна из мировых проблем, обусловленная глобализацией и коммерциализацией средств массовой информации, вытеснением чтения индустрией развлечений, возрастанием роли «экранной» культуры и другими факторами. Негативные последствия пренебрежения чтением достаточно отчетливо проявляют себя в российском обществе: по данным ВЦИОМ, почти 40% россиян не читают совсем или читают от случая к случаю, в каждой 6-й семье нет дома книг, следовательно, утрачены традиции семейного чтения, растет невзыскательность вкуса и предпочтений в области чтения, ухудшается владение родным языком (за последние годы в письменных работах школьников в несколько раз увеличилась доля грамматических ошибок, которые, в отличие от орфографических, не может проверить компьютер).

Ситуация «пренебрежения чтением» среди молодежи вызывает особую тревогу. По результатам анкетирования учащихся 5–8 классов школ г. Пензы, проведенного в 2015 г. к.п.н., профессором ПГУ Г. В. Пранцовой, подавляющее большинство смотрит на книгу как на источник развлечения (51%), источник удовольствия (49%), а многие опрошенные как на источник удовольствия и развлечения одновременно. Такой подход к чтению настораживает: в книге современные подростки не ищут героев для подражания, жизненных советов, новых знаний, чтобы интеллектуально развивать себя (энциклопедические книги читают 3,6% опрошенных, а документальную литературу вообще никто не читает). Жанровые предпочтения первокурсников мало чем отличаются от читательского выбора школьников-подростков: так, читают *фантастику*, *фэнтези* и *приключения* примерно по 15 % опрошенных; *любовные романы* — 10%. Постоянно читают только 20% будущих бакалавров, столько же не читают вообще (на направлении «Литература»!). Эпизодически читают 60%. Известные затруднения испытывают первокурсники и в умении работать с текстами, перерабатывать текстовую информацию. Только 35% опрошенных вспомнили, что навыки работы с текстом получили в школе на уроках литературы и русского языка. Большинство уверенных пользователей гаджетов не в состоянии на должном уровне осмыслить текст того или иного стиля речи, «вычерпать» необходимую информацию и преобразовать ее (создать доклад, аннотацию, рецензию, эссе и др.) для дальнейшего использования.

Как отмечается в «Национальной программе поддержки и развития чтения», современная ситуация в России характеризуется как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением, за которым негативные последствия в социальной и экономической сфере становятся необратимыми. Проблема чтения, таким образом, осознаётся как общенациональная и государственная.

Все сказанное неоспоримо свидетельствует о необходимости поиска конструктивных решений, направленных на повышение интереса к книге и чтению, формирование грамотного читателя. Одним из возможных решений является создание и поддержание на основе объединения усилий различных ведомств так называемой культурной (или читательской) среды, находясь в которой, человек формируется и воспитывается как читатель. Такая среда может быть создана в регионе, в отдельном населенном пункте, в образовательной организации. Последнее особенно важно.

Культурная (или читательская) среда образовательной организации должна объединить потенциал всех заинтересованных лиц: педагогов, библиотекарей, обучающихся, их родителей — на основе инновационных форм взаимодействия в рамках урочной и внеурочной деятельности. Системная работа приведет к формированию и развитию читатель-

ской компетенции как метапредметного результата обучения в процессе интеграции различных учебных дисциплин, воспитательной системы школы, дополнительного образования и самообразования.

Эффективным инструментом решения указанной проблемы может стать социальное проектирование. Так в 2015 году (в Год литературы) по инициативе Министерства образования Пензенской области появился межведомственный проект «ПРОчтение», направленный на создание читательской среды в образовательных организациях Пензенской области. Проект был разработан в центре гуманитарного образования ГАОУ ДПО «Институт регионального развития Пензенской области», социальными партнерами выступили Пензенский государственный университет, учреждения культуры, в первую очередь, конечно, библиотеки. В 2016 году проект был преобразован в региональную образовательную технологию.

Образовательная технология «ПРОчтение» разработана с учетом основных положений Концепции преподавания русского языка и литературы вместе с утвержденными в законодательном порядке Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и Примерными основными образовательными программами (ПООП). Ее *концептуальные основы* опираются на понимание чтения как сложного и многоаспектного социально-педагогического феномена, который характеризуется (по Т. Г. Галактионовой):

- пониманием роли чтения в современном мире как средства вхождения человека в культуру и важнейшего фактора его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности;
- изменением условий социальной коммуникации в пространстве чтения, усилением роли социального окружения и функции социально-педагогического взаимодействия (*открытое сообщество чтения*);
- новыми типами, формами и многоплановым содержанием текстов, доступностью и мобильностью текстовой информации (*открытый текст*);
- новым типом читателя-школьника, для которого характерны, с одной стороны, преобладание прагматического отношения к чтению, с другой — многообразие и свобода выбора способов постижения и порождения текстов различной природы (*открытый читатель*).

Воспитание читателя — длительный процесс, требующий системной работы и поэтапного решения задач обучения и воспитания, поэтому технология «ПРОчтение» реализуется на всех уровнях образования, а решаемые задачи характеризуют как урочную, так и внеурочную деятельность. Так главная задача на этапе *дошкольного образования* — создание условий для приобщения ребенка к книге и чтению на основе овладения методом чтения-рассматривания, а также возрождения традиций семейного чтения. На этапе *начального общего образования* одновременно с формированием технических умений чтения в учебной деятельности школьник овладевает основами работы с текстовой информацией, а в системе внеурочной деятельности включается в инфраструктуру чтения

через знакомство с возможностями школьной и/или других библиотек. Формирование потребности в систематическом чтении происходит на этапе *основного общего образования*. В учебной деятельности школьник осваивает способы рационального чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее), овладевает основными стратегиями чтения и работы с текстовой информацией, азами библиотечно-библиографической грамотности. Во внеурочной деятельности в этот период школьной жизни происходит формирование круга чтения и читательских предпочтений, закладываются основы ценностного отношения к книге и чтению. Эти процессы получают развитие и завершение *в старшей школе*, когда обучающиеся не только овладевают более широким набором стратегий чтения и работы с текстовой информацией, но и осваивают приемы создания вторичных текстов, учатся использовать текстовую информацию для решения практических задач. Важным направлением работы в этот период является формирование читательского вкуса, основ читательской культуры.

Очевидно, что эффективное решение данных задач возможно только при условии создания в образовательной организации культурной (читательской) среды, которая, объединяя всех участников образовательного процесса (педагогов, библиотекарей, обучающихся, их родителей), представляет собой сложную и многоуровневую систему взаимодействий в рамках урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования и самообразования. Формы взаимодействия многочисленны и многообразны: родительские собрания и родительские всеобучи, педагогические советы и заседания методических объединений, уроки и факультативные (элективные) курсы, проектная деятельность, конкурсы, игры, акции и мероприятия, направленные на поддержку и продвижение чтения.

Обязательным условием эффективности работы по созданию и развитию читательской среды в образовательной организации являются: переход от отдельных мероприятий к их системной реализации, выработка общих подходов и единых требований педагогов к результатам читательской деятельности, что предполагает владение учителями всех предметов приемами, стратегиями текстовой деятельности, а также межведомственное взаимодействие учреждений образования и культуры, регулярные мониторинговые исследования, развитие социального проектирования.

Одним из главных инструментов реализации технологии является конкурс проектов «Читающая школа». В 2016 году в нем приняли участие 44 образовательные организации г. Пензы и Пензенской области. Победителями конкурса, в числе которых МБОУ СОШ № 65 г. Пензы, № 17 г. Кузнецка, № 2 г. Нижний Ломов, МБОУ ООШ с. Топлое Малосердобинского района, не только представлена система работы внутри

образовательной организации, но и обозначены широкие рамки взаимодействия школы с социумом. А школа № 1 с. Нижняя Елюзань Городищенского района предложила проект «Читающее село» (руководитель проекта Куряева Венера Аббясовна).

Опыт работы отдельных педагогов обобщается в рамках областного фестиваля методических идей «Растим читателя», который проводится по итогам конкурса методических разработок *уроков*, реализующих стратегии смыслового чтения, *внеклассных мероприятий*, направленных на поддержку и продвижение чтения, а также *программ элективных (факультативных) курсов* соответствующей тематики.

Для включения учителей-предметников в работу по созданию читательской среды в системе повышения квалификации Пензенской области предусмотрены специальные программы, ориентированные на овладение стратегиями смыслового чтения: «Чтение как метапредметное умение», «Стратегии смыслового чтения научно-учебного и художественного текста».

В целях информационно-методического обеспечения образовательной технологии в регионе создан ряд учебных и учебно-методических изданий, в числе которых:

- методические рекомендации к мероприятиям проекта «ПРОчение»;
- программы факультативных и элективных курсов («Школа рационального чтения», «Основы профессиональной и научной речи» и др.);
- учебно-методическое пособие, созданное ст. методистами центра гуманитарного образования ГАОУ ДПО ИРП ПО А. К. Григорьевой и И. И. Москвиной, «Смысловое чтение учебного и научного текста: Теория и практика» (М.: Флинта-Наука, 2016);
- методическое пособие, подготовленное в центре дошкольного образования, «Дошкольникам о литературном наследии Пензенского края».

Планируемые результаты освоения образовательной технологии:

- позитивная динамика численности обучающихся, проявляющих интерес к чтению, при этом приобщенность к чтению должна проявляться:
 - в принятии школьниками чтения как лично значимой ценности;
 - в положительном отношении к чтению как средству удовлетворения актуальных личностных потребностей;
 - в положительном отношении к читательскому сообществу как к пространству личностной самореализации;
- увеличение числа семей, в том числе молодых, вовлеченных в реализацию школьных и библиотечных программ, направленных на возрождение и поддержание традиций семейного чтения;
- увеличение числа участников конкурсов, акций, мероприятий, направленных на повышение уровня читательской активности;
- повышение уровня компетентности учителей-предметников и школьных библиотекарей в вопросах формирования грамотного читателя.

Таким образом, объединенными усилиями всех заинтересованных лиц, ведомств и организаций можно сделать значительный шаг в решении проблемы чтения.

Grigoreva A. K., Moskovkina I. I.

The Institute of region's development of the Penzenskaya Oblast'

**THE CREATION OF READER'S ENVIRONMENT AS THE NECESSARY REFUIREMENT
OF THE COMPETENT READER'S FORMATION**

This article substantiates the reading problem's urgency in current cnditions, indicates the necessity of creating the reader's environment in educational organizations of different levels, reveals the capabilities of social project in the sphere of support and promotion of reading and the competent reader's formation.

Keywords: reading competence, reader's environment, social project in reading sphere, «Reading school».

Жукова Людмила Евгеньевна

Общеобразовательный лицей «АМТЭК» Вологодской области

lyudm-zhuk@yandex.ru

**«ШКАТУЛКА» АЛЕКСАНДРА КУШНЕРА
(НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О СТИХОТВОРЕНИИ)**

В статье рассматриваются некоторые особенности композиции, образной системы, языка стихотворения А. Кушнера «Шкатулка». Также предлагаются реминисценции данного поэтического текста на стихотворение И. Бродского «Натюрморт» и работы С. Дали.

Ключевые слова: Кушнер, «Шкатулка», Гоголь, реминисценция.

Стихотворение «Шкатулка» входит в сборник поэта «Мелом и углем» 2010 года.

Стихотворение написано шестистопным ямбом с парной рифмовкой. Оно разделено на две неравные части: 16 строк и 12 строк. Центральный образ шкатулки вынесен в заглавие. Обратимся к 1 части. Диалогичность данного поэтического текста ощущаем с первого стиха:

*Устройство чичиковской помнишь ли шкатулки?*¹

Шкатулка не совсем простая — «чичиковская» — непосредственная аллюзия к «Мертвым душам» Н. В. Гоголя. Обращение к читателю не скрытое. Пожалуй, даже некая фамильярность звучит в этом вопросе, благодаря использованию глагола 2 лица единственного числа. Обилие деталей шкатулки и предметов, находящихся в ней наполняют первую часть стихотворения.

Рассмотрим устройство. Всевозможные отделения шкатулки имеют разнообразные наименования: *ложбинки, выемки, закоулки, лодочки, дупло, гнездо, перегородки.*

Закоулок — 1. Небольшой, глухой переулок. 2. Потаенный или недоступный уголок, место в помещении (разг.)

Выемка — 1. вынуть. 2. Изъятие при обыске чего-нибудь. 3. Углубление, вырез.

Ложбинка — узкий неглубокий овраг.

Дупло — 1. Пустота в стволе дерева. 2. Отверстие, дырочка в зубе.

Гнездо — 1. У птиц, насекомых и пресмыкающихся: место житья и кладки яиц, выведения детёнышей. 5. Укрытое место для чего-нибудь².

Семантически все существительные сближаются общей семьей «не-что потаенное, глухое, скрытое от глаз». Причем слово «потаенного»

непосредственно актуализировано при описании самого засекреченного ящичка — для денег.

*Мы верхний подняли бы ящик, а под ним
Второй, с бумагами — за всем не уследим
И потаенного — для денег — не заметим.*

Рассмотрим предметы, находящиеся в шкатулке, для того чтобы понять, как точен Кушнер в предлагаемом нам описании чичиковской шкатулки и что появляется нового.

- А. Предметы личной гигиены: *мыльницы, бритвы.*
- Б. Писчие принадлежности и им сопутствующие: *чернильница, перья, сургуч, бумага.*
- В. Памятные бумаги: *театральные билеты, похоронные, визитки.*
- Г. *Деньги.*

Предметный ряд рисует круг интересов Чичикова: его внимание к чистоте (как он собирался на губернаторский бал!), строгий учет приобретенных душ (он тщательно составляет опись их), особое отношение к деньгам (характеризуя Чичикова, мы обычно отмечаем, что это один из первых примеров героя-предпринимателя) и, конечно же, набор различных визиток, афиш, билетов, которые он оставляет на память (стоит вспомнить самого Гоголя, который вел на протяжении всего творческого пути записные книжки, при этом первая называлась «Записная книга всякой всячины, или подручная энциклопедия»). Причем Чичиков срывает, например, афишу со столба просто так, автор объясняет это тем, чтобы «пришедши домой, прочитать хорошенько». Но ведь Чичиков не театрал, и, прочитав, он её свернул и убрал — подобно писателю, собирающему всякий материал. Писателю — пишущему свою судьбу.

А вот описание шкатулки у Гоголя, которое мы встречаем в 3 главе, когда Чичиков приехал к Коробочке:

«Поставив на него шкатулку, он несколько отдохнул, ибо чувствовал, что был весь в поту, как в реке: всё, что ни было на нём, начиная от рубашки до чулок, всё было мокро. «Эк уморила как проклятая старуха!» — сказал он, немного отдохнувши, и отпер шкатулку. Автор уверен, что есть читатели такие любопытные, которые пожелают даже узнать план и внутреннее расположение шкатулки. Пожалуй, почему же не удовлетворить! Вот оно, внутреннее расположение: в самой середине мыльница, за мыльницею шесть-семь узеньких перегородок для бритв; потом квадратные закоулки для песочницы и чернильницы с выдолбленною между ними лодочкой для перьев, сургучей и всего, что подлиннее; потом всякие перегородки с крышечками и без крышечек для того, что покороче, наполненные билетами визитными, похоронными, театральными и другими, которые складывались на память. Весь первый ящик со всеми перегородками вынимался, и под ним находилось пространство, занятое кипами бумаг на лист, потом следовал потаённый ящик для денег, выдвигавшийся незаметно сбоку шкатулки. Он всегда так поспешно выдвигался и задвигался в ту же минуту хозяином, что наверно нельзя сказать, сколько было там денег»³.

Предметный ряд совпадает, тогда как наименований отделений шка- тулки у Кушнера больше. И это не случайно. Потому как чичиковская шкатулка лишь предмет, от которого читательская мысль должна от- толкнуться и исследовать свои «закоулки». Об этом чуть ниже.

Любопытен финал строфы: предполагаемая встреча с Чичиковым во время рассматривания шкатулки (встреча называется «неприличным занятием») могла закончиться тем, что Петруша нас мог побить. Почему? Старательно прячет содержимое шкатулки Чичиков от посторонних глаз так, как это делает с тайными уголками своей души каждый из нас. Потому что внутренний мир человека не должен быть нараспашку, каж- дому есть, что скрывать и оберегать. «Чужая душа — потемки» — гласит народная мудрость. И лирический герой не осуждает возможный гнев Чичикова:

А если б Чичиков за неприличным этим // Застал занятьем нас, то он бы, осер- чав, // А призвал Петрушу нас побить — и был бы прав.

Каждый тщательно оберегает свои мысли, переживания, мечты от постороннего вторжения. Шкатулка (ларчик) — это тайна с множе- ством отделений. Образ чичиковской шкатулки расширяется до **симво- ла** — обобщения тайны человеческой души. Вспомним: авторское отно- шение звучит очевидно: «занятие неприличное». Но! Как много можно узнать о человеке нового из его вещей. Вещь становится знаком челове- ка, отражением его внутреннего мира.

Во второй части стихотворения от рассмотрения шкатулки лириче- ский герой-поэт переходит к философскому осмыслению и литературно- го героя Чичикова, и художественной манеры Гоголя, и жанрового свое- образия поэмы, и гораздо шире: от детали художественной — к деталям жизненным, составляющим нашу повседневную жизнь.

1.

... Чичикова можно, как шкатулку, // Вертеть, рассматривать, гулять по пе- реулку // С ним...

Ряд сказуемых, скорее всего, представляет собой амплификацию. Предполагаемое узнавание через шкатулку вызывает желание «гулять по переулку» с Чичиковым. Но! У Кушнера нет точки узнавания. Елена Ивановна Анненкова считает, что «шкатулка — спутник и своеобразный двойник героя — усиливает или во всяком случае проявляет его двой- ственную природу»⁴: дельца и человека с живыми началами души.

И тайна жизни в нём блеснула, проступила...

2. Жанровая природа романа «Мертвые души» заявлена автором как поэма. И Кушнер отмечает лирическое начало произведения в том числе и за счет необыкновенных поэтических деталей (в данном случае — шка- тулка), живущих своей жизнью:

... это лирика и есть, когда предмет // Твоим вниманием обласкан и согрет...

3. Один из способов характеристики героя — через его вещи (будь то халат Плюшкина, пестрорядевые мешочки и чепец Коробочки, трубки Манилова) акцентирован у Кушнера:

Но радость Гоголя представил на мгновенье, // Как сцена, только что описанная мной, // Ему понравилась бы...

4. Любопытно сравнение шкатулки Чичикова со щитом Ахилла. Сравнение может показаться неожиданным. Причем тут удивительная вещь древнегреческого героя Ахилла, описанная Гомером в «Илиаде»?

Щит Ахилла — щит, выкованный за одну ночь Гефестом для Ахилла, сына Фетиды... На щите Гефест изобразил землю, небо, звёзды, а также многочисленные эпизоды городской и сельской жизни... Согласно мифам, такого щита не было ни у кого: ни у воинов троянских и ахейских, ни у божеств, спустившихся с Олимпа. По своему щиту Ахилл мог найти любое место: и землю мирмидонян, правителем которой был его отец Пелей, и Трою, где он во главе отряда отстаивал честь Менелая⁵.

Так, во-первых, проявляется литературный контекст, во-вторых, здесь свойственный Кушнеру приём соединения времен в одном пространственно-временном событии, в-третьих, мы понимаем, что шкатулка Чичикова или щит Ахилла — это повод обратиться к миру каждого из нас, ведь у каждого из нас есть нечто, что делает нас особенными. Это повод обратиться и миру обыденному, быть внимательнее к мелочам, из которых и складывается душевное состояние, понимание окружающих. Потому финал 2 части — восклицательное предложение:

Да здравствует деталь, // Подробность, будничность, бессмыслица, печаль!

Ряд существительных в этом предложении, пожалуй, тоже скорее амплификация, нежели градация. Завершающее слово ряда — печаль. Почему? Потому что степень узнавания связана с глубиной постижения, следовательно, с естественным финальным чувством — печалью, скорее светлой. А иначе — отчего ироничен поэт на протяжении всего стихотворения?

Временная организация стихотворения традиционна для Кушнера: одновременное сосуществование эпох: от гомеровского времени до дня сегодняшнего. Поэтому выстраивается естественно контекстное окружение стихотворения.

У нас появилась реминисценция к стихотворению И. Бродского «Натюрморт»⁶. Причем нам кажется, что эта отсылка оправданна: оба поэта — петербуржцы, уважительно относились друг другу и к творчеству друг друга. Бродский называл Кушнера «одним из лучших лирических поэтов XX столетия».

Попытка постижения вещи по Кушнеру связана с приятным процессом:

... когда предмет, // Твоим внимание обласкан и согрет // И тайна жизни в нём блеснула, проступила.

Но мы помним, что финал такого познания — печаль. А у Бродского мы видим интерес в проникновении. Но внутри — пыль. Образ многозначен. Может быть — пыль веков — безграничность вселенной, а потому непознаваемость внутреннего мира. Бродскому интересны вещи, а не люди. Тогда как за вещами Кушнера всегда человек, вещь — средство познания человека.

Более того, ассоциативно после прочтения «Шкатулки» возникают работы Сальвадора Дали: «Венера Милосская с ящичками» (гипсовая скульптура) 1936 года, бронза 1973 года, «Город ящичков» 1936 года. Изменения в изображении ящичков мыслей, интуиции, роста новой жизни от 1936 к 1973 году очевидны.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кушнер А.* По ту сторону таинственной черты: Стихотворения, статьи о поэзии. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011.

² *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. 16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1984.

³ *Гоголь Н. В.* Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3. М.: Правда, 1968.

⁴ *Анненкова Е. И.* Путеводитель по поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души»: Учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 2011.

⁵ URL: <http://ru.wikipedia.org>

⁶ URL: <http://rupoem.ru/brodskij/veschi-i-lyudi.aspx>

Zhukova L. E.

Comprehensive lyceum «АМТЕК» of Vologda region

«THE BOX» BY ALEXANDER KUSHNER (SOME REFLECTIONS ON THE POEM)

In the article some features of the contexture, figurative system, language of Alexander Kushner's poem «The Box» are considered. Also, the author focuses on some reminiscences of this text to the poem «Still Life» by Joseph Brodsky and works by Salvador Dalí.

Keywords: Kushner, «The Box», Gogol, reminiscence.

Иванова Елена Сергеевна

Политехнический лицей-интернат г. Йошкар-Ола

avonavilena@mail.ru

**ДИАЛОГИ С ИСКУССТВОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПУТЬ
ФОРМИРОВАНИЯ ВДУМЧИВОГО ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ)**

В статье ставится проблема формирования вдумчивого читателя-школьника, рассматривается значимость для ее решения диалоговых и проектных технологий в практике работы учителя-словесника. Особое внимание уделяется взаимодействию искусств в гуманитарном образовании. Указывается, что именно «диалоги с искусством» обеспечивают личностный рост всех участников образовательного процесса и отражаются в интерпретационной деятельности школьников.

Ключевые слова: вдумчивое чтение, интерпретационная деятельность, диалоговые технологии, культурно-образовательные проекты, личностное развитие школьника.

Современные школьные реалии таковы, что вдумчивое, неторопливое, заинтересованное чтение, которое представляется основой основ гуманитарного образования и залогом становления гармонично развитой личности, на уроках словесности зачастую не то чтобы игнорируется, но является проблематичным. И дело не только и не столько в перегруженности обучающихся, в информационной насыщенности и сложности учебных программ, сколько в самом подходе к чтению, сформированному в семье и в начальной школе. Для многих родителей и учителей первоклассников, а потом и для самих школьников прежде всего важно беглое чтение, обеспечивающее возможность справиться с нормами скорочтения. Почти что «дрессура» с секундомером и подсчетом слов отбивает у детей желание читать медленно и осмысленно, сводит на нет радость от соприкосновения с художественным миром текста, а порой и закрывает двери в этот прекрасный мир. Сформировать вдумчивого читателя в среднем звене или в старшей школе после подобных «скоростных прививок» довольно сложно, но необходимо, ибо «никакой анализ особенностей эстетического идеала автора, никакая логическая формулировка смысла произведения не могут заменить его чтения»¹. Многолетняя практика педагогической работы подсказывает, что изменить ситуацию можно, если последовательно расширять горизонты личностного читательского восприятия, если возвращать школьника к уже прочитанному

тексту и открывать в знакомом произведении новые смыслы. Перечитывание, переосмысление одного текста ведет к более вдумчивому прочтению другого. Это становится возможным благодаря диалоговым технологиям, интегративным подходам к обучению и совместному участию учителя и учеников в культурно-образовательных проектах.

На диалоговую природу произведений искусства обычно указывают уже при первом знакомстве со школьной аудиторией. Вместе с ребятами мы проясняем семантику слова «диалог», подбираем к нему синонимы и стараемся разобраться, кто же является участником диалога. Вариантов всегда много. Но наиболее частотный ответ: Автор — Читатель. Значимо, что диалогичность важна не только для читающих, но и для пишущих тексты. Подтверждаем это поэтическими строками А. А. Ахматовой из стихотворения «Читатель»:

Наш век на земле быстротечен,
И тесен назначенный круг,
А он неизменен и вечен —
Поэта неведомый друг².

Главное открытие первоначального знакомства с искусством — это искренняя заинтересованность художника-творца в собеседнике, в личности ученика. Постигание собственного Я, выстраивание Я-концепции — вот результат общения с текстами культуры. Такой психологический поворот — своеобразный ключ к лично заинтересованному, вдумчивому чтению. Оказывается, постигая классику, можно размышлять не только о чем-то давно минувшем, но и о себе сегодняшнем. На это указывает М. Мамардашвили: «Если мы не узнали себя в том, что мы читали, то оно для нас пусто.»³

Как сделать чтение школьника не пустым, а наполненным смыслом? Как вызвать искренний интерес? Этими вопросами всегда задается учитель-словесник. Исходя из практического опыта работы, считаю, что необходимо расширять представления обучающихся о мире искусства. Взаимодействие разных текстов культуры на уроках словесности позволяет избегать штампов и предсказуемых повторов в оценке образов, требует от школьника не заученного ответа по статье учебника, а самостоятельного размышления на основе возвращения к тексту изучаемого произведения. Например, знакомясь со сложной социально-философской поэмой А. С. Пушкина «Медный всадник», рассматриваем иллюстрации А. Бенуа, стараемся не просто найти соответствующие изображению эпизоды, фразы из текста, но и стремимся осмыслить совпадения-несовпадения состояний героев, переданных разными средствами (вербальными и визуальными), чувств художников-творцов и наших эстетических впечатлений. Таким образом, учебный диалог, заложенный в сценарии урока литературы, перерастает в творческое освоение текстов культуры, в интерпретационную деятельность читателя-школьника. Ребята начи-

нают понимать, что представляет собой интерпретация художественного текста; уясняют, что она может быть представлена в разных видах искусства, и сами становятся своеобразными авторами-интерпретаторами, откликаясь на творческие задания учителя. Школьникам предлагается подобрать музыкальные фразы к иллюстрациям или описать характер музыки, которая могла бы сопровождать героев в определенных ситуациях; написать вступительную статью к поэме для студентов-иностранцев; выразить в танце или пантомиме состояние героя; выбрать фрагмент для инсценировки и осуществить ее, предложив собственные эскизы декораций. Отклик на интересные работы одноклассников в виде эссе, репортажей или заметок для школьной газеты — это тоже возможности реализации диалоговых технологий в современной образовательной среде. Источником филолого-педагогических идей, методической опорой в ежедневной работе учителя-словесника является стройная система восприятия и понимания чтения как диалога, разработанная и успешно применяемая профессором Е. Р. Ядровской⁴.

Мотивированным и осознанным повторное (а для некоторых — первое) обращение к тексту бывает тогда, когда школьник знакомится с талантливыми интерпретациями классики. Например, с созданием еще не завершенной мультипликации Юрия Норштейна по повести Н. В. Гоголя «Шинель», с игрой Марины Нееловой в роли Башмачкина в спектакле В. Фокина, с постановкой конкурсной работы «Бедный Акакий» петербургского режиссера В. Стависского в Марийском театре кукол. Школьникам предлагается осмыслить, почему текст классика вызывает рождение новых текстов искусства. Что в них общее? Особенное? Как раскрывается проблематика текста? Как «высвечивается» гоголевское видение мира? Ученики пишут рецензии, сочинения-размышления о современности классики, о влиянии искусства на человека. Действительно, «авторская позиция в новом произведении может открывать читателю неожиданный маршрут для интерпретации исходного литературного текста»⁵. Для реализации задач филологического образования и расширения метапредметных компетенций обучающихся, а также для личностного роста каждого участника образовательного процесса весьма продуктивным является сотрудничество с театром. Такая практика работы существует в ГБОУ Республики Марий Эл «Политехнический лицей-интернат». Мы тесно взаимодействуем с творческим коллективом Марийского театра кукол. Особенно следует выделить две экспериментальных постановки, в которых задействованы не только кукловоды и их куклы, но и актеры. Это пьеса-фантазмагория «Бедный Акакий», отсылающая нас к Петербургскому тексту, и спектакль «Прозоровы. Эпитафия», заставляющий переосмыслить пьесу «Три сестры» А. П. Чехова. Непосредственное общение с актерами при обсуждении интерпретационных постановок классики способствует расширению кругозора

школьников, уяснению ими не только режиссерских задач, но и особенностей языка театрального искусства.

Обычно подобные диалоги с искусством осуществляются в творческих группах и перерастают рамки отдельного урока. Значит, мы выходим на уровень проектов, в осуществлении которых важны все этапы (от постановки цели и конкретных задач до конечного «продукта»). Проектные технологии востребованы в условиях современного образования, они используются как в урочное, так и во внеурочное время. Особенно значимым для лицейстов оказалось ежегодное участие в культурно-образовательных проектах ЦДО «Альфа-Диалог» (г. Санкт-Петербург). Серьезный и заинтересованный диалог с преподавателями Центра, содержательные интерактивные встречи с писателями и поэтами, с представителями издательств «Самокат» и «КомпасГид», обсуждение новинок литературы и кино, посещение музеев и библиотек, создание коллективного проекта — и всё это в образовательной среде Петербурга, который сам по себе является текстом культуры, — меняет школьников. Старшеклассники после «Всероссийской филологической школы» и «Петербургского читательского форума» становятся по-настоящему заинтересованы в гуманитарном образовании, из них вырастает тот самый вдумчивый читатель, о котором мечтает и которого старается сформировать учитель-словесник. Важно, что и педагогу культурно-образовательные проекты дают возможность повышения квалификации и совершенствования профессиональных компетенций. Это в дальнейшем обеспечивает реализацию новых творческих идей и замыслов, а значит, заинтересованный диалог учителя и ученика с искусством (и в первую очередь — с искусством слова!) продолжается.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Жабицкая Л.* Восприятие художественной литературы и личность: Литературное развитие в юности. Кишинев, 1974. С. 19.

² *Ахматова А. А.* Сочинения: В 2 т. Т.1. Стихотворения и поэмы. М., 1990. С. 198.

³ *Мамардашвили М.* Литературная критика как акт чтения // Как я понимаю философию. М., 1992. С. 165.

⁴ *Ядровская Е. Р.* Чтение как диалог: Учебно-методическое пособие. СПб., 2011. 263 с.

⁵ Там же. С. 260.

Ivanova E. S.

Yoshkar-Ola Politechnicheskyy litsei-internat

“DISCUSSING ART” AS A WAY TO DEVELOP DEEP READING SKILLS AT THE LESSONS OF LITERATURE AND IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY (BASED ON THE OWN EXPERIENCE OF A LITERATURE TEACHER)

In this article the problem of possible ways to form the ability of students to become more thoughtful while reading is put forward. The significance of using dialogue and project techniques to help a language and literature teacher is also underlined here. A special attention is paid to inter-cooperation of different kinds of art in humanitarian education. “Discussing art” can provide the personal growth of both students and teachers and its results can be clearly seen in the interpretative activity of students.

Keywords: profound reading skills, interpretative activity, dialogue techniques, cultural and educational projects, personal growth of a student.

Казакова Анна Владимировна, Храпова Елена Ивановна

Центр образования «Дистанционные технологии» г. Рязани

a.kazakova@cdo-rzn.ru, e.hrapova@cdo-rzn.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ШКОЛЫ)

На основе опыта работы рассмотрены особенности реализации метода проектов по внеурочной деятельности по литературе в условиях дистанционного обучения. Использование метода проектов с применением ИКТ позволяет учащимся приобретать умения и качества, необходимые человеку в современной жизни: ответственность, креативность, критическое и системное мышление, умение работать с информацией и медиа средствами, межличностное взаимодействие и сотрудничество.

Ключевые слова: проект, дистанционное обучение, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, внеурочная деятельность, интерактивные технологии.

Одной из приоритетных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является создание условий для успешной социализации¹. Реализация данной задачи невозможна без использования системы внеурочных занятий.

Чтобы свести к минимуму сложности, связанные с социализацией детей с ОВЗ, школа должна помочь им проявить свои лучшие личные качества. Это становится возможным в том числе и через вовлечение учащихся в активную внеурочную деятельность.

В условиях дистанционного образования традиционная форма организации внеурочной работы, которая предполагает непосредственное присутствие учащихся (кружки, секции), практически невозможна. В такой ситуации на помощь учителю приходят современные информационно-телекоммуникационные технологии: Skype, видеоконференция Hangouts, YouTube, интерактивные доски RealtimeBoard, инструменты Google (презентации, интерактивные тесты и др.).

ОГБОУ «Центр образования «Дистанционные технологии» (далее ОГБОУ «ЦОДТ») является средней общеобразовательной школой, где дети учатся по программам начального, основного и среднего общего образования. Его цель — обеспечение доступ к качественному образованию детей-инвалидов, испытывающих трудности при посещении массовой школы. Учебно-воспитательный процесс направлен на приобретение и закрепление у обучающихся необходимых знаний и навыков, форми-

рование внутренней культуры и развитие их личности. Дистанционное обучение строится по определенным принципам, одним из которых является принцип интерактивности².

За 8 лет существования «ЦОДТ» учителя русского языка и литературы разработали и провели большое количество дистанционных внеурочных мероприятий, направленных на духовно-нравственное, социальное, интеллектуальное, культурное развитие личности.

Модель внеурочной деятельности учащихся нашей школы, разработанная творческим коллективом педагогов, уже нашла свое применение и продолжает совершенствоваться, исходя из запросов учащихся и их родителей.

Во внеурочное время организуется работа по расширению и углублению знаний учащихся по учебным предметам. Деятельность детей выстраивается таким образом, чтобы появлялась возможность расширения воспитательного воздействия и передачи полученных знаний в виде продукта творческой деятельности.

Содержание работы по организации внеурочной деятельности направлено на:

- развитие мотивации личности к познанию и творчеству;
- обеспечение эмоционального благополучия ребенка;
- приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям;
- создание условий для формирования интеллектуально-творческих способностей обучающихся;
- взаимодействие школы с семьей.

Одним из эффективных способов повышения мотивации обучающихся является применение во внеурочной деятельности метода проектов.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени³.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. А решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой — необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми»: если

это теоретическая проблема — то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к внедрению⁴.

Одно из традиционных внеурочных мероприятий, проводимых в ОГБОУ «ЦОДТ», — конкурс чтецов, главными задачами которого являются развитие речевой компетенции обучающихся, пробуждение интереса к отечественной истории и литературе, возрождение традиций звучащего слова, воспитание литературного и художественного вкуса, развитие навыков выступления перед аудиторией, воспитания активной жизненной позиции. В 2015 году конкурс чтецов «Венок Есенину» был приурочен к празднованию 120-летия со дня рождения нашего земляка. Участникам мероприятия предлагалось подобрать стихотворение, посвященное жизни и творчеству поэта, и представить его выразительное чтение в формате видеоконференции. Это позволило учащимся с ОВЗ участвовать в конкурсе дистанционно.

В 2016 году конкурс чтецов, посвященный творчеству Есенина, проводился (в рамках реализации Межрегионального проекта «Методический год словесников Центральной России: вместе сохраняем культурное и образовательное пространство, делимся опытом, отвечаем на вызовы времени») по инициативе Рязанского регионального отделения «Ассоциации учителей литературы и русского языка», членами которого являются педагоги ОГБОУ «ЦОДТ». Реализуемый онлайн-проект — дань памяти великому поэту, соревновательное и просветительское мероприятие, целью которого является популяризация есенинского творчества. Участникам проекта было предложено создать видеоролики с прочтением произведений рязанского поэта, используя во время выступления музыкальное сопровождение, декорации, костюмы. Конкурсанты делились своими впечатлениями о творчестве Сергея Есенина, размышлениями о том, какое место занимает в их жизни проникновенная лирика поэта.

В 2017 году педагогами совместно с учащимися школы реализуется региональный проект «Забытые имена. Сестры Хвоцинские». На протяжении всего года запланирован цикл мероприятий, посвященных жизни и творчеству сестер Хвоцинских, рязанских писательниц XIX века. Один из первых реализованных проектов — интерактивный квест «По следам сестер Хвоцинских», материалы к которому подбирали учащиеся 10–11 классов под руководством педагогов. Результатом проекта стала видеоэкскурсия «Рязань Хвоцинских». В свою очередь, учащиеся 6–9 классов работали над проектом «Забытые имена. Читаем произведения сестер Хвоцинских»⁵. Под руководством учителей обучающимися был отобран для выразительного прочтения литературный материал из произведений Надежды и Софьи Хвоцинских. Следующим этапом реализации проекта стало создание иллюстраций с помощью традиционных техник и средств ИКТ. Конечным продуктом стал видеофильм, совмещающий

в себе видеоряд из детских иллюстраций и аудиозапись выразительного чтения отрывков литературных произведений.

Еще одним значимым проектом, направленным на формирование у учащихся ключевых компетенций, стал школьный конкурс творческих работ (фотоиллюстрации и презентации) «Рязань литературная». В ходе подготовки к защите проектов учащиеся проделали большую исследовательскую работу по литературному краеведению. Результаты были представлены учащимися на большом открытом мероприятии в одном из крупнейших книжных магазинов города. Во время проведения гостиной «Рязань литературная» прозвучал рассказ о забытых именах в истории рязанской литературы и об интересных фактах взаимосвязи признанных гениев слова с нашим родным городом. Также по итогам мероприятия на площадках ОГБОУ «ЦОДТ» и областной библиотеки были организована выставки, посвященные писателям и поэтам, прославившим Рязанскую землю, внесшим неизмеримый вклад в литературную и общественную жизнь рязанского края⁶.

Кроме того, в рамках внеурочной деятельности учителями ОГБОУ «ЦОДТ» организуются различные сетевые проекты. В качестве средств ИКТ используется такой инструмент Google, как презентация. Особенность Google презентации в том, что она расположена в Интернете, доступна в любое время, на любом компьютере, только тем, кому вы предоставите доступ. Работать с такой презентацией в online режиме могут сразу несколько участников, число которых не ограничено. Направляя деятельность учащихся, учитель может оставлять свои комментарии к слайдам.

Результатом одного из таких проектов стала презентация «Поэты и писатели — участники Великой Отечественной войны», выполненная учениками 7, 9 и 11 классов под руководством своих учителей. Презентация была опубликована на школьном сайте в канун Дня Победы.

В данной статье мы рассмотрели особенности реализации метода проектов во внеурочной деятельности по литературе, основываясь на представлении опыта работы «ЦОДТ».

Использование метода проектов с применением ИКТ позволяет учащимся приобретать умения и качества, необходимые человеку в современной жизни: ответственность, креативность, критическое и системное мышление, умение работать с информацией и медиасредствами, межличностное взаимодействие и сотрудничество.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897)

² Там же.

³ *Нефедова Л. А., Ухова Н. М.* Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 61.

⁴ *Сергеев И. С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2004.

⁵ URL: http://cdo-rzn.ru/main_news/3/14742/?sphrase_id=25113

⁶ URL: http://cdo-rzn.ru/main_news/3/14863/?sphrase_id=25114

Kazakova A. V., Khrapova E. I.

Educational center «Distancet technology»

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF PROJECTS IN AFTER-HOUR ACTIVITIES IN LITERATURE (FROM THE EXPERIENCE OF THE DISTANCE SCHOOL)

Based on the experience of teaching at literature lessons in the context of distance learning, the features of implementing the project method in after-hour activities. On the basis of work experience, the features of implementing the method of projects for extracurricular activities in literature in the context of distance learning are considered. Using the ICT project method allows students to acquire the skills and qualities necessary for a person in modern life: responsibility, creativity, critical and systemic thinking, the ability to work with information and media, interpersonal interaction and cooperation.

Keywords: project, distance learning, students with disabilities, extracurricular activities, interactive technologies.

Киселёва Оксана Вячеславовна

*Гимназия № 122 имени Ж. А. Зайцевой
Московского района города Казани*

oksana.kiselyova122@mail.ru

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ВОСПИТАНИИ ЧИТАТЕЛЯ

Формирование читательской культуры подростков успешно идет в специально созданной интеллектуальной среде. Совместное чтение вслух в летнем лагере с вожатыми, благоприятные условия для осмысления и интерпретации художественных текстов, работа творческих мастерских по созданию буктрейлеров и постоянное нахождение рядом с увлеченными чтением сверстниками и взрослыми — важные составляющие этого процесса.

Ключевые слова: совместное чтение вслух, буктрейлер, интеллектуальная среда.

«У меня изменилось отношение к чтению!» — заявил двенадцатилетний футболист маме, встречавшей его после прибытия из детского оздоровительного летнего лагеря. И родитель, и учитель — каждый из нас, пожалуй, готов оказаться на месте этой мамы не читавшего раньше ребенка. Разными способами мы, взрослые, стараемся увлечь детей чтением, повысить их читательскую культуру, приоткрыть тайны великих текстов.

Школа делает для этого много: в нашей гимназии, например, с 1 по 4 класс раз в неделю ведутся уроки «Основы риторики», в старших классах — спецкурс «Теория и практика написания сочинений разных жанров». Огромную роль играют осмысленность ведения детьми и подростками читательских дневников, увлеченность самого учителя чтением и так далее. Думаю, коллеги-практики могут этот список продолжить, у каждого свои любимые приемы в таком тонком процессе — прикосновении к тайне слова и детской души. Но вот беда: некуда в школе деться от вечного «учитель-ученик», как говорится, форма обязывает... И мы проводим летние читательские смены.

Летом-2017 в лагере «Книжные каникулы «Libro-лето» она прошла в четвертый раз. В Казани успешно работает Студия детских программ «Зеленые каникулы», создавшая 14 профильных программ разной направленности. И танцевальные каникулы есть, и немецкие, и модные, и патриотические, и кулинарные, у нас вот — книжные. 100 детей, закончивших 5–10 класс. 6 вожатых, среди которых в этом году были 2 новоиспеченные учительницы начальных классов — недавние выпускницы вуза, студенты и учителя-филологи. 18 дней чтения

вслух и про себя, постановок по прочитанному и интеллектуальных игр, спортивных соревнований, совместных кинопросмотров фильмов по известным произведениям, крепнущей дружбы и зарождающейся любви... 18 дней общей жизни, изменившей, надеюсь, для этого мальчишки многое.

Судя по анкетированию моих учеников, подростков 12–18 лет, которое я провожу в течение 27 лет, проработанных в гимназии № 122 города Казани (её я, кстати, и сама закончила), в любом классе четвертая часть — дети, не мыслящие своей жизни без книги, — человек 6–8. Так было и в 1991, и в прошлом учебном году. Это дети, видящие не буквы в слове, а сразу картинку, например, битву или лицо героя. Среди них есть и те, для кого написание слова «сентября» в дате классной работы имеет варианты, видимо, в зависимости от настроения. И даже был постоянно читавший и с удовольствием рассуждавший о прочитанных текстах, причем на приличном для его возраста уровне анализа, сопоставлений и обобщений, мальчик, который стабильно правильно писал только свои имя и фамилию. Это дети с развитой фантазией, требующей подпитки, иногда интровертивные, не всегда популярные в среде сверстников. Не обязательно, конечно, но таких много. Они, как правило, разговаривают о книгах с единомышленниками.

В «Книжных каникулах» мы создаем среду, где таких детей примерно половина, опять же судя по анкетированию в течение четырех смен. А это уже вдвое больше, чем в классе! Благодаря мэрии Казани и городскому центру «Ял» путевки в лагерь бюджетные, доступные. И всегда есть родители, отправляющие своего ребенка в надежде, что он, по словам одной мамы, «хоть что-то прочтет». То есть вторая половина — нечитающая. Летом есть то, чего мы лишены в течение учебного года — свободное время «на поговорить». Еще одна определяющая составляющая успеха — увлеченные чтением взрослые, читающие вслух те тексты, которые нравятся им самим. Это открытие прошедшего лета. Сначала мы определяли список книг, исходя из следующих соображений. Надо читать не то, что прочитают по программе. Это не наше «поле». Наши тексты — «околостоящие», до которых, что называется, в школе руки не доходят: Н. Гарин-Михайловский «Детство Темы», С. Аксаков «Детство Багрова-внука», К. Паустовский «Драгоценная пыль», О. Уайльд «Мальчик-звезда», В. Крапивин «В ночь большого прилива», А. Гавальда «35 кило надежды», Р. Бах «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», М. Метерлинк «Синяя птица», А. Конан-Дойл «Пляшущие человечки», «Собака Баскервилей», Э. По «Золотой жук». Эти книги дети в зависимости от возраста (список необходимых книг публикуем на сайте «Зеленых каникул») привозят с собой. Во-вторых, надо читать книги-открытия недавних лет. В 2015 весь лагерь читал «Я хочу в школу» и «Гимназия № 13» А. Жвалевского и Е. Пастернак, «Все из-за мистера Террапта»

Р. Буйе, в 2016 — «Я не тормоз» Н. Дашевской и «Криволапыча» С. Востокова, «Тоню Глимердал» М. Парр и «Сказки старого Вильнюса» М. Фрая, в 2017 — «Чудо» Р. Паласио, «Пик» Р. Смита, «Белую гусыню» и «Томасину» П. Гэллико, «Календарь Ма(й)я» В. Ледерман. Эти книги мы торжественно дарили ребятам на линейках, таинственным тоном говоря несколько слов о содержании и добавляя, что все они получили премии, или выпущены в уникальном издательстве, или их выбрали дети при помощи интернет-голосования «Книгуру» как самые интересные. Мы привезли в лагерь 100 книг по количеству детей, оставалось только понять, кому какую нужно вручить. И в какой момент. Чтобы книга стала открытием. А поскольку такая книга была одна, ты становился единственным Посвященным в тайну содержания. И на следующий день, реже — через день-два раздавалось ликующее: «Я прочитал!» Оставалось аккуратно, незаметно и быстро организовать своеобразную презентацию для этого отряда, чтобы счастливцев не рассказал, как говорится, что «убийца — садовник», и в то же время выложил несколько интересных моментов и насладился заслуженной популярностью. Потом книгу просили почитать, разговоры становились более интимными, зарождались новые дружеские отношения и на наших глазах рождались читатели.

И, в-третьих, мы очень много читали вслух. С утра все делились по «читалкам». Например, одна вожатая сегодня читает «Пляшущих человечков», другая — «Золотого жука», третья — «Чайку по имени Джонатан Ливингстон» и т. д. По своему возрасту ребенок выбирал, в какую читалку он хочет сегодня пойти. Потом обязательно интерактивная работа с текстом (кроссворд, викторина, дискуссия и т. д.) и вечёрка — коллективное творческое дело (например, инсценировка, костюмированный бал, парад героев). И еще не каждый день, чтобы дети успели соскучиться, было чтение вожатым для своего отряда его любимой книги тоже вслух. Это стало открытием! Взрослый, читает текст, выбранный им самим, всегда иначе. Дети сразу почувствовали, что значит «своя» книга, часто чтение перетекало в разговоры по душам и опять возобновлялось. За 18 дней смены отряд мог «пережить» любимую книгу своего вожатого страниц в 400. Так мы получили фанатов «Пика», «35 кило надежды», «Волкодава» М. Семеновой, «Приключений майора Звягина» М. Веллера, «Безумной Евдокии» и других рассказов А. Алексина.

Прием чтения вслух — сейчас популярная тема для обсуждения. Например, журнал «Стандарты образования» регулярно публикует статьи о новых технологиях чтения вслух, опыте зарубежных коллег. Множество статей на различных порталах посвящено утрате или возрождению, в зависимости от подхода автора, традиций совместного чтения в семье. Ученые и практики размышляют о путях и способах формирования чита-

тельской культуры ребенка и подростка, делятся результатами. Мы одни из таких практиков.

Еще одним поводом вчитаться в текст, поспорить о взглядах и понимании мысли автора стало проведение творческих мастерских по созданию буктрейлера. Два года назад на одной из международных конференций, где мои ученики представляли свои проекты, нас, причем в первую очередь именно детей, ужаснул подход к популяризации классики. В одном из выступлений акцентировалась мысль: хоть как-нибудь, любыми способами надо заинтересовывать детей чтением программных произведений русской литературы. И в качестве примера такого «способа» демонстрировался буктрейлер, в котором на фоне кадров одного из фильмов «поттерианы» с извывающимся Волан-де-Мортом шел текст «Героя нашего времени» с размышлениями о смысле жизни и смерти. Вернувшись, самые возмущенные стали работать над новым проектом о создании буктрейлеров для популяризации чтения. Сейчас мои ученики выбирают сами, размышлять в читательском дневнике или на экране, создавая свой фильм о книге и впечатлениях от ее прочтения. Параллельно вырабатываются условия: использовать текст книги в любом типе буктрейлера (и в атмосферном, и в сюжетном), создавая фильм по мотивам книги, не искажать ее настроения, сохранять лейтмотив и так далее. А поскольку половина лагеря — мои ученики, увлечение созданием буктрейлеров плавно перетекло в наши летние смены. В этом году мы провели настоящий кинофестиваль. За три дня были созданы буктрейлеры, которые потом мы показали на родительском дне. И получили очень существенную для создания той самой необходимой нам атмосферы всеобщего чтения реакцию: многие родители стали расспрашивать своих детей, почему выбрана именно эта книга, почему показано именно то, что было на экране, кто подбирал слова, почему ребенок сыграл именно эту роль. И мы получили «разомкнутость» нашей среды, включение в нее семей. А один папа настолько был впечатлен взглядами своей дочери, что поделился: «Не замечал, что она такая умная.» Прозвучало уважительно. Может быть, станет больше семей, где детей не только воспитывают, но с ними и разговаривают и читают вместе.

Делай будущее своими руками — этот призыв не нов, но вечно актуален. Пусть по-пионерски это звучит, но кто, если не мы? Кто нам подарит умное, доброе, воспитанное и читающее поколение, от которого зависит и наша с вами старость? Вот именно... И мы создаем свое будущее: в планах — проведение городских летних смен «Читающая Казань» с чтением «под кустом» в красивейших парках и в окружении картин в музеях нашего города. Эта программа, кстати, была представлена 10 октября 2017 года на XI Международном конгрессе детских лагерей, прошедшем в Сочи, где приняли участие специалисты из 30 стран мира. Будущее уже наступило...

Kiselyova O. V.

Gymnasium 122 named after Zh.A. Zaitseva of Kazan

A FEW WORDS ABOUT NURTURING THE READER

The formation of teenagers' reading culture happens in intentionally created intellectual environment. The essential components of the process are phenomena like collective reading aloud with a counsellor at a summer camp, favourable conditions for comprehension and interpretation of literary text, the activity of creative workshops of production of book trailers. Another positive factor is the sight of an adult or a peer involved in a reading.

Keywords: collective reading aloud, book trailer, intellectual environment.

Крупко Анна Ивановна

*Городской информационно-методический центр
работников образования города Мурманска*

anna_krupko@bk.ru

ЧТЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА «ЧАС ЧТЕНИЯ»

Современная ситуация снижения интереса к чтению характеризуется как системный кризис читательской культуры. Программа внеурочной деятельности «Час чтения», реализуемая в Мурманске и Мурманской области, призвана стать одним из способов формирования навыков полноценного чтения и функциональной грамотности учащихся, так как успешность обучения в школе тесно связана с осознанием учащимися ценности чтения и активной читательской деятельностью.

Ключевые слова: читательская культура, смысловое чтение, «Час чтения».

В «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» отмечается, что «чтение имеет первостепенное значение для воспитания и образования подрастающего поколения, становления и развития личности; для повышения уровня образованности, культурной и профессиональной компетентности всех членов общества, в том числе принимающих решения на уровне государства, муниципальных властей, учреждений, предприятий, общественных организаций; для формирования общекультурного потенциала страны; для повышения качества жизни»¹. Вместе с мыслью о важности чтения там же отмечается, что, несмотря на очевидную важность и незаменимость чтения, снижение интереса к нему наблюдается во всем мире».

О снижении мотивации к чтению, «имитационном» чтении, о необходимости совершенствования методик и приемов формирования интереса обучающихся к чтению говорят и авторы «Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ»².

Иными словами, оба документа декларируют необходимость создания в стране условий для массовой интенсификации процессов чтения, повышения качества и разнообразия прочитываемой литературы во всех областях знаний, обмена мнениями о прочитанном, для роста престижности чтения как культурной ценности.

Культурный феномен чтения — явление комплексное. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего и основного общего образования чтение преимущественно рассматривается

как важнейший метапредметный результат обучения. Смысловое чтение, в контексте ФГОС, — комплексное универсальное учебное действие, включающее осмысление цели чтения, умение выбирать вид чтения в зависимости от его цели, умение определять основную и второстепенную информацию, умение свободно ориентироваться и воспринимать тексты различных стилей, умение адекватно оценивать информацию, полученную из текста. В результате освоения ФГОС НОО выпускник научится определять тему и главную мысль текста, делить части на смысловые части, составлять план текста, вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность, сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя 2–3 существенных признака, понимать информацию, представленную в неявном виде, понимать информацию, представленную разными способами (словесно, в виде таблицы, схемы, диаграммы), понимать текст, обращая внимание на жанр, структуру, выразительные средства языка; использовать различные виды чтения и ориентироваться в соответствующих словарях.

Результаты освоения ФГОС ООО предполагают не только умение искать информацию и понимать прочитанное, но и интерпретировать текст, т. е. ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл; решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, требующие полного и критического понимания текста; сравнивать и противопоставлять информацию разного характера, делать выводы из сформулированных посылок, выводить заключение о намерении автора или главной мысли текста, определять достоверную информацию в случае наличия противоречивой или конфликтной ситуации, находить способы проверки противоречивой информации.

Овладение навыками смыслового чтения должно привести к полноценному чтению — процессу, включающему не только овладение техникой чтения, но и совокупностью знаний, умений и навыков, приобретаемых на уроках по всем предметам с целью извлечения смысла, содержания текста. Чтение — результат и важнейший инструмент познания.

Одним из инструментов выполнения поставленных задач нам видится реализуемая с 2016 года в Мурманске и Мурманской области программа внеурочной деятельности «Час чтения». Введение «Часа чтения» предполагает регулярное проведение комплекса мероприятий в целях повышения интереса к чтению всех участников образовательных отношений и улучшению на этой основе образовательных результатов учащихся начальной школы и 5–6 классов общеобразовательных организаций Мурманской области. «Часа чтения» призван способствовать вовлечению в круг читателей школьников разных возрастов, учителей разных предметов, педагогов дополнительного образования, возрождению традиций семейного чтения, позиционированию школьной библио-

теки как интеллектуального и информационно-досугового центра общеобразовательной организации.

Актуальность введения «Часа чтения» определяется, с одной стороны, общепризнанной значимостью чтения в становлении и формировании личности человека, с другой — проблемами в развитии читательской компетентности и информационной культуры школьников.

Основными задачами курса «Час чтения» являются:

- формирование и развитие у учащихся мотивации к чтению;
- воспитание уважения к книге и включение чтения в структуру приоритетных культурных потребностей учащихся;
- повышение уровня читательской компетентности всех участников образовательных отношений;
- создание модели образовательного пространства, обеспечивающего совместную деятельность детей и взрослых на основе общего интереса к книге;
- развитие навыков самообразования и самовоспитания учащегося;
- обучение полноценному чтению текстов различных стилей и жанров.

Важным фактором, определяющим результативность введения «Часа чтения» в конкретной образовательной организации, является формирование личной заинтересованности всех участников образовательного процесса. Конкретная направленность реализации программы «Час чтения» должна быть определена педагогическим советом образовательного учреждения после проведенных общешкольных и классных родительских собраний, в ходе которых представлены результаты изучения состояния читательской среды в конкретной школе или в семьях учащихся, обсуждены возможные пути решения проблем. Результатом педагогических советов и родительских собраний будет являться разработка комплексной программы «Час чтения» в образовательной организации, обязательными составляющими которой должны стать список произведений для чтения и обсуждения с учащимися; план образовательных мероприятий по развитию чтения (с определением их формата, тематики, содержания, а также частоты и периодичности проведения).

При формировании списка для общешкольного чтения учитываются возрастные и этнокультурные особенности учащихся; их культурные и образовательные потребности и интересы; объема материала для чтения и времени, предусмотренное на его чтение; потенциал для формирования мотивации к чтению и совершенствования читательских компетенций всех участников образовательных отношений.

Важным условием успешной реализации курса является представление в списках для чтения текстов разных стилей и жанров: научно-популярных, публицистических, художественных, литературы «нон-фикшн» (non-fiction). Одной из ключевых опор для составления таких списков может стать «Перечень «100 книг» по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации, рекомендуемый школьникам к самостоятельному прочтению»³.

Обязательным является включение в рекомендательный список научно-популярной, публицистической и художественной литературы краеведческой направленности — произведений, написанных писателями, публицистами, учеными родного Кольского Севера.

Программа «Час чтения» реализуется всеми учителями-предметниками образовательной организации, поэтому в общешкольные списки для чтения могут быть включены произведения с учетом специфики образовательной программы школы (например, направленность предпрофильной подготовки и профильного обучения, особенности программы воспитания и социализации данной общеобразовательной организации). Рекомендуется формирование списков книг для чтения методическими объединениями педагогов по каждой предметной области.

Периодичность мероприятий может быть различной: положительно зарекомендовали себя как еженедельные 15-минутные акции по чтению вслух, так и ежемесячные общешкольные мероприятия по продвижению чтения в общеобразовательной организации.

На уровне начального общего образования за счет часов внеурочной деятельности отводится один час в неделю для организации и проведения «Часа чтения», разрабатывается рабочая программа, которая является дополнением начального курса литературного чтения в школе и рассчитана в первом классе на 33 часа, во 2–4 классах — на 34 часа⁴.

На уровне основного общего образования могут быть разработаны как программы внеурочной деятельности межпредметного или тематического характера «Час чтения» для учащихся каждой параллели, рассчитанные на 34 часа в год, так и система мероприятий для развития детского чтения, реализуемая через предметные недели и общешкольные или классные мероприятия. В таком случае реализуется годовая циклограмма метапредметной программы «Час чтения».

Формы, тематика и содержание мероприятий по поддержке и продвижению чтения в общеобразовательной организации разнообразны. Положительно зарекомендовали себя регулярные мини-акции «Читаем вслух», «Стихи в кармашке», Музейные чтения, Дни общения в школьной библиотеке «Я с книгой открываю мир», создание буктрейлеров, буккроссинги, конкурсы читателей в рамках предметных недель и др.

В зависимости от возраста и интересов учащихся реализуются различные формы проведения мероприятий: уроки-сказки с использованием инсценировки, театрализации; уроки-миниспектакли с последующим обсуждением; уроки-портреты литературного героя; уроки-конкурсы «Суперчитатель»; уроки-встречи и пресс-конференции, с авторами и персонажами литературных произведений, викторины, КВН, литературные турниры по прочитанным произведениям и др. Хорошо зарекомендовало себя проведение в течение учебного года нескольких «часов тихого чтения», когда дети и педагоги приносят с собой в школу книги,

которые они «сейчас читают», им предоставляются общее для всех членов школьного коллектива время, когда каждый человек может спокойно почитать принесенную им книгу. В конце учебного дня вывешивается список читаемых учащимися и учителями книг («Что сегодня мы читаем» и «Что читали учителя»). Таким образом создается соответствующая задачам эмоциональная атмосфера, выделяются интеллектуальные лидеры, расширяется поле библиографических знаний.

Очень важным моментом является отсутствие формальных оценочных критериев читательской деятельности школьника в рамках «Часа чтения». Так, например, критерии оценки на уроке нестандартной формы разрабатываются учителем или учителем совместно с учащимися заранее и объявляются до урока или в самом его начале. Отметка за такой урок может выставляться за работу на подготовительном этапе, работу непосредственно на уроке, а может быть суммарной из двух названных видов отметок.

«Час чтения» призван стать одним из способов формирования читательской компетентности, развития навыков самообразования и самовоспитания учащихся. Успешность обучения в школе тесно связана с осознанием учащимися ценности чтения и активной читательской деятельностью. Накопление читательского опыта может и должно рассматриваться учащимся как лично значимый результат, определяющий, в том числе и дальнейшую профессиональную востребованность человека, его признание в обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155-р «О Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации».

² Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р «О Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ».

³ Письмо Минобрнауки России № НТ-41/08 от 16.01.2013 г. «О перечне «100 книг» по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации, рекомендуемых школьникам к самостоятельному прочтению».

⁴ Письмо МОИНМО № 17-02/7760-ИК от 28.08.2016 г. «О направлении методических рекомендаций о проведении «Часа чтения».

Krupko A. I.

Murmansk City information and methodical center of educators

READING IN THE CONTEXT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: EXPERIENCE OF REALIZATION OF THE COURSE «HOUR OF READING»

The modern situation of decrease in interest in reading is characterized as system crisis of reader's culture. The programme of extracurricular activities «Hour of reading» realized in Murmansk and Murmansk region is designed to become one of ways to form the skills of full reading and functional literacy of pupils. The successful learning at school is closely connected with understanding the value of reading and vigorous reader's activity.

Keywords: reader's culture, semantic reading, «Hour of reading».

Кузина Ирина Валерьевна

*Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал*

irinaval52@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье речь идет о влиянии современной художественной литературы для детей на психофизиологическое развитие подростка. Особое внимание обращается на интегративный характер текстов, которые имеют психолого-педагогические особенности и содержат знаниевый компонент. Подчеркивается важность включения современной детской литературы в профессиональную подготовку учителя русского языка и литературы.

Ключевые слова: детская литература, психофизиологическое развитие подростка, школьное образование, профессиональная подготовка.

Последнее десятилетие отмечено повышением профессионального интереса специалистов сферы образования к чтению как одному из способов психофизиологического развития учащихся. Появление на книжном рынке художественных произведений для детей и подростков, особенностью которых является попытка решить проблему продуктивного взаимодействия двух миров: взрослого и ребенка, позволяет говорить о необходимости включения курсов изучения современных текстов в профессиональную подготовку.

Следует отметить, что особую роль в продвижении чтения играет учитель русского языка и литературы, который, на наш взгляд, просто обязан следить за новинками и активно использовать лучшие тексты в педагогической деятельности (урочной, внеурочной, в системе дополнительного образования).

Под лучшими мы понимаем художественные произведения отечественных и зарубежных авторов, которые, во-первых, написаны и переведены по всем правилам русского языка, и сам язык является образцом письменной речи; во-вторых, проблемы, поднимаемые в тексте, позволяют разобраться читателям в особенностях восприятия мира героями-подростками, спроецировать ситуации на собственное отношение к миру и найти ответы на возникающие вопросы; в-третьих, реалии и время должны быть понятны и близки человеку любого возраста и влиять на формирование личностных компетенций.

Анализ книжного рынка показал, что современная детская литература учитывает гендерный и возрастной подходы: наблюдается четкое возрастное ограничение (для младших подростков, старших подростков и юношества).

Так, в произведениях для девочек и о девочках основной идеей является воспитание женственности, особого материнского взгляда на мир и на взаимоотношения с родителями, сверстниками, учителями. Истории для мальчиков и о мальчиках акцентируют внимание на становление мужского начала в подростках.

Повествование от первого лица является характерной особенностью произведений. Сами тексты зачастую представляют собой дневниковые записи героя или героини, в которых прослеживается способность ребенка к самоанализу и духовному самосовершенствованию.

Например, роман современной литовской писательницы, художника, актрисы, сценариста и режиссера Кристины Гудоните «Дневник плохой девчонки» обнажает все проблемы подросткового возраста. Пятнадцатилетняя Котрина переживает не лучшее время в своей жизни. Ситуация складывается таким образом, что она вступает в открытую конфронтацию с матерью, одноклассниками, начинает критически относиться ко всем и ко всему, что ее окружает. Но в ее жизни есть дневник, которому она доверяет свои мысли и чувства. Именно страницы дневника становятся не просто свидетелями различных поведенческих ситуаций, но и хранят в себе характеристики тех, кто рядом с Котриной.

Читатель-ровесник уже с первых страниц романа идентифицирует себя с героиней и проживает вместе с ней летний месяц, во время которого происходит переосмысление нравственных ценностей. На уровне подсознания подросток учится анализировать собственные поступки, понимать и ценить близких.

Для читателя-взрослого (родителей, учителей, детских психологов и др. специалистов) «Дневник плохой девчонки» — попытка понять, что отношения с подростком строятся на доверии, что в любом возрасте важно понимание и принятие человека таким, каков он есть.

С точки зрения психофизиологического развития учащихся особый интерес представляет произведение Нины Дашевской «Я не тормоз», повествование в котором идет от лица 13-летнего мальчишки. Он не торопится жить, но скорость, с которой Игнат осваивает окружающий мир не совпадает с привычным для всех течением времени. Он — хороший сын, внимательный и любящий старший брат (пример для Лёвки), понимающий друг.

Стилистической особенностью повести являются мысли подростка, ассоциации, впечатления, события. Игнат анализирует происходящее, пытается объективно оценивать себя и своих одноклассников. От себя

без друзей, как ему кажется, он приходит к пониманию того, что друзья у него есть, и они занимают определенную нишу в его жизни. Он любит заниматься всем понемногу и все делает очень быстро. У него есть мечта (научиться играть на трубе) и есть мама, которая понимает своего сына, доверяет ему и материализует мечту в самое нужное время. В повести никаких нравоучений, но в подтексте заложено самое главное: родители просто обязаны воспитывать детей так, чтобы те не тратили душевные силы на поиски своего места в непонятной и сложной жизни и всегда могли обратиться ко взрослым за помощью.

Читатель-ровесник получает уникальную возможность узнать себя в Игнате или его друзьях; научиться анализировать различные жизненные ситуации; относиться к собственным младшим братьям и сестрам с уважением и не стесняться брать за них ответственность; реально оценивать свои поступки; быть надежным союзником своих родителей; использовать свободное время для развития.

Взрослый читатель должен, во-первых, обратить внимание на то, как могут выстраиваться отношения в детском коллективе; во-вторых, уметь «считывать» настроения и тенденции во взаимоотношениях подростков друг с другом, чтобы избежать конфликтных ситуаций, приводящих к неадекватным реакциям.

Не менее важны для развития детей книги, написанные для младшего школьного возраста, например, произведения Н. Евдокимовой «Кимка & компания»; Е. Соковениной «Приключения П. Осликова, ребенка, который хотел как лучше» и другие. Истории мальчишек могут объяснить родителям и учителям природу детских фантазий, а сами дети получают возможность посмотреть на себя со стороны и понять, почему сердятся взрослые, когда те немного привирают. С точки зрения учителя русского языка и литературы произведения могут послужить неформальным пособием по конструированию речевых высказываний в разных жанрах. Некоторые фрагменты можно использовать на уроках, включающих различные аспекты анализа текста.

Следует понимать, что современные произведения для детей имеют психолого-педагогические особенности и содержат знаниевый компонент; влияют на психофизиологическое развитие школьников. При пристальном рассмотрении текстов на предмет представленных ситуаций межличностных отношений ребенка и взрослого современные произведения для детей и юношества могут послужить основой для психолого-педагогического практикума в процессе подготовки учителя, отвечающего требованиям времени.

Важно, что книги, несмотря на интенсивное развитие информационных технологий, подростки читают, поэтому взрослые просто обязаны использовать современную художественную литературу для формирования высоко духовного поколения граждан России.

Kuzina I. V.

National Research Nizhny Novgorod State University. N. I. Lobachevsky, Arzamas Branch

**MODERN CHILDREN'S LITERATURE AS ONE OF THE MEANS
OF SHAPING THE PERSONALITY OF STUDENTS**

The article deals with the influence of modern fiction for children on the psychophysiological development of adolescents. Particular attention is drawn to the integrative nature of texts that have psychological and pedagogical characteristics and contain a knowledge component. The importance of the inclusion of modern children's literature in the vocational training of the teacher of the Russian language and literature is underlined.

Keywords: children's literature, psychophysiological development of adolescents, school education, vocational training.

Лисенкова Ирина Михайловна

Кубанский государственный университет

lisenkova00@mail.ru

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ «ЕДИНИЦЫ»
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ
(К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ)**

Статья посвящена одной из актуальных проблем литературного образования — выбору и критериям отбора учебного материала как одного из важных элементов «литературно-образовательного круга». Представлены точки зрения ученых, предполагающие ответы на вопросы: что изучать и зачем изучать, на возможность внесения в «правильные списки» произведений современных авторов; раскрывается содержание коммуникативно-деятельностной концепции в преподавании литературы.

Ключевые слова: школьный канон, критерии отбора авторов произведений, коммуникативно-деятельностная концепция, произведение как феномена культуры, культура как сферы произведений.

Проблема выбора литературных произведений для использования в учебно-образовательном процессе является одной из актуальных на современном этапе российского образования. Как отмечает С. П. Лавлинский, «стратегическая цель литературного образования связана с *формированием и развитием культуры читательского восприятия и понимания феноменов литературы прежде всего как явлений искусства*. Такая культура — один из ведущих компонентов духовного становления личности, способной к эстетической, герменевтической (то есть познавательно-понимающей) и нравственной самоактуализации в социокультурном пространстве современной «вавилонской библиотеки» (Х. Л. Борхес). <...> единство литературного образования составляет комплекс теоретических (эстетических и литературоведческих) основ литературы как учебного предмета; психолого-педагогических обоснований становления читателя; учебного материала (текстов художественных произведений); методики освоения предмета; видов учебной (эстетической и познавательной) деятельности; стратегий учебного общения (форм уроков)»¹. Актуальность темы подтверждается и названием одной из статей М. Г. Павловца, в котором наблюдаем метафорическую модель «Школьный канон—поле сражения, битвы»². Автор приводит точку зрения ученого Рудольфа Кюнцли, отражающую разницу между школьным каноном, носящим, по его мнению, вторичный характер и примар-

ным культурным каноном, по отношению к которому школьный является функциональным, пропедевтическим извлечением из культурного. Функцией культурного канона является «обеспечить совместное участие разных поколений в культурной жизни, служить основным компонентом культурной инициации»³. Метафорическое приравнение школьного канона (под которым М. Г. Павловец понимает «устоявшийся перечень обязательных к изучению на основном и заключительном этапе школьного образования произведений русской и мировой литературы, далеко не всегда оформленный в виде отдельного списка, но более или менее стабильный в силу известной инерции самой образовательной системы») к битве еще раз подчеркивает наличие столкновения разных точек зрения на учебный материал (тексты художественных произведений) как одного из элементов литературного образования, «научных и околонучных споров о роли в современной культуре произведений так называемой „высокой“ художественности (которую по инерции отождествляют с „бессюжетностью“ — ослаблением „внешнего“ действия и интенсификацией действия „внутреннего“) и художественности „низкой“»⁴.

Однако С. П. Лавлинский считает уместным в данном случае привести мнение Ю. М. Лотмана, полагающего, что «полемика защитников „вершинной“ и любителей „массовой литературы“ — факт социокультурной реальности не только конца XX века.

„Когда-то, — отмечал в одном из своих последних интервью Ю. М. Лотман, — казалось, что какой-нибудь „Граф Монте-Кристо“ погубит культуру. Или Нат Пинкертон. Не погубили ничего... Шедевры не вырастают из шедевров. Происходит смена разных слоев периферии и центра (в том числе и в сознании отдельного читателя. — С. Л.). Мы знаем, как важен был газетный жанр, жанр массового искусства для Достоевского и Диккенса. *Есть разные уровни читателей, разные степени культурной способности* (курсив наш. — С. Л.). И культура должна обладать своими «низами» и своими «верхами». Тем более, что в живом процессе они очень часто меняются местами“.

Поэтому нельзя забывать, что сами по себе оппозиции „сюжетность (еще точнее — остросюжетность) — бессюжетность“, „высокая литература–низкая литература“ не должны интерпретироваться (особенно когда речь заходит о читателях-подростках) исключительно в контексте оценочных противопоставлений: „хорошая литература–плохая литература“ или „хороший вкус– дурной вкус“. Очевидно, социально-психологические, этические и эстетические особенности соотношений этих феноменов значительно сложнее. Любителям пространных разговоров о «духовности» можно напомнить, что определенная часть остросюжетной беллетристики, вызывающей читательский интерес у современных тинейджеров, давно уже и без чьего-либо директивного разрешения вошла в фонд „вершинной“ культуры»⁵.

Критерии выбора литературных произведений для изучения в школе становятся и предметом обсуждений на педагогических марафонах. В частности, на проходящем в рамках XVI московского педагогического марафона «Дне учителя литературы» 14 апреля 2017 г. эта проблема нашла отражение в выступлении доктора филологических наук, профессора Института стратегии развития образования РАО, автора линии школьных учебников по литературе Б. А. Ланина «Современная русская литература в школьной программе»⁶. Ученый высказал мнение по поводу включения или, наоборот, исключения из списка художественных произведений, предназначенных для изучения, как написанных в XIX в. (например, роман Н. Г. Чернышевского «Что делать?», роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (почему не «Братья Карамазовы?»), И. А. Гончарова «Обломов» (выразил удивление, почему убрали из школьной программы это произведение писателя)), так и опубликованных в XX в., в частности, произведений С. Д. Довлатова.

В частности, ученый отметил, что «сейчас Сергей Довлатов оказывается обязательным автором в школьной программе, произведение — по выбору. Думаю, я хорошо знаю творчество Довлатова, но из всего, что я читал, я не нашел ничего, что можно взять в школу: все герои Довлатова либо пьют, либо уже выпили. Кроме того, произведение, которое мы выбираем для школьного анализа, должно обладать сюжетной протяженностью, должны быть события, описания, которые можно обсудить с учениками. В итоге, пришлось написать в учебнике главу о взгляде Довлатова на творчество современников: по мотивам „Соло на Ундервуде“»⁷.

Е. А. Соколовская, один из авторов методических рекомендаций к учебнику литературы для 9 класса под ред. В. Г. Маранцмана (раздел «Внеклассное чтение»)⁸ полагает педагогически и эстетически оправданным включение в учебник предисловия к сборнику «Чемодан» (содержит рассказы из ленинградской жизни, написанные С. Д. Довлатовым в Нью-Йорке в середине 1980-х годов) и рассказ, завершающий цикл, — «Шоферские перчатки». Е. А. Соколовская поясняет, что «знакомство с предисловием ориентирует учеников на интерпретацию рассказа как части целого; рассказ „Шоферские перчатки“, по мнению учеников, прочитавших и другие рассказы цикла, самый интересный; именно в этом рассказе, полагают любящие Довлатова читатели, наиболее полно проявлены черты зрелой его прозы»⁹.

Возвращаясь к «Дню учителя литературы», необходимо отметить, что на марафоне высказывалось мнение и о возможности изучения на уроках литературы и произведений современных писателей. Так, в докладе доцента кафедры методики преподавания литературы Института филологии МПГУ Н. А. Поповой «Современная русская литература в круге чтения учителя-словесника» прозвучало, что «уже кое-где в школах

стали преподавать романы Е. Водолазкина „Лавр“ и „Авиатор“. И это, по-видимому, оправдано тем, что «главная профессиональная компетенция настоящего словесника — читать, читать новое и, по возможности, показывать детям лучшее из прочитанного: ведь давно известно, что у нечитающего словесника будут нечитающие ученики». Лектор отметила изменения, происходящие в выборе чтения современного школьника: «зарубежная беллетристика, которой зачитывались двадцать лет назад, для них неактуальна. Читают Коэльо, Паланика, Кинга. Из современной русской литературы знают только Мариам Петросян (нашумевшая книга „Дом, в котором...“) и Алексея Иванова (в основном по фильму „Географ глобус пропил“). В то же время выразила и сожаление по поводу того, что «большинство учителей-словесников сейчас вообще не читают ничего, кроме „Грозы“ в тридцатый раз, готовясь к уроку». Найдя этому объяснения: «колоссальная нагрузка, электронные дневники, общественные мероприятия», Н. А. Попова заметила, что в силах самих педагогов — «держать руку на пульсе, находить время и читать важные современные книги» и, в свою очередь, предложила присутствующим «краткий путеводитель по лучшим русским романам последних нескольких лет»¹⁰.

Заслуживают внимания, на наш взгляд, критерии отбора произведений, предлагаемые авторами линии учебников под ред. Б. А. Ланина (для ученого, как известно, «всегда было приятно включать в свои учебники произведения, которые» до него «не были желанными гостями школьной программы»): произведения должны быть репрезентативными для творчества писателя; определены методической и культурной традицией; являться общественно, культурно и литературно значимыми (вершинными) для творчества писателя; быть доступными для школьников; интересными для учащихся¹¹. И при этом изучение произведений должно опираться, на наш взгляд, на существующую в современной филологической педагогике коммуникативно-деятельностную концепцию, «согласно которой культурный читатель воспринимает произведение, с одной стороны, как „жизненную реальность“, как мир героя, в который можно войти,“ сопереживая персонажу и даже отождествляя себя с ним („внутренняя позиция (или точка зрения)“). С другой, — для такого читателя важным становится, прежде всего, созданный автором *текст* („внешняя позиция (или точка зрения)“). Связать одно с другим для культурного читателя означает — осознать, что текст организован или „выстроен“, „сконструирован“ автором так, чтобы создать у читателя иллюзию соприсутствия и вызвать сопереживание. Поэтому для культурного читателя всегда лично значим *чужой* текст и *чужой* (авторский) смысл. Именно поэтому он стремится к *адекватному* и *ответственному* пониманию практически любого художественного высказывания, а следовательно, к тому, чтобы самостоятельно *приобщить*

ся к культуре. Литературно образованный читатель владеет способами, позволяющими ему переходить от первоначального целостного впечатления-переживания, вопросов и догадок о смысле произведения через наблюдения над текстом и анализ его строения и „устройства» мира героя — к синтезу, то есть к пониманию смысла произведения как целого, во всей полноте связей и соотношений его аспектов и элементов.

Таким образом, развитие культуры читателя не может осуществиться без формирования „двойной“ позиции читателя (изнутри и извне произведения). Оно определяется систематическим прояснением и рефлексией первоначального восприятия, грамотно организованным процессом постижения чужого художественного „языка“, совершенствованием умений анализировать и интерпретировать произведение. Являясь основным средством адекватной интерпретации художественного смысла, последовательно проведенный анализ, учитывающий диапазон читательских мнений, развивает культуру устной и письменной речи школьника, расширяет читательский кругозор, совершенствует его теоретическое мышление и эстетический вкус». И в результате происходит то, о чем рассуждал В. Библер, — «понимание произведения как феномена культуры и понимание культуры как сферы произведений: два эти понимания „подпирают“ и углубляют друг друга. Бытие в культуре, общение в культуре есть общение и бытие на основе произведения, в идее произведения»¹².

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. С. 39, 43.

² Павловец М. Г. Школьный канон как поле битвы [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. 2016. № 2 (106). Журнальный зал: [сайт]. URI: <http://magazines.russ.ru/nz/2016/2/shkolnyj-kanon-kak-pole-bitvy.html> (дата обращения: 25.09.2017).

³ Там же.

⁴ Лавлинский С. П. Указ. соч. С. 247.

⁵ Там же. С. 247–248.

⁶ ЛИТЕРАТУРА. Современная русская литература в школьной программе: прямой эфир: 14 апр. 2017 // Канал для педагогов. Российский учебник. URI: https://www.youtube.com/watch?v=06Jx_3JfwRk (дата обращения: 31.07.2017).

⁷ Там же.

⁸ Литература: 9 кл. : метод. рекомендации : кн. для учителя / В. Г. Маранцман, Е. Р. Ядровская, А. В. Ляпина и др.; под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2004. 318 с.

⁹ Там же. С. 277.

¹⁰ Чканикова А. 14 апреля 2017 г. День учителя литературы. Репортаж [Электронный ресурс] // Издательский дом «Первое сентября»: [сайт]. URL: <http://марафон.1сентября.рф/2017-04-14-1529436> (дата обращения: 21.09.2017).

¹¹ Программа по литературе. 5–9 классы. Авторы программы: Б. А. Ланин, Л. Ю. Устинова. Пояснительная записка [Электронный ресурс]. URL: http://omskschool145.ucoz.net/Obrazovanie/Programmy/literatura_5_9_klass_programma_lanina.pdf (дата обращения: 25.09.2017).

¹² Лавлинский С. П. Указ. соч. С. 41, 29.

Lisenkova I. M.

Kuban State University

CONTENT AND STRUCTURAL “UNITS” OF LITERARY EDUCATION: A TRAINING MATERIAL (TO THE QUESTION ABOUT THE CHOICE OF TEXTS OF ARTWORKS)

The article is devoted to one of actual problems of literary education — the selection and criteria for selection of educational material as one of the important elements of «literary-educational circle». The points of view of scientists are represented in the article, involving the answers to the questions: why and what to study, the possibility of making the «correct lists» of works of modern authors; how the content of the communicative-active concept takes place in teaching literature.

Keywords: school canon, the criteria for selection of works' authors, communicative-active concept, the work as a phenomenon of culture, culture as spheres of works.

Метелева Александра Ивановна

Щёлковский лицей № 7 (Московская область)

metelevaai@gmail.com

**ОПЫТ ПЕРЕДОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В УСЛОВИЯХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ:
МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
СПОСОБ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА**

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогики — проблеме отсутствия метапредметной интеграции в образовательном процессе. Авторами обосновывается мысль о том, что предметная разобщенность порождает серьезные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира и препятствует органичному восприятию культуры. В качестве решения проблемы в статье представлены методические разработки, которая будут полезны учителям русского языка и литературы, музыки, учителям начальной школы и педагогам, ведущим внеурочные занятия.

Ключевые слова: интеграция, познавательный интерес, художественный текст, мотивация, проектная деятельность, приобщение к чтению, театрализация.

Проектная деятельность согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту является неотъемлемой частью образовательного процесса: программы всех школьных предметов составлены с ориентацией на данный вид деятельности, актуальность которой сегодня только возрастает.

Установление взаимосвязи между предметами считается еще одной особенностью современной педагогики, а объединение интеграции с проектной деятельностью становится мощным, по-настоящему эффективным методом для мотивации к саморазвитию ребёнка и достижению поставленных в тандеме ученика и учителя целей, направленных на получение уникального результата. Поэтому каждый проект, создаваемый учителем, закладывает в ученике «настрой» не просто усвоить, но и найти применение различным (в нашем случае литературоведческой и культурологической) компетенциям, полученным при изучении различных предметов (литература, музыка, изобразительное искусство).

На протяжении всей работы над проектом ученик приобретает фундаментальные знания о том, как правильно достичь своей цели: учится планировать, анализировать, собирать и обрабатывать подходящую информацию и правильно ее использовать, составлять письменный отчет, позитивно относиться к работе.

В основе проектной деятельности заложена ориентация на *каждого* ребёнка, так как вид такой деятельности строится на интересах школьников, создаёт комфортные условия для достижения успеха и ощущение чувства удовлетворения от полученных знаний. Участвуя в проектах, ученики развивают в себе такие личностные качества, как целеустремленность, усидчивость и настойчивость, ответственность, любознательность и, конечно, самостоятельность.

Работа над проектами позволяет учителю всесторонне реализовать деятельностный подход к обучению, являющийся основным подходом в современном образовании. Цель проекта будет достигнута в том случае, если деятельность учеников будет спланирована поэтапно.

Цель нашего проекта: создать театральное представление трех чудес из сказки А. С. Пушкина «Сказка о царе Салтане», используя музыку Н. А. Римского-Корсакова.

Педагогическая идея проекта: «Интересно только то, что понятно и эмоционально прочувствовано».

Для достижения цели перед нами были поставлены следующие задачи:

Обучающие: учиться анализировать музыкальные и поэтические образы, развивать чувство художественного слова, делать самостоятельные выводы, выделять основную мысль.

Развивающие: совершенствовать умение вести диалог, рассуждать, развивать исследовательские способности.

Воспитательные: учиться работать в команде, развивать умение слышать и слушать друг друга, учиться открывать новое в знакомой сказке А. С. Пушкина.

Проект разработан для учеников начальной школы и рассчитан на 9 академических часов внеурочной деятельности: 8 часов поэтапной работы, 1 час — концерт-представление готового продукта.

Тип проекта: исследовательско-творческий.

Этап		Задачи	Ожидаемый результат
1.	«Я и сказка»	Самостоятельно найти текст (домашняя библиотека, школьная библиотека, районная библиотека, ссылка от учителя). Прочитать сказку к определенному числу (за 5 дней).	Прочитать и осмыслить текст (с помощью взрослых, если это необходимо).
2.	«Я и чудеса»	Найти в тексте чудеса и дать им свои названия, вписав в табличку.	Записи в тетради характеристик чудес.
3.	«Я в команде! Мой любимый герой»	Отождествляя себя с одним из трех чудес, ребята должны самостоятельно разделить на 3 команды: «Белочка», «Царевна-лебедь», «33 богатыря».	Сформированные три команды.
4.	«Я композитор»	Представляя себя композитором, зная законы выразительных средств музыки, каждый ребенок должен составить композиторский план для озвучивания своего образа.	Личностное представление музыкального образа своего чуда. Записи в тетради.

5.	«Я художник»	Представляя себя художником, каждый ребенок должен изобразить в рисунке свое чудо, а потом найти картины известных художников и сравнить свою картину с картиной художника.	Собственный рисунок и вклеенная в тетрадь найденная репродукция картины известного художника.
6.	«Я писатель»	Выписать в тетрадь отрывок, описывающий выбранное чудо.	Погружение в текст.
7.	«Я слушатель»	Знакомство с музыкой Н. А. Римского-Корсакова. Ребята сравнивают свое сочинение на этапе «Я композитор» с музыкой Н. А. Римского-Корсакова.	Активное слушание: ребята образно под музыку пытаются показать свое чудо при помощи пантомимы.
8.	«Я актёр»	Самостоятельное продумывание костюмов и декораций, подготовка к театрализации своего образа.	Совместное театрализованное представление детей и родителей.

Как уже говорилось, интеграция общего и дополнительного образования в условиях современной педагогики становится одним из важнейших условий перехода на новый стандарт. Выполнение данного требования ФГОС становится необходимым именно потому, что субъекты образовательного процесса, в первую очередь обучающиеся и учителя, сталкиваются с проблемой, которую можно обозначить как предметная разобщенность, следствие которой — фрагментарное мировоззрение выпускника. Следует признать, что отсутствие метапредметных связей между учебными программами порождает серьезные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира, препятствует органичному восприятию культуры.

В первую очередь интеграция предполагает «переплетение» родственных предметов, однако нередко предметы гуманитарного цикла становятся помощником для изучения естественных или точных наук.

Так, например, один из наших проектов — это интегративный урок литература + география, на котором мы предлагаем использовать рассказ Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» для работы над темой «Северный Кавказ. Географическое положение, природные условия и ресурсы».

Литература	География
«Солнце уже и за полдни перешло, а обоз только половину дороги прошел. Пыль, жара, солнце так и печет, а укрыться негде. Голая степь, ни деревца, ни кустика по дороге ».	Климатические условия
«Переехали еще речку , стали подниматься по каменной горе , запахло дымом, забрехали собаки . Приехали в аул ».	Формы рельефа Животный мир Тип поселений

«Видна ему из щелки дорога — под гору идет, направо сакля татарская , два дерева подле нее. Собака черная лежит на пороге, коза с козлятами ходит».	Особенности этнографии Животный мир
«Видит — деревня татарская , домов десять , и церковь ихняя , с башенкой . У одного дома стоят три лошади в седлах».	Особенности этнографии Животный мир
«А то раз резал хозяин барана , — так она ему кусок баранины принесла в рукаве».	Животный мир
«Стадо гонят — коровы ревут ».	Животный мир
«— Это олень . Слышишь — как рогами лес ломит?»	Животный мир
«Сошел по дорожке, видит садик , ограда каменная ; из-за ограды-черешни , шенталы и избушка с плоской крыш-кой . Подошел он ближе; видит — ульи стоят...»	Жилище Животный и раститель- ный мир
«Пришел Жилин в дом. Горница хорошая, стены глиной гладко вымазаны . К передней стене пуховики пестрые уложены , по бокам висят ковры дорогие ; на коврах ружья , пистолеты , шашки — всё в серебре. В одной стене печка маленькая вровень с полом . Пол земляной , чистый , как ток , и весь передний угол устлан войлока-ми ; на войлоках ковры , а на коврах пуховые подушки . И на коврах в одних башмаках сидят татары: черный , красный и трое гостей . За спинами у всех пуховые по-душки подложены... »	Жилище
«На полдни, за горой, лощина , табун ходит , и аул другой в низочке виден . От аула другая гора — еще круче , а за той горой еще гора . Промеж гор лес синее , а там еще горы всё выше и выше поднимаются. А выше всех — белые , как сахар , горы стоят под снегом . И одна снеговая гора выше других шапкой стоит. На восход и на закат — всё такие же горы; кое-где аулы дымятся в ущельях ».	Формы рельефа Особенности расположе- ния поселений
«Была раз гроза сильная , и дождь час целый как из вед-ра лил. И помутились все речки , где брод был , там на три аршина вода пошла, камни ворочает . Повсюду ручьи текут , гул стоит по горам ».	Атмосферные явления Режим горной реки
«Темно; <...> В лощинах туман , как молоко , белеется . <...> Туман густой , да низом стоит , а над головой звезды видненьки . <...> Туман в лесу еще гуще сел , ничего не видать перед собой , и звезды уж чуть видны ».	Атмосферные явления
«Расчистил он в яме местечко , наковырял глины , стал лепить кукол ».	Минералы

Таким образом, интегративный подход на сегодняшний день — один из немногих методов формирования гармоничной, всесторонне развитой личности. В результате использования интегративных методов и форм организации обучения формируется деятельностный подход, который реализуется в том, что дети имеют возможность опери-

ровать знаниями, применять знания не только на всех уроках (что уже не мало), но и в жизни.

Metelva A. I.

Shchylkovo Lyceum № 7

**EXPERIENCE OF ADVANCED TECHNOLOGY IN EXPERIMENTAL WORK
IN THE SCHOOL: INTERDISCIPLINARY INTEGRATION
AS AN EFFECTIVE WAY OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL INTEREST**

The article is devoted to an actual problem of modern pedagogy — the problem of the lack of metasubject integration in the educational process. The author proves the idea that disintegration of school subjects leads to serious difficulties in the student's perception of the world. There is the methodology material as a solution of this problem, which will be useful for teachers of primary school, music teachers, Russian and Literature teachers and teacher of after-school activity.

Keywords: integration, cognitive interest, literature, motivation, project activity, integrated lesson, familiarizing with reading, theater performance.

Погорельская Екатерина Михайловна

Средняя школа № 2 г. Пошехонье

yekaterinapogorelskaya2017@yandex.ru

**МАЛЫЕ ТЕАТРАЛЬНЫЕ ФОРМЫ
В «МАСТЕРСКОЙ УЧИТЕЛЯ»:
АНЕКДОТЫ И ЧАСТУШКИ «ПОШЕХОНСКОЙ СТОРОНЫ»**

В тексте данного выступления представлен опыт работы Пошехонского муниципального района по сохранению истории и культурных традиций своей малой родины, а также опыт краеведческой работы муниципального образовательного учреждения средней школы 2 г. Пошехонье по изучению малых театральных форм фольклора: анекдотов и частушек «Пошехонской стороны». Представленный материал показывает, как формируется единое культурно-образовательное пространство в муниципальном районе. В выступлении также представлены формы и методы изучения фольклорных традиции во внеурочное время в условиях современного образовательного учреждения. Данный опыт краеведческой работы может быть полезен и интересен педагогам, руководителям образовательных организаций и учреждений культуры.

Ключевые слова: фольклор, частушка, анекдот, образование, школа, традиции.

Слова «Пошехонье», «пошехонец» давно стали нарицательными. Они прочно вошли в нашу повседневную жизнь и стали особым явлением в русской культуре. Пошехонье — это конкретное географическое место на карте Ярославской области, которое имеет свою уникальную историю, традиции. В свое время известный пошехонский этнограф Алексей Васильевич Балов опубликовал около ста работ о нашем Пошехонском крае, в которых показал все стороны жизни пошехонцев, а его сборник «Очерки Пошехонья» был назван «энциклопедией русской жизни».

Сегодня жители Пошехонья бережно хранят свое культурное наследие. Примером такого трепетного отношения является Пошехонский народный театр. Актеры нашего театра — это неравнодушные творческие люди разных профессии, которые радуют своих зрителей каждый год новыми постановками. Помнят пошехонцы и о своих исконных промыслах. Участники творческого объединения «Горница» восстанавливают забытые традиции и ремесла: пошехонский ткацкий станок, гаютинскую роспись, проводят мастер-классы и ежегодный фестиваль народных традиций «Пошехонская старина». Многовековая история Пошехонья хранится в нашем историко-краеведческом музее и в работах краеведов-исследователей, которые выступают на Больших Баловских краеведческих

чтениях, названных так в честь нашего знаменитого земляка А. В. Балова.

Развитию краеведческого движения в нашем районе способствует методическая поддержка и взаимодействие с лабораторией школьного краеведения Института развития образования Ярославской области, а также тесное сотрудничество с региональным отделением «Ассоциации учителей русского языка и литературы», во главе с Мариной Анатольевной Соловьевой.

Благодаря их инициативе в нашей Ярославской области проходят масштабные краеведческие мероприятия, которые имеют огромную образовательную и культурную ценность. В январе 2017 года проходил II Всероссийский съезд краеведов — филологов, посвященный 50-летию туристского маршрута «Золотое кольцо России». В съезде приняли участие более 500 человек из различных городов и областей, в том числе их других республик. Съезд собрал не только педагогов, но и специалистов разных сфер деятельности, заинтересованных в развитии культуры родного края. В рамках съезда прошли конференции, круглые столы, встречи, экскурсии, выставки литературы. Уникальные по содержанию диалоговые площадки состоялись во многих районах области, в том числе и нашем Пошехонском. На каждой площадке был представлен интересный краеведческий материал, опыт работы с ним в условиях образовательных организаций, учреждений культуры. Все краеведческие практики, представленные на съезде, были опубликованы в сборнике «Всероссийский съезд краеведов-филологов», в том числе и опыт работы пошехонских краеведов.

Плодотворная краеведческая работа активно продолжается в школах нашего района. Педагоги совместно с учащимися организуют поисковую деятельность по изучению культуры родного края, обращаются к истокам устного народного творчества. Учителя и учащиеся Ермаковской средней школы активно занимаются изучением фольклорного наследия, собирают старинные обрядовые песни, припевки, частушки и записывают голоса их исполнителей. Такое изучение памятников далекой старины не утратило и, наверное, никогда не утратит способности волновать слушателя.

Педагоги Колодинской средней школы занимаются изучением региональной лингвистики «исконно пошехонского» — диалектного слова.

В результате этой долгой и кропотливой работы учащимися школы был создан «Словарь диалектизмов Колодинского края», который включает в себя 675 диалектных названий. Весь собранный диалектный материал и хранится в школьном историко-краеведческом музее. Он представляет большую научную ценность и привлекает внимание исследователей-лингвистов различных вузов, в том числе ЯГПУ им.

К. Д. Ушинского, а также используется корреспондентами районных и областных изданий.

Возвращаются в школы и забытые традиции проведения «Русских посиделок», которые проходят в канун таких праздников, как «Рождество», «Масленица», «Благовещение», «Пасха». Ярким примером может служить опыт Вошиковской основной школы. В условиях современной сельской школы организация таких праздников выходит за ее рамки и становится общим праздником всех жителей села от мала до велика.

Свои уникальные фольклорные находки и исследования педагоги и учащиеся школ представляют на Малых Баловских краеведческих чтениях, которые являются частью Всероссийского туристско-краеведческого движения «Отечество».

Конечно, возникает вопрос: А как изучают фольклор и его традиции в нашей школе?

Наша школа имеет богатую историю, традиции и в 2018 году отметит свой 100-летний юбилей. Она располагается в здании бывшего Пошехонского Духовного уездного училища, выпускником которого, а позднее и преподавателем был наш талантливый краевед Алексей Васильевич Балов. Это благодатное прошлое и является основой для духовно-нравственного воспитания школьников.

Поэтому в нашей школе, уже начиная с дошкольной группы, ребята знакомятся с этнографией и фольклорными традициями своего родного края. Педагоги, родители и дети совместно готовят особенный праздник «Осенняя ярмарка». Дети изучают предметы быта, музыкальные инструменты, народные игры и костюмы. Дошкольники исполняют пошехонские частушки, песни и показывают традиционные обряды, связанные со сбором урожая.

Учащиеся начальной школы активно принимают участие в «Пошехонских вечерках». «Пошехонские вечерки» - это не простое времяпрепровождение, а активный деревенский отдых, в основе которого трудовые, нравственно-бытовые и фольклорные традиции. На наших «вечерках» учащиеся показывают свои умения в рукоделии, соревнуются в песнопении, пляске, могут продемонстрировать и свою удаль в народных играх. Все зрители невольно становятся активными участниками «вечерок».

Для учащихся 5–6 классов разработана программа курса внеурочной деятельности «Горница», в которую входит и раздел «Пошехонский фольклор»: изучение загадок, пословиц, поговорок, частушек, анекдотов. Особенностью данной программы является организация экспедиций по Пошехонскому району для поиска и записи фольклорного материала.

Конечно, все знают небылицу, как пошехонцы заблудились в трех соснах, но мало кто знает, что существуют сборники анекдотов и небылиц о пошехонцах. Именно к этому краеведческому материалу обрати-

лась Екатерина Александровна Шушуева, учитель истории и информатики, когда открывала свою анимационную студию для учащихся 6–7 классов. Их первые работы «Как пошехонцы крест на колокольню возвращали», «Бревно коротко» — это анимационные фильмы по сборнику Георгия Марковича Науменко «Шут Фома и Ерёма. Солдат, пошехонцы и другие».

Для учащихся 8–9 классов разработан курс «Пошехоньеведение». Автор программы Лев Константинович Емельянов, наш земляк, краевед, преподаватель Харьковского педагогического университета. Первостепенная задача курса — сформировать в сознании школьников образ родного Пошехонья как самобытного, богатого традициями края. Особенностью курса является разработка туристических маршрутов и организация экскурсии по интересным местам нашего Пошехонского края.

Ежегодно в нашей школе проходят Театральные сезоны, на которых учащиеся представляют свои выступления в малых театральном жанрах. Тематика этих постановок связана с местным пошехонским фольклором. В программу выступлений входит инсценирование сказок с элементами народных обрядов, небылиц, не остается без внимания и календарный фольклор. Такие мероприятия позволяют учащимся попробовать и реализовать свои певческие, актерские и даже режиссерские возможности.

Значительные шаги в изучении пошехонского фольклора в нашей школе были сделаны благодаря I Международному методологическому семинару «Русская народная культура и ее этнические истоки», который состоялся в нашем городе в августе 1999 года. С этого и началось наше плодотворное сотрудничество с Институтом мировой литературы им. А. М. Горького. Доктор филологических наук, старший научный сотрудник Елена Александровна Самоделова предложила заняться интереснейшей работой — сборником фольклорного материала. Людмила Викторовна Полетаева, учитель русского языка и литературы нашей школы и инициативная группа учащихся стали собирать частушки, песни, небылицы, загадки, анекдоты. Началась активная переписка. Итогом этой совместной работы стала разработанная Программа по сборнику фольклора в Пошехонье. Сотрудничество продолжается, возможно, записанные произведения устного народного творчества Пошехонского края будут предложены большому числу любителей и истинных ценителей русской старины.

Фольклор — это наше духовное богатство. Фольклорное воспитание — это, по словам великого русского педагога К. Д. Ушинского, «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет и в самых лучших системах... приобщает детей к истокам национальной культуры, учит любить и уважать свой народ, беречь его традиции».

Pogorelskaya K. M.

Poshekhonye secondary school № 2

**SMALL THEATRE FORMS IN THE «WORKSHOP TEACHER»:
ANECDOTES AND RHYMES IN «POSHEKHONSKY SIDE»**

In the text of this statement is presented the experience of Poshekhonsky municipal area to preserve the history and cultural traditions of their homeland, as well as experience of the local history work of the municipal educational institution secondary school № 2 of Poshekhonye for the study of small theatrical forms of folklore: anecdotes and rhymes in «Poshekhonsky side.» The presented material shows the formation of a unified cultural and educational space in the municipal area. The presentation also presents the forms and methods of studying folk traditions in their spare time in conditions of modern educational institution. The experience of ethnography work can be useful and interesting to teachers, heads of educational organizations and cultural institutions.

Keywords: folklore, ditty, anecdote, education, school, tradition.

Тихомирова Евгения Андреевна

Тверской областной институт усовершенствования учителей

mama1410@yandex.ru

ПРОБЛЕМА «НЕЧТЕНИЯ» И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются причины отсутствия у современных учащихся мотивации к чтению и возможные формы работы учителя-словесника по привитию любви к чтению, по формированию культуры чтения и читательской компетенции.

Ключевые слова: мотивация к чтению, концепция, текст, навыки устной и письменной речи.

Чтение — вот лучшее учение.

А. С. Пушкин

Уже не первый год общество, педагогов и отчасти родителей волнует проблема отсутствия у современных учащихся интереса к чтению. В «Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ»¹ отмечаются причины снижения мотивации обучающихся к чтению:

- изменение свойств и условий существования текстов в силу возможностей современных средств информации;
- увеличение количества текстов наряду с уменьшением их объемов и структуры.

В результате книжные тексты, особенно большого объема, вызывают у учащихся панику, естественное нежелание тратить время на чтение, если можно «прочитать» произведение в кратком изложении, а еще есть готовые сочинения, рефераты, доклады, шпаргалки и т. п. Так зачем читать, если можно взять готовое? Современные школьники прагматичны, и большинство не понимает, что чтение развивает мозг, формирует духовный мир человека, и это в дальнейшем будет определять его успешность в жизни.

Казалось бы, сделали хорошее дело: ввели выпускное сочинение. Думали, что уж теперь-то школьники станут читать. Однако сочинения выпускников показывают, что набор литературных аргументов, используемых в творческих работах, крайне узок: 5 максимум 10 произведений. А зачем больше? Зайдите на любой сайт, ориентированный на подготовку учащихся к написанию сочинения. Вот направление, а вот список произведений, которые можно использовать для аргументации. Да, в списке может быть и 5, и 15 произведений, но ученик выберет одно.

А если это такое многопроблемное произведение, как «Война и мир», то и одного хватит для любой темы.

Среди других причин «нечтения» исследователи отмечают также отсутствие культуры чтения, в частности, узкое поле читательских интересов, неумение выбрать произведение, отсутствие традиций семейного чтения, что лишает ребенка возможности обсудить книгу с близкими людьми, высказать свое мнение, клиповое сознание и др.

Интересные результаты показало сравнительное тестирование учащихся и их родителей, проведенное в одной из школ Тверской области. На вопрос «Что нужно сделать, чтобы дети читали?» получены такие ответы:

	варианты ответов	дети	родители
1	заинтересовать	62%	70%
2	читать с ребенком	90%	20%
3	заставлять	12%	78%
4	самому читать больше	18%	10%
5	оставлять без компьютера	8%	85%

Не вдаваясь в глубину и корректность вариантов ответов, заметим, что главным для детей является совместное чтение, а большинство родителей, к сожалению, идет по пути ужесточения требований и наказания.

В результате у большинства учащихся отсутствует интерес к изучению произведений русской и мировой литературы и литературному образованию в целом, школьники не умеют работать с текстом и создавать собственные тексты, недостаточно владеют навыками устной и письменной речи, нормами русского литературного языка.

Авторы «Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ» считают, что «в целях повышения интереса обучающихся к чтению важно привести содержание примерных рабочих программ по литературе, учебно-методических комплектов, а также технологии и методики преподавания в соответствие с возрастными особенностями, потребностями и интересами обучающихся»², что акцент должен быть сделан на приоритетное развитие самостоятельной творческой работы обучающихся.

«Государственные программы должны способствовать объединению усилий образовательных организаций, средств массовой информации, музеев, библиотек, театров, системы книгоиздания и книгораспространения, направленных на поддержку чтения»³. По замыслу хорошо, но давайте рассмотрим только один аспект — связь с музеями. В России большое количество литературных музеев с богатейшим материалом о жизни и творчестве русских писателей и поэтов, но попробуйте свозить туда учеников. От учителя потребуют такое количество документов, что даже самый оптимистичный и деятельный педагог откажется от этой за-

теи. Вот и подменяются реальные впечатления от посещения Михайловского, Тархан, Константинова и других мест видеоэкскурсиями.

Одной из главных задач при изучении русского языка и литературы является формирование практических *речевых навыков* (курсив мой. — *Е. Т.*) школьников и овладением ими всеми видами речевой деятельности для использования во всех сферах общения. Особое внимание предлагается уделить работе с текстами разных функциональных типов, причем не только художественных. Вот и появилась устная часть ОГЭ, целью которой является проверка навыков устной речи. Да, такая проверка нужна, но почему опять все начинается с контроля? Ведь навыки нужно нарабатывать, а если ученик последний раз читал вслух в начальной школе, с трудом выстраивает устный ответ на вопрос, а со сверстниками общается на «птичьем» языке, то о каком выразительном чтении, владении монологической или диалогической речью можно говорить в 9 классе?

Таким образом, мы возвращаемся к вопросу о том, как ученика сделать читателем, если ученик читать не хочет, не может пересказать даже небольшой по объему текст, связно ответить на вопрос, а сочинения скачивает из интернета?

Во-первых, как справедливо отмечают учителя-словесники, пытаться формировать читателя в основной школе поздно, эту работу нужно начинать с дошкольниками и искать новые формы и методы.

Так, во многих школах Тверской области реализуются проекты под названием «Время читать!», в результате чего создаются условия для развития потребности в чтении, культуры чтения и читательской компетенции школьников через разнообразные формы внеклассной деятельности. Литературные игры, творческие конкурсы, инсценировки, создание рукописных книг, буктрейлеров и т. п. позволяют педагогам прививать любовь к чтению и литературе в целом.

Оснащенность техническими средствами, дающими школам возможность издавать газеты и даже организовывать собственные радио- и телестудии, — мощный стимул привлечения учащихся к журналистской деятельности. Через создание школьной литературной газеты учителя русского языка и литературы МОУ СОШ № 15 г. Твери Н. Е. Исмаилова и В. О. Скрипниченко возрождают интерес школьников к литературе, к чтению. Конечно, положительный результат этой работы ощутили на себе прежде всего создатели газеты — школьники, которые самостоятельно определяют содержание номера газеты, пишут статьи и готовят иллюстрации, осуществляют набор и редактирование. Создавая газету, учащиеся приобретают навыки литературного творчества, осваивают различные жанры и литературные формы, учатся работать с текстами, у них повышается грамотность, развиваются коммуникативные качества. Большим преимуществом данной формы работы является

то, что в создании газеты могут участвовать школьники всех возрастов и интересов. О том, насколько разнообразна и литературно ориентирована газета, можно судить по тематике рубрик: «*Культпход*» – статьи школьников об их поездках в музеи, театры; «*Наше творчество*» — собственные произведения учеников школы; «*Зацепило*» – рубрика, куда включаются небольшие литературные произведения писателей (в том числе и классиков), с творчеством которых редакция знакомит учеников; «*ИНОСТРАНИЧКА*» содержит материал о зарубежных писателях, детские переводы их стихотворений, статьи о традициях стран, чьи языки изучаются в школе (Великобритания, Германия, Франция); «*Разные книжности*» — интересные и необычные факты о книгах и обо всем, что с ними связано; на «*Книжной полке*» ученики делятся впечатлениями о прочитанных книгах и дают рекомендации своим ровесникам; «*История слов*» рассказывает о происхождении фразеологизмов, архаизмов и неологизмов. Для расширения читательской аудитории участники проекта ежегодно увеличивают тираж, используют возможности Интернета, создав свою страничку «В контакте» и электронную версию для сайта школы, в 2015 г. газета зарегистрирована в Реестре школьной прессы России (RSPR). Наверное, литературную газету нельзя назвать новационной формой, но она работает, сближая читателя и книгу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Концепция преподавания русского языка и литературы в РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432/#ixzz4wbtQwTEI>

² Там же

³ Там же

Tikhomirova E. A.

Tver regional institute of improvement of teachers

THE PROBLEM OF «NON-READING» AND POSSIBLE WAYS TO SOLVE IT

The article considers the reasons of the motivation lack among modern students to a reading and possible forms of the literature-teacher's work on inculcation of love for reading, on formation of a culture of reading and reader's competence.

Keywords: motivation for reading, concept, text, speaking and writing skills.

Ткаченко Марина Борисовна

Гимназия № 1 г. Новосибирск

tinzc9@yandex.ru

ПОНИМАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ КОМПОНЕНТНОГО АНАЛИЗА

В статье представлен опыт рассмотрения поэтического текста в аспекте филологического подхода изучения современных текстов в школе. Прикладная задача такого рассмотрения — поиск эффективных подходов для подготовки учащихся старших классов к читательской деятельности.

Ключевые слова: компонентный анализ, лексическое значение слова, современная поэзия, читательская деятельность.

Природа чтения двойка: с одной стороны мы пытаемся читать то, что поможет нам обслуживать своё речевое пространство, с другой стороны — это фактор, имеющий воспитательное значение. Пользуясь когнитивными моделями лингвистики, используя филологический подход как способ изучения современного поэтического текста можно развить воспитательный потенциал литературы в контексте школьного литературного образования.

На уроках литературы в 11 классах использую такие литературные тексты, которые показывают историю героя как словесно оформленный опыт, близкий и интересный читателю. В таком случае наиболее высоким потенциалом обладает современная поэзия. При изучении стихотворения Д. Данилова «Переключатель» интересен филологический подход как эффективный способ развития читательской деятельности.

Переключатель — аппарат, с помощью которого осуществляется переключение чего-нибудь. Такое определение слову даёт «Современный толковый словарь русского языка» Ефремовой. Автор в заглавии стиха берёт совсем не лирическое название, почему человеку для перехода из одной эпохи в другую нужен механический аппарат: не чувственное восприятие действительности (пропустить всё через себя), а именно решительный скачок в сознании — способность переключиться на другое и жить дальше.

Слово «переключатель» является существительным процесса действия, а совершает это действие человек, поэтому в метафизическом гиперреализме Данилова лексическое значение слова будет состоять из **ядра** — основной смы:

- человек-переключатель собственного сознания.

К периферии относятся скрытые семы:

- человек-память переключение;
- память-чтение переключение;
- память- история переключение.

Производные семы:

- человек-смерть переключение;
- человек-жизнь переключение;
- человек-творчество переключение.

Слабая сема:

- человек-выбор.

Человек как будто переключает кадры своей жизни, своего сознания. Прозаическое название в лирике, как и сама жизнь: и проза и поэзия. Строчки между собой связаны параллельно, границы прозы и поэзии; проза развёртывает последнее предложение (например, или, а, да) в новое предложение: можно поставить точку, а можно переключиться на другое (слабая сема).

Человек-память

Память должна выразиться в том, что человек оставит после себя какой след. След- отпечаток в сознании людей при описании этого автор использует социальный штамп «память о нём осталась в их сердцах», здесь же наблюдается тенденция осуждения социальных штампов и стереотипного поведения.

Люди **помнят** Он был непроходимым идиотом

Он был некрасив

Скольким людям испортил жизнь

Проявление сарказма:

И он продолжает жить

В их памяти

Глупый, бездарный

Уродливый, ничтожный

Хорошо, когда люди

Помнят о человеке*

ИЛИ... сознание переключается — есть и другой вариант восприятия действительности.

Хорошего человека помнят по отличной книге...

Подбором определённых слов автор показывает историческую эволюцию подачи текста через восприятие слова «книга»: массив букв, компьютер, Майкрософт Ворд. Как человек сохраняет память о книге? Дорожит ею как памятным подарком о друге; несёт к мусоропроводу, то есть ставит к стенке (фразеологический оборот).

Книга валяется у стенки

Книга стоит у стенки в туалете

Книга лежит рядом с мусоропроводом

Книга летит в мусоропровод

Цикличность этого процесса завершается шутливой параллельной конструкцией:

Мавзолей Ленина — книга мертва.

А, да... и снова переключение, оно обосновано, так как без книги человек «физическое тело», для этого автор использует сухой научный термин.

Высокопарный слог «В виде дара земле, природе» лишь подчёркивает авторскую издёвку. Далее следует смешение наукообразной лексики с оценочно-эмоциональной:

В процессе активно участвуют
Разные неприятные формы жизни

Смешение происходит и во внутреннем мире человека: он готов ради наживы, построить новый торговый комплекс на том месте, где раньше было кладбище:

Выковыривает физическое тело человека
Из земли
И выкидывает на нецензурное слово
Череп человека ещё некоторое время
Валяется на земле
А потом тот же самый экскаватор
Переезжает его своими гусеницами...

Нет исторического осознания сохранения памяти предков — реалии важнее — создаётся новое сознание. Человек автоматически **переключается**, происходит бессознательный процесс. Для него совершенно безразлично, что это память и покой тех, кто жил до него. И это значение переключения расходитя со здравым смыслом.

«Тут можно возразить» — новое переключение смысла сознания человека.

Были разные выдающиеся люди (человек-творчество); рассуждение автора о реалиях памяти о тех, кто был когда-то знаменит.

«Ну, в общем»... Фраза используется автором как переключатель от общих рассуждений к частным, то есть авторским (производные семы). Что есть человеческая жизнь, человеческая смерть:

Надо ведь как-то жить
А умирать ещё рановато
И-да, становится как-то нормально
Нормально так, ничего, ничего...

Происходит преодоление окружающей убогости, глупости, злости через приятие и любовь, приятие действительности через смирение. И появляется что-то новое, и всё вроде бы хорошо...

В общем, всегда срабатывает
Этот переключатель
Потому что надо, надо, надо, надо

Глухо звучит, но — да, жить
Надо жить, и **спасательный переключатель**
Скрывает от человека истинное положение вещей
И человеку начинает казаться
Что вроде бы у него всё **ничего**
Всё не так уж и плохо
Особенно по сравнению с тем
Как могло бы быть

Таким образом, лексическое значение слова «переключатель» имеет в тексте Д. Данилова двойственное понимание: нужно уметь переключать сознание, чтобы выжить: осознание недолговечности жизни, всё вокруг, даже самое жалкое и унылое, наделено даром бытия; неприятие каких-то социальных штампов и стереотипов, но с другой стороны этот «спасательный переключатель» отключает объективность восприятия действительности: «Вроде бесстрастно и отстранённо, а на самом деле и смешно, и страшно», можно забыть и потеряться в этом надо, надо (так и хочется вспомнить К. Чуковского «надо, надо умываться по утрам и вечерам»), рассеяться и рассыпаться в этом автоматическом проживании жизни. А на вопрос: «Как жизнь?» получить ответ:

«Ну, например
У меня всё нормально...»

В заключение отметим, что популяризация современных поэтических текстов может дать наиболее положительный воспитательный эффект — эффект формирования модели обращения к поэзии как богатейшему источнику сил, ответов на вопросы, источнику слов и образов для выражения собственных переживаний.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Данилов Д. Переключатель. New York: Ailuros Publishing, 2015. 118 с.

Тkachenko M. B.

Novosibirsk Gymnasium № 1

UNDERSTANDING MODERN POETIC TEXT ON THE BASIS OF COMPONENT ANALYSIS

The article presents the experience of consideration of the poetic text in the aspect of the philological approach to the study of contemporary texts in school. Application of such consideration — the search for effective approaches to prepare high school students to reader's activities.

Keywords: componential analysis, lexical meaning of the word, modern poetry, readers' activities.

Федосеева Наталия Викторовна, Лёвкина Елена Викторовна

*Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал*

levkina_alena11@mail.ru; nataliya.zhulina@yandex.ru

КВЕСТЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МОТИВАМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

В статье представлена деятельность ряда издательств по работе с детьми и писателями, показаны результаты изучения читательского интереса детей, выделены критерии успешности современной книги среди детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, подробно описаны условия создания наиболее интересных детям игровых квестов по мотивам произведений современных детских писателей.

Ключевые слова: квест, современные детские писатели, игровая деятельность, дошкольный и младший школьный возраст, условия успешности.

С одной стороны, игровая деятельность является ведущим видом деятельности в дошкольном и одним из приоритетных видов деятельности в младшем школьном возрасте. С другой, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте и дети проявляют интерес к книгам. В современной психолого-педагогической и методической литературе можно встретить достаточное количество внеклассных мероприятий и занятий с детьми, основанных на тех или иных популярных классических детских произведениях. Однако, пока еще недостаточно представлен такой игровой жанр как квест, который предполагает передвижения по площадке или игровой комнате по мотивам произведений современных детских писателей.

В связи с этим в качестве целевого ориентира нашего исследования выступает изучение условий создания наиболее интересных детям игровых квестов по мотивам произведений современных детских писателей.

Достижение поставленной цели требует решения последовательного ряда задач, среди которых: изучение деятельности издательств по работе с детскими книгами; установление предпочтений и интересов старших дошкольников и младших школьников в области детской литературы; выявление того, насколько писателями учитываются интересы детей, психология их развития при создании детских книг и основанных на них квестов, игр и игровых залов; создание на основе полученных данных

представления об игровых квестах по мотивам произведений современных детских писателей.

Современные детские книги отличаются значительным разнообразием. Ряд издательств, среди которых «Союз писателей», «Настя и Никита», «Самовар», «Школьная библиотека» и др., объявляет и поддерживает конкурсы среди писателей на лучшие произведения для детей, в которых четко устанавливаются критерии. Результаты своей деятельности издательства и объединения писателей иногда представляют в виде виртуальной выставки (<http://library.mephi.ru/vistavki/french/>). В связи с этим ряды детских писателей пополняются, появляются новые произведения. Возникает вопрос, насколько появляющиеся произведения соответствуют запросам молодой аудитории читателей.

Наиболее часто публикующимися в настоящее время авторами являются А. Борисова, К. Оковитая, К. Матюшкина, Ю. Ивлиева, В. Громов, Е. Ракитина, Е. Гагоев и т.д. Показателен возраст этих авторов: как правило, он не превышает 50 лет. И они, как показывает практика, действительно пользуются спросом у юных читателей.

Для того, чтобы установить, чем вызван читательский интерес старших дошкольников и младших школьников, был составлен опросник для изучения предпочтений выбранной группы читателей, в основу которого легли вопросы, касающиеся, прежде всего, установления интересов детей, факторов, снижающих проявление интереса к книге и чтению.

Результаты опроса детской аудитории показали, что дети рассматриваемого возраста не любят скучные книги и «избитые» сюжеты, мрачное оформление или его отсутствие, излишне затянутое развитие событий, отсутствие динамики, активных действий героев, персонажей, не вызывающих эмоционального отклика (взрослые, поведение которых непонятно, повествование от лица взрослого человека), затянутый сюжет, либо ранее уже встречавшийся, слишком сложный стиль изложения автора и т.п. Они же вызывают в дальнейшем и сложности восприятия произведения.

Анализ ответов детей относительно понравившихся им книг позволил выделить критерии успешности книги среди детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В качестве основных можно назвать критерии, относящиеся к оформлению и соблюдению гигиенических требований, а также собственно литературные.

Первая группа критериев предполагает наличие яркой обложки; наличие красивых красочных картинок; четкий, хорошо читающийся шрифт. Также большинство детей любят дополненную реальность в книгах, так как она позволяет оживлять любимых героев. Для современных детей характерно, что они стремятся скорее не читать, а играть с книгой. И это закономерно, учитывая особенности развития современного ребенка и факторы на него влияющие.

Вторая группа включает: предпочитаемые жанры (фэнтези, детский детектив с приключениями и неожиданными поворотами, бытовые повести о питомцах); средний по продолжительности сюжет, без излишних дополнений и отклонений, отвлекающих от основной сюжетной линии; наличие юмора, шуток, веселых розыгрышей; персонажи (или дети-ровесники, или редкие животные, придуманные писателем, возможно самими детьми, или животные, олицетворяющие поведение и действия сверстников).

Отмечено, что внимание детей привлекает образ самого писателя, его открытость, манера общения с читательской аудиторией. Вызывает неподдельный интерес наличие у писателя аккаунта в социальной сети, который подтверждает открытость их любимого автора и его готовность общаться, делиться новостями, обсуждать понравившихся героев. Например, в аккаунте Кати Матюшкиной предусмотрено общение с читателями, конкурсы по мотивам произведений и т.п. Юные читатели имеют возможность отслеживать продолжение приключений любимых героев, появление новых произведений любимых авторов среди которых К. Матюшкина, В. Громов, Ю. Ивлиева, К. Оковитая. Им также нравится, когда писатели шутят над собой, ассоциируют себя со своими героями. Так, Катя Оковитая в книге Мора Мрукс предложила читателям свой аватар в виде ученицы волшебной школы.

Книги вышеупомянутых авторов действительно удовлетворяют обозначенным требованиям. Примером служит произведение Ариадны Борисовой, в котором главная героиня – девочка Валентинка девяти лет – озорная, непоседливая затейница всяких немислимых проделок и игр. У Юлии Ивлиевой персонажем является девочка-волшебница Варварина III, у Кати Оковитой – группа детей-волшебников, обучающихся в школе волшебства «Мора Мрукс», у Кати Матюшкиной – это забавная семья слономышек Бенуариков («Бенуарики. Волшебная страна», «Бенуарики. Заколдованный ключ»), гениальный кот Да Винчи, его друзья-мыши и злодей Зыза («Кот Да Винчи. Ограбление банки», «Кот Да Винчи. Улыбка Анаконды», «Кот Да Винчи. Нашествие лунатиков»), маленькие человечки Влипсики («Влипсики. Восстание корней») и т.д., с которыми происходят веселые и незатейливые приключения, завершающиеся всегда положительно. События, происходящие с героями книг этих авторов, дарят детям радостные, позитивные переживания. Они дают им возможность сравнить себя с персонажами, узнать в них себя, что для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста достаточно важно. Такое сравнение, установление схожести с героями позволяет им понять, что они такие как все, и, в то же время, в чём-то особенные, отличающиеся. Это первые шаги к самосознанию, объективной самооценке, конструктивной самокритике.

Показательно, что современные авторы весьма активно используют в своих книгах различные игры и задания (Ю. Ивлиева, К. Оковитая, К.

Матюшкина), уроки рисования, дополненную реальность (К. Оковитая, К. Матюшкина), веб-квесты по мотивам игр (Ю. Ивлиева) и т.п. В идеале при создании книг с дополненной реальностью могут быть использованы различные игры и задания (квесты, поиски вещей, отличий, путешествия и т.д.), которые позволят не только читать, но и играть с любимыми персонажами, развивать сюжеты игр.

Сегодня уже имеется опыт использования детских книг как игрового поля. Так, по мотивам книги Кати Матюшкиной в Санкт-Петербурге создан зал «Бенуа», имеющий оформление в стилистике книги. Создан, по сути, детский центр, где дошкольники и младшие школьники занимаются и играют, в том числе с использованием современной технологии — дополненной реальности.

Данная идея может быть успешна перенесена в современные дошкольные образовательные организации с целью решения задачи общения детей к чтению, совершенствования и внесения большего разнообразия в игровую деятельность детей, содействия развитию личности старшего дошкольника и младшего школьника.

По мотивам произведений Кати Матюшкиной детям могут быть предложены квесты-поиски как перед началом чтения книг, мотивируя юных читателей на знакомство с литературой, так и после прочтения ряда произведений (например, о коте Да Винчи). Например, в ходе занятий с детьми на улице в гости приходит кот Да Винчи (это может быть ростовая кукла, марионетка или аниматор-воспитатель) и рассказывает детям, что с ним произошло нечто неожиданное. Кот хотел вместе с мышами полететь на Луну, но коварный Зыза куда-то спрятал звездную карту. Всё, что осталось у кота — это шифровка о том, где может быть спрятан кусочек карты. Группам детей в духе соревнования предлагается устроить квест-поиски с учётом общих требований, предъявляемых к квестам для детей дошкольного возраста:

- 1) поиски должны быть безопасными, без риска для здоровья;
- 2) вопросы и задания должны соответствовать возрасту;
- 3) недопустимо унижать достоинство ребенка;
- 4) споры и конфликты должны быть решены только мирным путем.

Квест может быть узконаправленным (например, по измерению знаний по окружающему миру), но в старшем дошкольном возрасте целесообразнее использовать квесты разноплановые, включающие разные по своему характеру задания (на смекалку, воображение, внимание, применение тех или иных умений, на силу и выносливость).

Организация квеста требует соответствующего оформления. К примеру, на улице его можно минимизировать, украсив лишь отдельные участки и зоны, но так, чтобы в них не было подсказок к выполнению предстоящих заданий. С помощью анаграмм можно зашифровать ключевые ориентиры первой точки, где будет спрятан первый кусочек карты,

вместе с которым они получают новое задание. Таким заданием можно сделать ребус, в результате расшифровки которого появляется загадка. Отгадав её, дети получают местоположение второго кусочка с новым заданием. Затем, шифрованная с помощью азбуки Морзе записка (Катя Матюшкина. Кот Да Винчи. Нашествие лунатиков). Следующим заданием может стать восстановление изображения (Зызы, кота, мышей или любого другого персонажа из произведений).

Таким образом, в зависимости от количества кусочков, на которые разрезана карта, определяется и количество выполняемых заданий. Воспитатель вправе варьировать их количество в зависимости от возраста дошкольников (чем меньше дети, тем меньше по объему и проще по сложности должны быть задания).

Следует отметить, что подобные квесты пригодны не только для игры на улице, но и в группе в дождливую погоду или в холода. Тогда местом передвижения и поиска может стать игровое помещение. Также в квест в качестве его частей можно включать развивающие задания, например, на внимание. Примером служит игра «Проделки Зызы»: воспитатель раскладывает на столе определенное количество предметов и просит детей их запомнить. Через какое-то время оказывается, что пока дети решали загадку, что-то пропало, и он просит детей посмотреть на стол и определить, что именно. Или игра «Волшебное зеркало Кота Да Винчи», в ходе которой детям необходимо найти одинаковые, либо связанные по смыслу, предметы.

Между кусочками квеста можно организовывать подвижные мини-игры: пройти по верёвочному мосту, который имитирует скакалка на полу; собрать по пути все яблоки или мячи в корзину и т.д. Подобная смена видов деятельности будет позитивно влиять не только на настроение, активность детей, но и их здоровье.

Собрав все кусочки карты, дети обнаруживают таинственный маршрут, который нужно расшифровать. Те, чья команда быстрее ориентируется и придет к заданному пункту, получают в подарок книгу Кати Матюшкиной и веселые призы.

Естественно, что оформление заданий также должно быть выдержано в стилистике произведения. Например, если за основу берётся «Аквадар», то это могут быть фантастические пейзажи неизвестной планеты, а персонажи – космические пираты. Если же «Кот Да Винчи. Ограбление банки», то сказочные лесные пейзажи и персонажи-звери. Будет полезно разнообразить задания квестов непосредственным включением персонажей произведений. Так, Угуха может дать задание, что-то расшифровать, а Цыпа – найти в газете «Куриная правда» ложную информацию и т.д.

В заключение отметим, что описанные выше условия создания интересных детям игровых квестов по мотивам произведений современных

детских писателей должны соблюдаться и при работе с детьми младшего школьного возраста, с которыми возможно организовывать уже более продолжительные квесты, например, в виде программы внеурочной деятельности «Детективное агентство кота Да Винчи».

Fedoseeva N. V., Levkina E. V.

National Research Nizhny Novgorod State University. N. I. Lobachevsky, Arzamas Branch

**QUESTS FOR PRESCHOOL CHILDREN AND JUNIOR SCHOOLCHILDREN BASED
ON WORKS OF CONTEMPORARY CHILDREN'S WRITERS**

The article presents the activities of a number of publishing houses dealing with children and writers, shows the results of studying the reader's interest in children, identifies the criteria for the success of a modern book among the children of the senior preschool and primary school age, details the conditions for creating the most interesting children's quests based on the works of contemporary children's writers.

Keywords: quest, modern children's writers, play activity, preschool and junior school age, conditions of success.

Шульженко Вячеслав Иванович

Пятигорский государственный университет

slawick.shulzhenko@yandex.ru

ЧТЕНИЕ КАК ОТКРОВЕНИЕ. ОБ ОДНОМ «РЕЖИМЕ» ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье предлагается в основу режима чтения для младших школьников положить разработанное Н. Фраем учение о «модусах художественности», которые выражают не только определенный тип мировидения, отражающий ту или иную сторону так называемой реальности, но и имеет высшее индивидуально-общественное чувственное проявление: комедия — смех, трагедия — скорбь, сатира — негодование, рыцарский роман — восхищение. Этим фиксируется извечное стремление человека к удовлетворению специфических эмоциональных потребностей, что и определяет целеполагание самого режима чтения.

Ключевые слова: откровение, модусы художественности, интерес, чувственное проявление.

Альманах «Транслит» — одна из сакральных (только для посвященных) лакун современной филологии и литературы. Молодые интеллектуалы, работающие в нем, отличаются нестандартным мышлением методологической эрудицией и неудержимым стремлением к креативному проектированию. Так вот, одна из них — оригинальный поэт и ученый Евгения Сулова — убеждена, что чтение не следует включать в какую-либо универсальную и общепонятную практику, настолько разнообразны его существующие «режимы» — от медленного, нам хорошо знакомого по подготовке к публикациям научных материалов, до весьма быстрого, стремящегося к дистантному (англ. *distant reading*), к которому можно отнести и предлагаемый ниже режим. Это в немалой степени связано с проблематизацией самого статуса книги, переставшей «мыслиться как нечто единое (как в достославные времена нашего школярства, когда, скажем, мы читали „Преступление и наказание“ Ф. М. Достоевского. — В. Ш.) <...>. Книгу сегодня можно рассматривать как корпус, но не как просто некое „собрание“, а, скорее, комплекс языковых и неязыковых смыслов. Гипермедиа сделали свое дело в плане внутреннего пересобирания идеи книги»¹.

В цитате важно все: и мысль о «комплексе смыслов» с приоритетом, в нашем случае, неязыковых, и роль медиа, особенно визуальных, имеющим столь ощутимую власть над младшим поколением человечества.

Считаем также нужным здесь упомянуть и о чрезвычайно нам близкой концепции чтения австрийского философа и искусствоведа Армена

Аванесьяна, смысл которого для читателя в том, что он способен сделать его другим по отношению к себе самому. Заложённая в произведении эмоция (чувство) является носителем (стимулом) культурного кода, постигнув который он постигнет и смысл произведения.

И ещё аргумент. Рано ушедшим и чудовищно недооценённым балкарским писателем из Нальчика Борисом Чипчиковым была как-то обронена мысль: «Чтение — это не освоение чужого, а пробуждение и развитие своего». Ее можно было бы считать эпиграфом к нашей статье, равно как и ко всему творчеству Чипчикова, непременно вызывающим у каждого знакомящегося с ним яркую гамму чувств и всплеск эмоций — свойств, на которых, собственно, и строится целеполагание предлагаемого метода чтения для младших школьников. Последнее уточнение крайне важно, ибо мы, в нашей вселенской озабоченности падением уровня чтения в современном обществе, как-то запамятовали, что оно — чтение — как и любое другое опирающееся на многовековую историю занятие человека, имеет большое разнообразие видов и задач, ступеней и этапов, алгоритмов и механизмов, четкая и осознанная дифференциация которых поможет, думается, приблизить нас к решению довольно острой социокультурной проблемы.

При этом мы не должны забывать о двусмысленном отношении любой власти к самому акту чтения, с едва ли не генетически таящимся в нем демократическим и революционным зарядом, способном изменить жесткую неолиберальную культурную политику, выбранную в качестве безальтернативной модели власть предержащих во многих странах мира².

Чревато опасностями для власти и формирование читателя, обладающего навыком комментария окружающей его политико-экономической реальности, с неизбежным в таких случаях критическим размахом, который обеспечивается этической и политической позицией читателя, ставшим ответом на столь однобоко трактуемую в приснопамятные времена советской школой литературную актуализацию, что нашло освещение в некоторых наших прежних работах и др³.

Об этом много размышляет известный французский ученый Ив Ситтон в книге «Читать, толковать, актуализировать. Зачем литературоведение?», выглядящую удивительным исключением на общем фоне «миорного пейзажа» (Н. Кристэн) современной науки о литературе, ибо смысл его дерзкой программы состоит в твердом намерении «на апологию литературы, и даже, для вящей провокации, старой классической литературы, назло и вопреки всем похоронным речам»⁴.

Ситтон ополчается против идеала привычного чтения, нацеленного только на авторский замысел, по сравнению с каковым все остальные будут лишь бледными копиями. Конечно, он делает это не первый. Утверждая возможность и полезность субъективного и интимного отношения

читателя к его собственной практике чтения, Ситтон идет по следам знаменитых предшественников — Ханса Роберта Яусса, Стенли Фиша, Ролана Барта, Умберто Эко. Последний, напомним, в своем «Lector in fabula» подверг острой критике принцип, согласно которому читатель должен занять лишь то место, которое текст и его автор ему отвели, а нужная и единственно верная интерпретация тщательно подготовлена авторским проектом.

Ситтон вторя Эко, апеллирует к актуализирующему чтению, позволяющему читателю накладывать на текст свои впечатления, а, значит, обновить, переписать себя и свои ценности или, другими словами, «отдаться суггестивной стихии текстов вместо того, чтобы покорно подчиняться здравому смыслу и той диктатуре положенных от сих до сих желаний, что столь эффективно умиряет наше воображение»⁵. Это ему представляется своеобразным возвращением метафизики на службу литературоведению, обретение им орудия сопротивления безмерно разлившемуся постмодернизму, сила которого базируется на остром ощущении обновления, на произошедшей достаточно быстро неоспоримой внутренней перемене. «Чему должно хранить верность чтение?» — патетически восклицает Ситтон. И сам же дает предельно ясный ответ: «Событийно-му потенциалу текста»⁶.

Совет французского ученого об освоении новых пространств, связанных с актуализирующим чтением, ферментом которого выступает чистое удовольствие с обнаруженной в нем способностью дешифровать и актуализировать механизм самого чтения, позволило в размышлениях над формами литературного чтения в младших классах опереться для совершенно непреложный для нас факт: любое преподнесение информации будет бессмысленным, если она не учит школьника главному: мыслить, что в нашем случае предполагает способность понимать созданную «другим» модель так называемой реальности. В этом состоит один из главных смыслов человеческой жизни вообще, позволяющий одновременно осознать и самоценность собственного существования, никак не определяемую, что представляется необыкновенно значимым для современного человека, ни богатством, ни социальным статусом, ни публичной известностью, ни удачной судьбой.

В основе нашей идеи — апелляция к *интересу*⁷ — этой действительно уникальной, «одной из фундаментальных естественных эмоций, доминирующей среди всех эмоций нормального здорового человека <...> именно интерес вместе с познавательными структурами и ориентациями направляет познания и действия»⁸. Выдвижение этой категории на столь важное место в предлагаемой методике объясняется тем, что юное поколение едва ли не безоговорочно отдает сегодня предпочтение другим формам и способам постижения мира. Однако в отличие от литературы оно не получает от них адекватного отражения действительности, более

того, представления о ней несколько не способствуют полноценному взаимодействию с социумом, порождая социальную апатию.

Это обстоятельство Н. Фрай использовал для создания концепции четырех ключевых «мифов», которые он еще называет «мировоззренческими жанрами» западной культуры, имея в виду трагедию, комедию, сатиру и рыцарский роман⁹. И «мифы» и «жанры» в данном случае есть модусы представления мира, а слово «миф» используется в значении «априорная когнитивная схема, объясняющая мировую историю в целом или конкретный ее сегмент»¹⁰.

В основании каждого мировоззренческого жанра лежат ментальные структуры и, значит, важнейшие типы человеческого поведения (реакции на мир) всецело формируют жанровую классификацию. Следовательно, произведению предшествует авторская установка (не важно, осознаваемая или нет им самим) на выбор одного из мировоззренческих жанров (мифов), который определяет (диктует) модус художественности (художественного мышления), который есть, по сути, способ «включения автором читателя, зрителя или слушателя в конфликтный, диссонирующий мир»¹¹. Наша коллега Л. Кихней добавила бы, что этот способ невозможно представить без тех целевых и прагматических намерений, из которого формируется одновременно «определенный набор конвенций, воплощаемых в формально-содержательной структуре произведения»¹².

Каждый из этих мировоззренческих жанров — модусов художественности — выражает не только определенный тип мировидения, отражающий ту или иную сторону так называемой реальности, но и имеет высшее индивидуально-общественное чувственное проявление: комедия — смех, трагедия — скорбь, сатира — негодование, рыцарский роман — восхищение. Более того, каждое из перечисленных чувств ярко выражает патетичное отношение к миропорядку, что и дает основание называть соответствующие жанры мировоззренческими (хотя, может быть, точнее, здесь было бы говорить о мировосприятии, мироощущении, которые «антропологичнее» что ли связаны с ментальными структурами). Другие модусы — идиллика, элегизм, драматизм и ирония — эту серьезность мировосприятия не то чтобы отрицают, но воспринимают, как правило, без эмоционального подъема.

Иными словами, в главных модусах художественности внутренняя целостность, под которой подразумевается возникающее благодаря ментальным структурам фундаментальное чувство, оказывается полностью созвучной внешней целостности, который и есть, по сути, объемлющий человека мир.

Фрай словно предвидел возможность преломления своей гипотезы в практике школьного преподавания литературы и поэтому не проводил дифференциации по разграничению общэстетических типов художественности и литературных жанров, будто проводя мысль о том, что

на первых этапах школьнику гораздо важнее (с точки зрения перспективных задач литературного образования) понять произведение как способ высказывания, а не как способ мышления. Это оправдано еще и тем, что сегодня все очевиднее на первый план выходят исследования глубинных сущностей и фабул, которые стоят за созданной в художественном тексте реальностью. Такого рода труды следовало бы называть метапоэтическими, ибо именно они позволяют за тематической актуальностью (нередко кричаще поверхностной) текстов увидеть сущностное, удачно дифференцированное Фраем как «модусы художественности». Они обладают свойством трансисторического характера, что позволяет их не путать с парадигмами художественности, столь аргументировано описанными в уже достаточно давних конспектах В. Тьюпы¹³ Характеристика преходящих литературных эпох и направлений без этих парадигм была бы крайне затруднена, в то время как «модусы художественности» — это «типологические модификации бытования эстетической специфики данного рода культурной деятельности»¹⁴.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ «Книги — это что-то вроде порталов». Гипермедиа и садовые альпинарии: что и как читают авторы альманаха «Транслит». Текст: Феликс Сандалов. [Электронный ресурс] // «Горький», 2016, 21 ноября URL: <https://gorky.media/context/knigi-eto-chto-to-vrode-portalov/> (дата обращения 25.09.2017)

² Секацкий А. Не только о Швейцарии // «Новый мир». 2015. № 4. С. 150–165.

³ Шульженко В. И. Геокультурные основания проективной деятельности в сфере туризма и рекреации // Университетские чтения — 2013. Изд-во ПГЛУ С. 129; Шульженко В. И. Русский Кавказ: очерки междисциплинарных исследований. Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования «Пятигорская гос. фармацевтическая акад. Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию». Пятигорск, 2007. С. 34–42; Шульженко В. И. Формирование компетенций студентов в системе профессиональной подготовки в фармацевтическом вузе // Фармация. 2010. № 1. С. 53–56.

⁴ Кристэн Н. «Воскресение феникса литературы?» [Электронный ресурс] // Журнал «Пушкин». 2010. № 4. URL: <http://www.litsnab.ru/literature/2508> (дата обращения 23.09.2017)

⁵ Citton Y. Lire, interpreter, actualiser. Pourquoi les etudes litteraires? Preface de Francois Cusset. Paris: Editions Amsterdam, 2007. P. 29.

⁶ Ibid. P. 289.

⁷ Шульженко В. И., Сумская М. Ю. Модусы художественности и типы чтения в алгоритме литературного образования школьников // Актуальные проблемы преподавания гуманитарных наук: теоретические и прикладные аспекты, Орехово-Зуево: Изд-во ПГТУ, 2017.

⁸ Основное понятие интереса как вида эмоций. Psyznaiyka.net. От А до Я. [Электронный ресурс]. URL:<http://psyznaiyka.net/view-emocii.html?id=interes> (дата обращения: 25.12.2016).

⁹ Фрай Н. Анатомия критики // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв. Трактаты, статьи, эссе / сост., общ. ред. Г. К. Косикова. М., 1987. С. 232–263.

¹⁰ Там же. С. 235.

¹¹ Цымбурский В. Метаистория и теория трагедии. Русский журнал, [Электронный ресурс]. URL:<http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/156.html> (дата обращения: 25.08.2016).

¹² *Сысоева О. А.* Жанровый подход к изучению литературы в рамках дополнительного образования (на примере романа Саши Соколова «Школа для дураков») [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Sysoeva/> (дата обращения: 27.09.2017).

¹³ *Тюна В.* Парадигмы художественности (конспект цикла лекций) [Электронный ресурс] // ДИСКУРС. 1997. №№ 3–4. URL: http://old.nsu.ru/education/virtual/discourse34_22.htm (дата обращения: 27.09.2017).

¹⁴ Там же.

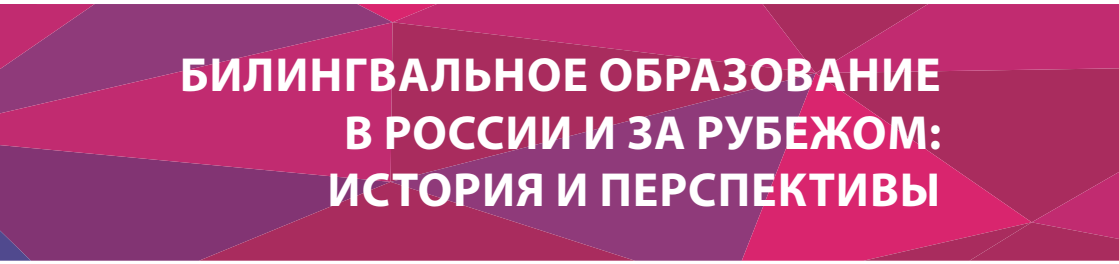
Shulhzenko V. I.

Pyatigorsk State University

READING AS REVELATION: READING «REGIME» FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article highlights the main principles of reading technique for junior schoolchildren based on N. Frye's theory of "artistic modi" which reflects not only a certain type of worldview of so called reality, but the specific individual-social reaction: comedy — laugh, tragedy — grief, satire- indignation, chivalric romance — delight. This fixes an eternal human hunger for particular emotions which define the very purpose of reading «regeme».

Keywords: revelation, artistic modi, interest, emotional reaction.



**БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Беседина Елена Ивановна, Кузьмич Ирина Васильевна

*Санкт-Петербургский государственный
электротехнический университет «ЛЭТИ»*

leti-inyaz@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПАРАДИГМЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются некоторые аспекты современной парадигмы билингвального обучения в вузе. Особое внимание уделяется формированию межкультурной компетенции личности при подготовке специалистов-переводчиков. Подчеркивается важная роль русского языка в этом процессе. Предлагаются возможные пути решения проблемы.

Ключевые слова: билингвальное обучение, иностранный язык, межкультурная компетенция, обучение переводу, русский язык.

Одной из основных задач современного международного образования является достижение взаимопонимания в процессе межкультурного диалога, которое естественным образом диктует основную цель обучения — формирование межкультурной компетенции личности. В связи с этим язык, литература и культура как страны изучаемого языка, так и языка обучения становятся неотъемлемыми компонентами содержания обучения. В парадигме преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении следует учитывать уже существующие и апробированные методики билингвального обучения. Особенно актуально стоит вопрос качественной профессиональной подготовки студентов-лингвистов, в частности, переводчиков.

В последнее время в специальной литературе появилось такое понятие, как элитарная языковая личность, то есть личность, владеющая элитарным типом речевой культуры¹. И именно переводчик, как представляется, должен быть эталоном такой личности. Такая личность характеризуется как свободным владением иностранным и родным языками, так и всем спектром культурологических знаний.

Можно предположить, что активное использование традиционных академических учебников в парадигме подготовки переводчиков становится всё менее актуальным и эффективным. По мнению А. Л. Бердичевского, «основной источник усвоения иностранного языка состоит не в развитии навыков и имитации препарированных текстов учебника, а в творчестве и понимании аутентичных, естественных текстов, с которыми люди встречаются в жизни»². На составление и подготовку к печат-

ти учебника или учебного пособия затрачивается довольно значительное количество времени. Таким образом, с учётом стремительной динамики развития современного общества уже к моменту публикации материалы такого пособия уже утрачивают новизну и перестают соответствовать задачам подготовки специалистов, свободно ориентирующихся в постоянно меняющемся информационном пространстве. Задача преподавателя в данном случае состоит, соответственно, в создании обучающей среды, максимально приближенной к ситуациям реальной жизни — студентам необходимо предъявлять неадаптированные тексты — как устные, так и письменные, корпус которых должен постоянно обновляться. Такие тексты характеризуются наличием естественных лексических единиц, грамматических конструкций, эмотивностью и, в случае устных текстов, темпом и интонацией. Источником современных учебных материалов могут служить новостные порталы крупнейших мировых СМИ, записи и онлайн трансляции различного рода мероприятий (пресс-конференций, презентаций, дискуссий, интервью и т. д.), электронные версии периодических изданий.

На смену традиционным занятиям с использованием «бумажных» учебников должны прийти мультимедийные аудитории, состоящие из интегрированных инженерных систем и оснащенные современными средствами воспроизведения и визуализации любой видео- и аудиоинформации, получения и передачи электронных документов. В такой аудитории преподаватель получает возможность управлять всей системой, находясь на своём рабочем месте, что позволяет эффективно проводить лекции, практические занятия, презентации и семинары. Такую аудиторию следует оснастить надёжным и устойчивым доступом в широкополосный Интернет. Необходимыми элементами технического оснащения программы подготовки переводчиков также должны быть компьютерный класс и лингафонный кабинет, полностью соответствующие новейшему образовательному стандарту. Учебно-методическая база программы должна обеспечиваться доступом к одной из федеральных электронно-библиотечных систем.

Однако при изучении иностранного языка не происходит автоматического формирования межкультурной компетенции обучающегося. Для эффективного декодирования информации всех уровней с одного языка на другой с минимальной языковой и культурной интерференцией студенты должны обладать системными знаниями в области родного языка, литературы и культуры и уметь применять их на практике в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. В связи с этим представляется целесообразным включать в программу подготовки переводчиков расширенный специализированный курс родного (в нашем случае — русского) языка. Такое видение парадигмы обучения переводчиков сформировалось у нас в результате многолетнего опыта пре-

подавания перевода в вузе. В последнее время наблюдается заметное снижение уровня лингвокультурной компетенции выпускников российских школ. Преподаватели специальных дисциплин вузов отмечают, что, несмотря на высокий средний балл сдачи ЕГЭ по русскому языку, вчерашние выпускники школ и нынешние студенты-лингвисты плохо владеют родным языком, имеют достаточно бедный лексический запас и нечёткое представление о коннотативном значении и стилистической окраске слов. Зачастую они неспособны построить грамматически правильные предложения. В силу указанных причин, а также из-за низкой общей эрудиции (отсутствия базовых знаний в области культуры, науки и техники) они не могут создавать тексты (как на родном языке, так и переводные), которые должны иметь соответствующие им свойства: цельность, завершённость, связность. В случае письменных текстов отмечаются грубые орфографические и пунктуационные ошибки. Всё это усложняет задачу преподавателя перевода, который наряду с обучением студентов собственно переводу, то есть корректному декодированию единиц одного языка на другой, вынужден восполнять пробелы школьного образования.

В целом, в парадигме обучения иностранному языку в российских школах и вузах преобладают методики, которые минимизируют использование русского языка в учебном процессе. Несмотря на определённые преимущества такого подхода, в нём существуют неочевидные, на первый взгляд, но достаточно серьёзные недостатки. Поскольку изучение иностранного языка в данном случае происходит не в естественной языковой среде, его эффективное освоение может опираться только на знание обучающимися морфолого-синтаксической системы родного языка. Существуют данные о том, что школьники, начавшие изучать иностранный язык с 12 лет, то есть свободно владеющие родным языком и имеющие базовые представления о его структурных компонентах, в целом быстрее и успешнее изучают иностранный язык, чем дети дошкольного возраста, которые преуспевают лишь в освоении фонетической системы нового для них языка. Однако при этом маленькие дети быстрее забывают изученное³.

Необходимо отметить, что в ситуации полного исключения родного языка при изучении иностранного учащиеся в дальнейшем, например, на занятиях по переводу на родной язык, склонны к использованию грамматических моделей иностранного языка, большого количества неассимилированной лексики и нарушению норм сочетаемости слов русского языка. Для предотвращения такой лингвистической интерференции, когда одна лингвистическая система доминирует над другой, следует с самого начала процесса изучения иностранного языка в целом и при обучении переводу в частности формировать у обучающихся систему параллельных моделей и соответствий на всех уровнях двух язы-

ков. На необходимость такого подхода указывают многие исследователи. Так, Т. С. Серова, рассматривая специфику реализации принципов билингвальности, отмечает особое значение формирования соответствий средств на русском и иностранном языке всех уровней системы языков, а также функций текстов и средств на русском языке в процессе формирования знаний, речевых переводческих навыков и умений письменного и устного перевода⁴.

И. С. Алексеева, один из ведущих отечественных специалистов в области перевода и переводоведения, указывает на то, что переводчик в своей профессиональной деятельности «призван демонстрировать образцы живой русской языковой нормы». Он выполняет социально значимую миссию «эксперта, отсеивающего сиюминутное в речевом обиходе и пропагандирующего литературную норму в целом спектре стиливых регистров»⁵.

В новой парадигме билингвального образования, особенно в подготовке переводчиков, первостепенное значение следует уделить созданию учебников нового поколения. Это должен быть учебник модульного типа, в котором при сохранении тематики можно оперативно обновлять содержание в соответствии с постоянно меняющимися социальными заказами. Неотъемлемым компонентом этой парадигмы должен быть постоянный контроль качества русского языка. Только при таком подходе возможна подготовка высокопрофессиональных специалистов в области перевода.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сиротинина О. Б. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. Саратов, 2001. С. 16–28.

² Бердичевский А. Л. Основные направления языковой политики в современной Европе // Русский язык и культура в зеркале перевода. Материалы международной научной конференции. 25–30 апреля 2014 г.: электронное издание. М.: Издательство Московского университета, 2014. С. 10.

³ Там же С.12

⁴ Серова Т. С. Русский язык в процессе реализации билингвального переводческого образования на уровне бакалавриата // Индустрия перевода: Материалы 5-ой Международной научной конференции (Пермь, 3–5 июня 2013 г.), Пермь, Издательство Пермского национального исследовательского университета, 2013. С. 38–49.

⁵ Алексеева И. С. Мониторинг качества в обучении переводчиков и русский язык // Индустрия перевода: Материалы 5-й Международной научной конференции (Пермь, 3–5 июня 2013 г.). Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского университета, 2013. С. 49–52.

Besedina E. I., Kuzmich I. V.

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI"

BILINGUAL ASPECTS OF UNIVERSITY EDUCATION PARADIGM

The article deals with modern paradigm of bilingual university education. Special attention is given to intercultural competence development in translating and interpreting, the role of the Russian language being considered an inseparable part of the process. Some teaching techniques are offered.

Keywords: bilingual education, foreign language, intercultural competence, translation and interpreting skills, Russian language.

Ерофеева Инна Николаевна

Санкт-Петербургский государственный университет

artiner@rambler.ru

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
«ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА МИГРАНТАМ
ИЗ ГОСУДАРСТВ-УЧАСТНИКОВ СНГ»**

Статья посвящена описанию курса повышения квалификации для преподавателей русского языка мигрантам из стран-участников СНГ. Дается характеристика программы, раскрываются основы выбора определенных тем для лекционного представления и обсуждения на семинарах. Особое внимание уделяется новым принципам обучения мигрантов русскому языку, анализу и разработке учебных пособий по русскому языку как неродному, особенностям работы с различными категориями мигрантов.

Ключевые слова: повышение квалификации, мигранты, преподавание русского языка как неродного.

Любая страна, принимающая рабочих из других государств, заинтересована в том, чтобы они жили в согласии и мире с ее гражданами. Серьезной причиной конфликтов, возникающих на почве взаимного непонимания в России, является неудовлетворительное владение мигрантами русским языком. Согласно составителям «Портрета мигранта в России», только 34% мигрантов хорошо владеют русским языком. Основная масса приехавших на работу в Россию — 52% — владеют языком плохо, а 14% не знают его совсем. И это в основном молодые мужчины, четверть которых не имеет даже среднего образования¹. Незнание российских законов, непонимание прав и обязанностей часто приводит к проблемам и даже трагедиям в их жизни. Именно поэтому обучение русскому языку должно стать первостепенной задачей как для самих граждан, приезжающих в Россию на работу, так и для их работодателей. Это говорит о необходимости разработки и реализации курса повышения квалификации для преподавателей русского языка мигрантам из стран СНГ, включающего в себя лекции по методике преподавания русского языка, мастер-классы, лекции по проблемам социально-психологической адаптации мигрантов, по проблемам в области межкультурной коммуникации и психологии взаимоотношений с данным контингентом граждан, работающих в России.

Одной из важных задач курса должно стать ознакомление преподавателей с миграционной политикой России, цели которой — привлече-

ние мигрантов на временное место жительства; обеспечение рабочей силой промышленных объектов, создаваемых в районах нового освоения и, что особенно важно — содействие созданию благоприятной среды для дружественного взаимодействия между коренным населением и мигрантами². Именно поэтому первым пунктом программы курса является «Миграция как явление современного мира», что предполагает проведение лекций-семинаров по следующим темам: мигранты в России: их национальные, языковые, этнокультурные и конфессиональные характеристики, основные ареалы расселения; социальные и межэтнические проблемы, порождаемые миграцией.

Понимание культурных, психологических особенностей контингента учащихся, знание истории, культуры страны обучаемых — залог успешного преподавания. В связи с этим на занятии «Социально-психологическая адаптация мигрантов», поднимаются вопросы психологии межэтнических отношений, этнологических особенностей межкультурной коммуникации, социально-психологической адаптации мигрантов. Хотелось бы предложить некоторые работы исследователей, наиболее, с нашей точки зрения, подходящие для совместного обсуждения: книга А. В. Дмитриев, И. Н. Кузнецов и др. «Мигранты в Москве Проблемы адаптации»³, учебное пособие В. Н. Петрова, В. Н. Рогачева и др. «Мигранты в Краснодарском крае: проблемы адаптации и формирования толерантной культуры»⁴ и др.

Немаловажной является тема «Правовое регулирование жизни и деятельности мигрантов в России», включающей в себя, прежде всего, ознакомление с документами, регламентирующими владение русским языком. По новому миграционному законодательству с 1 января 2015 года мигранты, желающие получить вид на жительство, разрешение на временное проживание, патент или работу в России, должны сдать комплексный экзамен: тестирование по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ.

В настоящее время именно на плечи преподавателей русского языка ложится проблема лингвокультурной адаптации мигрантов. Поэтому следующим этапом обучения являются лекции-семинары «Русский язык в диалоге культур». Моделирование процесса диалога культур на уроке предполагает понимание и осознание русской языковой картины мира; формирование навыков адекватного восприятия национально маркированных единиц языка; преодоление межъязыкового многообразия, интерференции; овладение совокупностью практических национально специфических умений, которые реализует языковая личность в процессе меж- культурной коммуникации, когда в общение вступают носители разных культур⁵. Уже существуют пособия, разработанные с учетом названных принципов. Например, методическое руководство для учителя «Русский язык в диалоге культур. Элективный курс. 10–11

класс», созданное Л. К. Муллагалиевой, Л. Г. Саяховой⁶. В нем даны образцы уроков, в которые включена работа с текстом, словарем по теме, анализ и обсуждение произведений живописи, музыкальных произведений и т. д. Ценным является то, что авторы сумели органично ввести в процесс обучения русскому языку анализ фрагментов произведений тюркоязычных писателей. Анализ подобных пособий, работа над созданием собственных методических материалов — важный компонент в формировании и совершенствовании компетенции преподавателя русского языка как неродного.

В курсе повышения квалификации для преподавателей русского языка мигрантам учитывается вариативность преподавания русского языка нерусским учащимся и основные факторы, которые ее обуславливают: условия обучения, цели обучения, особенности контингента учащихся. Согласно ФЗ от 25 июля 2002 г. № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», учащиеся могут быть представителями групп, желающих получить (или получивших): разрешение на работу; разрешение на временное проживание; вид на жительство; гражданство РФ. Каждая их названных категорий граждан имеет свои особенности. Так, трудящиеся мигранты, получившие разрешение на работу или патент, практически не имеют времени для посещения учреждений, занимающих в жизни любого гражданина России важное место: они не ходят в кино, в театры, музеи, они не ездят за город и т. д. Большинство трудящихся мигрантов составляют молодые мужчины в возрасте от 18 до 25 лет. Для них неактуальными являются ситуации общения в детском саду или школе, детской поликлинике, на детском празднике. Однако таким гражданам необходимо вступать в переговоры с работодателями, представителями полиции, писать заявления о приеме на работу, объяснительные записки и т. д. В зависимости от сроков обучения, от целей пребывания в России и желания учащихся участвовать в общении с жителями России необходимо отбирать наиболее релевантные для них ситуации. Надо отметить, что данный принцип отражается во многих современных пособиях⁷.

Говоря об учебниках по русскому языку как неродному, нельзя не сказать о методических руководствах и практических пособиях, созданных еще в СССР для нерусских учебных заведений⁸. Многие из них были адресованы учителям национальных школ, в них учитывались особенности работы с детьми.

В настоящее время одной из серьезных проблем развития российского общества является вопрос адаптации детей мигрантов. «Иноэтнические подростки, переехавшие в возрасте старше 7 лет, демонстрируют более низкую успеваемость, чем их русскоязычные сверстники. Очевидно, причины этого в недостаточном владении русским языком, а также в стрессе, связанном с недавним переездом»⁹. Занятия по русскому язы-

ку должны в большей степени, чем все остальные уроки, способствовать преодолению социокультурной обособленности школьников, помогать формировать у детей желание узнавать больше о русской культуре, формировать страноведческие знания.

И детям, и взрослым должно быть интересным узнавать о реалиях современной жизни России, о ее истории, о знаменитых людях, прославивших страну. Проблема методически правильного введения данного материала в процесс обучения русскому языку, изучение культуроведческих аспектов является неотъемлемой частью курса повышения квалификации преподавателей русского языка мигрантам.

Наибольшее внимание в курсе повышения квалификации уделяется теме «Коммуникативные аспекты преподавания русского языка мигрантам». Цель данных занятий — дать рекомендации в области обучения мигрантов аудированию, чтению, говорению, письму, грамматике. Накопленный опыт в области анализа языковых нарушений в устной и письменной речи мигрантов дает основания говорить о необходимости разработки специальных материалов для обучения данного контингента учащихся. Так, результаты тестов по русскому языку дают возможность говорить об устойчивых ошибках в речи мигрантов из разных стран (напр., ошибки в речи граждан из Узбекистана: замена несов.вида глагола на совершенный в ситуации постоянного или повторяющегося действия *«Я каждый день вечером душ приму, потом позавтракаю и спать пойду»*, смешение женского и мужского рода, употребление неправильных падежных окончаний *«Этот девушка книжка читает»* и др.). Интересно, что в русском языке есть так называемые «зоны риска», где сами русские затрудняются в выборе слова, а для мигрантов неправильное употребление лексической единицы может стать причиной конфликта (например, выбор способа обращения к незнакомому человеку: «сударь», «господин», «мужчина»- или к вышестоящему по должности лицу (если его имя и отчество не известно). Все вышесказанное подчеркивает необходимость изучения лексических, грамматических трудностей в обучении русскому языку мигрантов.

Таким образом, при разработке материалов, выработке методических принципов и приемов обучения основополагающими принципами можно назвать:

- выявление основных коммуникативных потребностей для каждой из категорий граждан, желающих жить и работать в России;
- выявление ситуаций, наиболее релевантных для каждой из категорий граждан, желающих жить и работать в России;
- выявление и учет значимых нарушений в устной и письменной речи учащихся;
- выявление жанровых разновидностей текстов соответственно видам РД;
- отбор наиболее частотных лексико-грамматических конструкций, используемых в текстах представленных жанровых разновидностей;
- учет необходимости ориентации на тестовые формы итогового контроля.

В ходе обучения мигрантов русскому языку процесс формирования языковой компетенции будет проходить неотрывно от формирования социокультурной компетенции — знаний о России, умений корректного речевого и неречевого поведения в различных ситуациях. В качестве текстовых источников для обучения лексике, грамматике, аудированию могут в некоторых случаях использоваться тексты законов, исторические тексты. Такой материал поможет понимать тексты, необходимые для изучения при подготовке к комплексному экзамену по русскому языку, основам законодательства и истории России.

Преподавателю русского языка мигрантам необходимо иметь знания в области системы тестирования данного контингента учащихся. В связи с этим в программу включены занятия, посвященные теме тестирования мигрантов. Основное внимание уделяется тесту по русскому языку, включающему в себя 5 коротких экзаменов по аспектам: грамматика, письмо, чтение, аудирование, говорение. Успешность сдачи теста — результат успешного обучения русскому языку — во многом зависит от того, насколько эффективными, интересными, мотивирующими были на Родине мигранта или в России уроки русского языка. «Проблема миграции на российской почве имеет свою специфику. Принятая в нашей стране концепция носит скорее лингво-адаптационный характер. Язык понимается как главный фактор политики адаптации мигрантов»¹⁰. Ключевой же фигурой процесса обучения русскому языку, процесса развития его страноведческой и культуроведческой компетенции является преподаватель.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ «Портрет» современного трудового мигранта в России [Электронный ресурс] // Вестник мигранта и путешественника. URL: <http://migrant.lameroid.ru/2014/01/modern-migrants-in-russia.html> (дата обращения 30.10.17)

² *Мацкевич И. М.* Миграционная политика России [Электронный ресурс] // Региональная общественная организация Союз криминалистов и криминологов. URL: <http://crimescience.ru> (дата обращения 30.10.17)

³ *Дмитриев А. В., Кузнецов И. Н и др.* Мигранты в Москве: проблемы адаптации / науч. ред. А. В. Дмитриев. М.: Альфа-М, 2014. 141 с.

⁴ *Петров В. Н., Ракачев В. Н, Ракачева Я. В. и др.* Мигранты в Краснодарском крае: проблемы адаптации и формирования толерантной культуры: Учеб. пособие / науч. ред. В. Н. Ракачев. Краснодар: КГУ, 2002. 239 с.

⁵ *Прохоров Ю. Е.* Национальные и культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 3-е изд., стер. М.: УРСС, 2003. 224 с.

⁶ *Муллагалиева Л. К., Саяхова Л. Г.* Русский язык в диалоге культур: (уроки русского языка как родного языка и как языка межнационального общения в 5–11 классах общеобразовательных учреждений): пособие для учителя. Уфа: Китап, 2008. 204 с.

⁷ *Голубева А. В.* Мы живем и работаем в России: учебник русского языка для трудовых мигрантов: начальный курс. СПб.: Златоуст, 2011. 127 с.; *Хабидуллина Е. В., Мифтахова А. Н.* Курсы русского языка для трудовых мигрантов: учебник. Казань: Изд-во Казанского университета, 2014. 133 с.; *Должикова А. В., Гусева И. С., Куриленко В. Б. и др.* Русский язык для трудящихся мигрантов: экспресс-курс: (перевод на таджикский язык): учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: Российский университет дружбы народов, 2016. 62 с.

⁸ *Бедалов Ч. А.* Методика преподавания русского языка в азербайджанской школе: Учебник для студентов филол. фак. пед. ин-тов. Баку: Маариф, 1981. 268 с.; *Турсунов Д. Т.* Методика преподавания русского языка в казахских группах вузов. Алма-Ата: Мектеп, 1974. 216 с.; *Саяхова Л. Г.* Методика преподавания русского языка в национальных школах: курс лекций. Уфа : БГУ, 1985. 53 с.

⁹ ОриентМикс. Дети-мигранты: результаты исследования, проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/78/014/578.php>.

¹⁰ *Шаклеин В. М.* О некоторых вопросах лингвокультурной адаптации мигрантов // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 3. С. 7.

Erofeeva I. N.

St. Petersburg State University

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF THE TRAINING COURSE
«TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO MIGRANTS FROM THE CIS MEMBER STATES»**

Article is devoted to the description of the course for teachers of Russian language to migrants from CIS countries. The characteristic of the program is given, basic topics for lectures and workshops are presented. Special attention is paid to the new principles of teaching Russian to migrants, analysis of the textbooks of Russian language and the development of training materials in Russian language, special methods of teaching different categories of migrants.

Keywords: training, migrants, teaching of the Russian language as not native.

Криворотова Эльвира Владимировна

Московский городской педагогический университет

leonov666@gmail.com, nanoring@mail.ru

ОБРАЩЕНИЕ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением понятия *лингвистическое мышление*, с влиянием на формирование данного феномена процесса обращения к художественному тексту. В качестве действенных приёмов формирования лингвистического мышления обучающихся автор предлагает обращение к познавательным задачам, которые, являясь специфическим видом заданий, нацелены на активизацию мыслительной деятельности, формирование лингвистического мышления и становление языковой личности учащихся.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, художественный текст, билингвизм, субординативный и координативный билингвизм, языковая личность, вторичная языковая личность, познавательная задача.

Сегодня является общепризнанным, что современная парадигма филологического образования включает в качестве важнейшей составляющей систему обучения русскому языку, которая, в свою очередь, не может не рассматриваться как источник и средство становления языковой личности. Исходя из известного положения о том, что языковая личность есть «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)»¹, важно иметь в виду роль внешних и внутренних факторов, влияющих на протекание процессов становления языковой личности. Важнейших из таких факторов, которые больше относятся к внутренним, мы предлагаем рассматривать лингвистическое мышление.

Понятие *лингвистическое мышление* мы предлагаем рассматривать как *качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, видов и форм мышления, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, а также наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком*².

Надо отметить, что в науке известно не так много определений понятия *лингвистическое мышление*. Это связано с тем, что термин впервые был употреблён лишь в начале XX века (в одной из работ известного отечественного учёного Н. С. Державина), а достаточно широкое распространение он приобрёл лишь к началу XXI столетия (М. Т. Баранов, Н. С. Болотнова, А. Д. Дейкина, Э. В. Криворотова). Кроме того, в трактовке данного понятия наблюдались значительные разночтения, которые отразились и том, что в методической науке используется термин «грамматическое мышление», который мы встречаем в работах Р. И. Аванесова и А. В. Текучёва. Но понятие *грамматическое мышление* является, несомненно, более узким по отношению к понятию *лингвистическое мышление*, которое включает в себя и элемент взаимодействия интеллектуально-эмоциональных структур, поскольку процесс формирования лингвистического мышления необходимо предполагает оперирование как лингвистическими понятиями, так и языковыми фактами. Кроме того, именно посредством языка у индивида формируется совокупность определённым образом организованных характеристик, которые выявляются в процессе социализации, то есть в первую очередь в процессе вербального общения с окружающим миром. Именно поэтому сегодня является очевидным и бесспорным положение о том, что русский язык есть «ведущая составляющая содержания образования и путь к познанию мира»³.

Рассматривая лингвистическое мышление учащихся в качестве важнейшего условия не только умственного, или интеллектуального развития учащихся, но и становления языковой личности, мы считаем необходимым остановиться на некоторых моментах, имеющих непосредственное отношение к особенностям протекания этого процесса.

Во-первых, это момент, связанный с необходимостью осознания учащимися существования грамматических значений как таковых, то есть с признанием у слова, являющегося для учащегося, в первую очередь, носителем конкретного лексического значения, наличия другого значения, которое и позволяет слову стать элементом системы языка, то есть грамматического значения. Во-вторых, это момент, связанный с пониманием собственно грамматических значений, что непосредственно и эффективно влияет на формирование коммуникативной компетентности школьников. Именно осознание и овладение грамматическими значениями способствует становлению вербально-семантического уровня языковой личности.

Для успешного формирования лингвистического мышления, являющегося, как нам представляется, важнейшим условием становления языковой личности, необходимо наличие установки на целенаправленное овладение учащимися полными представлениями о соотношении «форма-значение» в языке; наличие представлений о соотношении язы-

ковой и внеязыковой действительности; наличие представлений о специфике лексического и грамматического значения, содержащегося и выражаемого в слове.

При этом важно иметь в виду, что реализация всех названных условий находится в прямой зависимости от степени влияния апперцепции, то есть зависимости восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и от его индивидуальных психических особенностей.

Небезызвестно, что термин *апперцепция* введён в научный обиход в начале XVIII века Готфридом Вильгельмом Лейбницем, впервые разделившим *перцепцию* (смутное и бессознательное восприятие) и *апперцепцию* (ясное, отчётливое, осознанное видение содержания познаваемого).

В педагогику понятие *апперцепция* позднее ввёл И. Ф. Гербарт, истолковывая её как осознание воспринимаемого нового знания на основе его связи с родственными представлениями. Соответственно, и принцип понимания грамматических значений предполагает в первую очередь наличие представлений у учащихся об основных грамматических значениях, выражающих различные отношения, то есть отношения предмета и признака (*красивые розы, цветущие маки, твоя книга, одиннадцатый этаж*) субъектно-объектные отношения (*дом брата, платье матери, загадки Сфинкса*), пространственные (*дом у реки, маяк у пристани*), количественные (*тринадцать автомобилей, девятнадцать кашпо*), причинно-следственные (*смеяться от счастья, заплакать от обиды, не приехать из-за снегопада*).

Значительные возможности для развития лингвистического мышления, важнейшим показателем наличия которого является понимание грамматических значений, и становления языковой личности содержит в себе обращение к художественному тексту. Решение познавательных задач при изучении грамматического материала также предоставляется очень эффективным средством для формирования лингвистического мышления и становления языковой личности, поскольку в данном случае речь идёт о возможностях, связанных с переходом на более высокий уровень понимания текста благодаря пониманию языковых значений.

Таким образом, поскольку понятие *лингвистическое мышление* включает в себя как интеллектуальный (владение теоретическими знаниями о языке и умение их применять на практике), так и эмоциональный (наличие положительной мотивации) компоненты, следовательно, обращение к такому дидактическому феномену, как художественный текст, также характеризующемуся сплавом рационального и эмоционального, является оправданным и целесообразным. Усваивая лексико-грамматический материал и особенности его функционирования в процессе работы над текстом, школьники овладевают и коммуникативными умениями, поскольку вступают не только в диалог с учителем, но и в диа-

лог с текстом. С целью организации такого диалога мы можем предложить школьникам следующие познавательные задачи. Известно, что познавательной задачей принято считать такой вид заданий, в процессе выполнения которых учащиеся относительно самостоятельно овладевают новыми знаниями или способами их добывания.

Поскольку для становления вербально-семантического уровня языковой личности овладение грамматической системой изучаемого языка имеет не меньшее значение, чем овладение его лексикой, можно предложить школьникам-билингвам следующую познавательную задачу:

ПЗ. Как вы думаете, можно ли включить в другой текст подчёркнутые слова так, чтобы они начали выполнять функцию подлежащего? Попробуйте составить такой текст.

ПЗ-2. Как вы думаете, какая грамматическая форма объединяет выделенные в тексте слова (*сук, лук, тросточку*)?

Мать и сын теперь на воле;
Видят *холм* в широком поле,
Море синее кругом,
Дуб зелёный над холмом.
Сын подумал: «Добрый ужин
Был бы нам, однако, нужен».
Ломит он у дуба *сук*
И *в тугой* сгибает *лук*,
Со креста снурок шелковый
Натянул на *лук дубовый*;
Тонку *тросточку* сломил,
Стрелкой лёгкой заострил.
И пошёл на край долины
У моря искать дичины

А. С. Пушкин

Решение ПЗ-1. Используя имеющиеся знания о подлежащем как главном члене предложения, школьник-билингв может составить примерно такой текст: В широком поле *возвышается холм*, вдали *виднеется синее море*. Под холмом *растёт зелёный дуб*.

Решение ПЗ-2. Чтобы выявить общность грамматической формы, нам надо, во-первых, обратить внимание на подчёркнутые слова, от которых мы можем задать вопрос к словам *сук, лук, тросточку*; во-вторых, сравнить вопросы, которые мы задаём от этих подчёркнутых слов к словам *сук* и *лук*, а затем — к слову *тросточку*, падежную форму которого, благодаря окончанию *у*, мы без труда определяем.

При этом важно учитывать, что человек, овладевающий (или на определённом уровне владеющий) другим языком, является одновременно носителем первичной и вторичной языковой личности, то есть, по сути, он является билингвом. Как известно, билингвизм есть двуязычие: «Билингвизм в узком смысле — это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. А в широком смысле — относительно владение вторым языком, способность пользоваться им в определённых

сферах общения⁴. В процессе обучения русскому языку обучаемые, представляющие собой первичную языковую личность, думают на русском языке, тогда как обучаемые, представляющие собой вторичную языковую личность, думают на другом языке, являющемся для них родным. Языковое существование, то есть процесс взаимодействия с языком, «в котором язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспособлявая его к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружён и в окружении которой он совершается»⁵, для носителей вторичной языковой личности является, с одной стороны, более разнообразным, а с другой — осложняется необходимостью достижения определённого языкового стандарта.

Кроме того, представители вторичной языковой личности, являющиеся, по сути, билингвами, могут быть носителями либо субординативного билингвизма (когда отмечается владение одним языком лучше, чем другим), либо координативного (когда владение разными языками является в равной мере свободным). При этом совершенно очевидно, что не только уровень сформированности представлений о культурной самобытности, ментальности русского народа, но и уровень сформированности коммуникативной компетентности и коммуникативных умений, в значительной степени определяющих эту компетентность, может быть более или менее приемлемым именно в зависимости от субординативности или координативности билингвизма обучаемых.

По определению А. Н. Щукина, вторичная языковая личность есть личность, приобщённая к культуре народа, язык которого изучается. При этом носитель вторичной языковой личности обладает «способностью к производству речевых поступков в условиях непосредственного общения с представителями других культур»⁶.

Специфика восприятия художественного текста заключается в необходимости возвращения к тексту с целью его наиболее полного и глубокого понимания и, что немаловажно, включения данного текста с систему собственных интеллектуальных и нравственных ценностей. Как известно, художественный текст есть разновидность общего понятия «текст» (от лат. *textum* ‘ткань; соединение’), обозначающего законченное, целостное в содержательном и структурном отношении речевое произведение: продукт порождения (производства) речи, отчужденный от субъекта речи (говорящего) и, в свою очередь, являющийся основным объектом ее восприятия и понимания. Думается, что привлечение текстов, подобных следующим, и построение на их основе познавательных задач также может сыграть немаловажную роль в становлении языковой личности, как первичной, так и вторичной:

ПЗ. Как вы думаете, можно ли согласиться с утверждением, что во всех выделенных словосочетаниях есть смысловая и грамматическая связь?

*По небу полночи ангел летел,
И тихую песню он пел;
И месяц, и звёзды, и тучи толпой
Внимали той песне святой.*

*Он пел о блаженстве безгрешных духов
Под кущами райских садов;
О Боге великом он пел, и хвала
Его непритворна была.*

*Он душу младую в объятиях нёс
Для мира печали и слёз.
И звук его песни в душе молодой
Остался — без слов, но живой.*

*И долго на свете томилась она,
Желанием чудным полна,
И звуков небес заменить не могли
Ей скучные песни земли.*

М. Ю. Лермонтов

Важнейшим условием формирования у носителя вторичной языковой личности известной «способности к производству речевых поступков в условиях непосредственного общения с представителями других культур» является формирование коммуникативной компетентности, наличие которой отмечается в том случае, если в условиях прямого или опосредованного контакта обучаемый «успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка. С психологической точки зрения, коммуникативная компетенция — это способность человека адекватно ситуации общения организовать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах»⁷. А, поскольку важнейшими единицами коммуникативной компетенции являются единицы языка и речи, «используемые участниками общения в соответствии с содержанием высказывания»⁸, то становится очевидной необходимость более или менее совершенного владения системой единиц языка и речи. Важнейшим условием достижения высокого уровня владения обозначенной системой является, с нашей точки зрения, лингвистическое мышление.

Чтобы обеспечить школьникам-билингвам не только понимание того или иного высказывания, но и цели осуществления речевой деятельности, требуется организация кропотливой и тщательно продуманной работы учителя над осознанием текста, а также над структурированием собственного высказывания ученика, интерпретирующего тот или иной текст.

Предложим систему познавательных задач, обращаясь к тексту «Крымских сонетов» Адама Мицкевича:

ПЗ. Как вы думаете, в прямом или переносном значении употреблены в тексте выделенные слова? Найдите в словаре прямые значения данных слов. Как вы думаете, опираясь на какие значения этих слов, автор смог использовать их в тексте таким образом?

Светильниками звезд *гарем* небес расшит;
Меж ними облачко плывет неторопливо,
Как лебедь, дремлющий на синеве залива,
Крутая грудь бела, крыло как жар горит...
Выходим на простор степного *океана*.
Воз тонет в зелени, как чёлн в равнине вод.
Меж *заводей* цветов, в *волнах* травы плывет,
Минуя острова багряного бурьяна...

Адам Мицкевич. Крымские сонеты.

Поэтому особую значимость приобретают процессы интерпретации текста, осуществляемые в целях создания оптимальных условий для языкового развития учащихся, чему способствует множество факторов: и уровень сформированности умения извлекать информацию из каждого слова, словосочетания, предложения, и наличие установки на восприятие речи, и степень развития способности сохранять в памяти поступившую текстовую информацию, от умения анализировать и интерпретировать эту информацию с учётом особенностей ментального поля.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2013. С. 39.

² Криворотова Э. В. Развитие мышления и интеллекта учащихся на уроках изучения грамматики. Ярославль, 2007. С. 9.

³ Дейкина А. Д. Развитие способности личности к межкультурному общению // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации. М.: МПГУ. 2015. С. 12.

⁴ Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006. С. 45.

⁵ Там же. С. 394.

⁶ Там же. С. 60.

⁷ Там же. С. 109.

⁸ Там же.

Krivorotova E. V.

Moscow City Pedagogical University

BILINGUAL PUPILS' LINGUISTIC THINKING FORMATION AS CONDITION OF SECONDARY LINGUISTIC PERSONA ESTABLISHING

The article deals with the issues concerning determination of the concept «linguistic thinking», peculiarities of bilingual pupils' linguistic thinking formation, coordinative and subordinative bilingualism, the effective ways of the secondary linguistic persona establishing in the process of linguistic thinking formation. Considering cognitive tasks as the effective ways of linguistic thinking formation the author suggests the samples of cognitive tasks which promote the formation of linguistic thinking and bilingual pupils' secondary linguistic persona establishing.

Keywords: linguistic thinking, bilingualism, subordinative and coordinative bilingualism, secondary linguistic persona, cognitive task.

Никонова Нина Кирилловна

Псковский государственный университет

nikonova08@rambler.ru

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ: РУССКИЙ, РОДНОЙ, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Автор исследует проблемы, возникающие при обучении иностранных студентов-магистрантов. Выявлены требования, заявленные стандартом в реализации магистерских программ, анализируется существующая готовность освоенная обучающимися образовательной и научно-исследовательской составляющих программ подготовки будущих магистров. Автор предлагает практические рекомендации для улучшения качества подготовки магистрантов.

Ключевые слова: магистратура, иностранные студенты-магистранты, программа, образовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность.

Смысл и содержание образовательной деятельности в вузах изменяются в соответствии с реализацией программ подготовки иностранных студентов — магистрантов. На сегодняшний день наблюдается тенденция увеличения числа иностранных студентов в России, расширяется их география. Магистров в настоящее время готовят не только столичные, но и региональные вузы.

Условия образовательной деятельности в вузах, реализующих данные программы имеет ряд особенностей. Наблюдается слабое знание русского языка, недостаточный уровень владения иностранным языком. Особое беспокойство вызывает низкая культура труда, умение инициативно и творчески работать самостоятельно, что ведет к неготовности студентов к адаптации в новых условиях деятельности.

Предварительное исследование проблемы позволило нам установить не совсем осознанную потребность обучающихся в получении степени магистра.

Данные анкетного опроса показали, что на вопрос «Почему вы решили учиться в магистратуре?», студенты — магистранты не смогли сформулировать цели и прогнозировать результаты обучения в магистратуре. Ответы респондентов, в основном, по всему массиву не отличались разнообразием. Для большинства студентов «иностранцев» главным мотивом был пример друзей, их отзывы, что позволяет предположить отсутствие составляющих подготовленности к выполнению функций профессионального обучения.

Магистерская программа состоит из бакалаврской программы по соответствующему направлению, в нашем случае «44.04.01 Педагогическое образование, профиль Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и программы 3-го уровня, которая должна иметь две примерно равные по объему составляющие: образовательную и научно-исследовательскую.

При реализации магистерской программы следует выделить несколько ключевых положений, которые можно суммировать следующим образом:

Таблица.

Требования	Трудности, проблемы
Заявленные стандартом цели реализации магистерских программ	Разнородность контингента, разный базовый уровень подготовки магистрантов по направлению подготовки
Достаточное владение русским языком	Освоение магистрантами программы часто начинается с нулевых знаний — как результат: проблемы коммуникации с преподавателями, сокурсниками, трудности в аудиторной работе (лекции, практические занятия), работе над учебным материалом
Достаточное владение иностранным языком	Слабое знание иностранного языка не позволяет использовать источники иностранных авторов для подготовки к семинарским и практическим занятиям, для написания магистерской диссертации
Академические способности к обучению в магистратуре	Студентам не хватает собранности, организованности, самодисциплины. Усвоение научных знаний не выступает как основная цель и главный результат деятельности. Субъект индивидуальной деятельности не представляет сознательно действующее лицо. Наблюдается трудность актуализации знаний, их полнота.
Необходимость творческого напряженного труда, усилий для овладения содержательной стороной магистерской программы	Недостаточная способность к самоорганизации; отмечается низкая включенность обучающихся в активную интеллектуальную деятельность
Склонность к научно-исследовательской деятельности, высокий уровень самосознания, самодисциплины, личной ответственности	Невысокий уровень методико-теоретической подготовки, владения методами исследования, узкий методический кругозор.

Вышеуказанные проблемы подтвердились данными анкетного опроса преподавателей о качестве подготовки магистрантов. Особое внимание, как отмечают преподаватели, требует подготовка по русскому и иностранному языку. Говорить об увеличении срока обучения в магистратуре нереально. Следовательно, нужно искать резервы в подготов-

ке магистрантов. И на первое место встает качественный отбор будущих студентов. Такая работа должна начинаться еще при подготовке бакалавров — иностранных студентов — отбирать студентов, способных освоить магистерскую программу. Важно очень тщательно подходить к отбору иностранных студентов получивших образование на родине, объяснять им специфику обучения в магистратуре, критично подходить к владению ими русским и иностранным языком. Главным условием должно быть быстрое овладение русским языком, чему может способствовать правильная организация учебных занятий, установление комфортного микроклимата в учебной группе. Важно перенимать опыт у ведущих вузов России, где осуществляют подготовку магистрантов в течение продолжительного времени.

Nikonova N. K.

Pskov State University

**ON PROBLEM OF QUALITATIVE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS-GRADUATES:
RUSSIAN, NATIVE, FOREIGN LANGUAGE**

The author examines the problems of training foreign students in the magistracy. The paper discusses challenges of mastering the program, offers ways of overcoming difficulties in acquiring and developing the necessary skills in educational and research activity at the university.

Keywords: magistracy, foreign students- graduates, . program, educational and research activity.

Прокофьева Лариса Петровна

Саратовский государственный медицинский университет

prokofievalp@mail.ru

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА В СОВРЕМЕННОМ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В докладе на материале достижений лингвистической, педагогической и методической науки, на основе анализа опыта организации билингвального образования (БО) на языке-посреднике ведущих вузов России и мира делается попытка уточнения типологии БО с учетом роли вида билингвизма. Выделяются основные проблемы, требующие своего решения.

Ключевые слова: медицинское образование, билингвизм, язык-посредник.

В современной педагогике понятие билингвального образования традиционно используется с опорой на полиэтнизм социально-культурного пространства. С самого его создания целью было уравнивать возможности обучающихся в получении образования сразу на двух языках — родном и языке титульной нации. Постепенно усложнение миграционных процессов, с одной стороны, и тенденция к глобализации, с другой, привели к появлению различных типов и видов БО, которое все еще требует как теоретического обоснования, так и действенных методов практической реализации. В докладе речь пойдет о расширяющемся в последние полтора-два десятилетия во всех странах мира образовании на иностранном языке-посреднике, не являющемся в данной стране государственным. Опыт подобной работы в Европе показал, что модели перехода вуза на иностранный язык (средство обучения) должны различаться в зависимости от гуманитарного, естественнонаучного или технического профиля¹. Да и сам этот переход должен быть тщательно подготовлен нормативными документами, уровнем языковой компетенции педагогического коллектива и возможностями последующей легализации и использования полученного диплома. Здесь уже многое сделано, но многое еще предстоит. Не акцентируя внимания на различиях, отметим общность обязательности исходного отбора абитуриентов в зависимости от уровня владения языком (это может быть собственный экзамен вуза или официальный сертификат), а также организация языковых курсов до поступления или уже во время учебы, чтобы исключить возможные проблемы. Опыт работы коллег из Белоруссии свидетельствует о том, что при отсут-

ствии официальной регламентации определения минимального исходного уровня владения иностранным языком далеко не все абитуриенты способны справиться с научным стилем при изучении базовых предметов даже на начальном этапе, поэтому для не сдавших вступительный экзамен по специальности (в медвузе, например, это химия и биология) организуется подготовительное отделение на английском языке².

В России возможности БО для иностранцев высших учебных заведений начали обсуждаться с 1992 года, внедряться с 1993–1994. За прошедшие почти 25 лет накоплен большой опыт, сделаны первые выводы, поставлены задачи перед педагогическим сообществом, сформулированы проблемы, требующие решения. Среди этих проблем важными остаются вопросы нормативной базы, включающие сложности как теоретического плана, так и собственно методического, т. к. наша эпоха «постметода» выявила недостатки существующих моделей обучения и в очередной раз подчеркнула значимость уже выработанных и неоднократно апробированных, доказав необходимость комбинирования методов³. Рассмотрим главные моменты.

Развитие психолингвистики привело к усложнению понимания билингвизма как явления, к выделению его типологий на различных основаниях⁴, но, на наш взгляд, существенным остается противопоставление второго языка как *деятеля* и *инструмента*. *Язык-деятель* используется человеком активно, коды при изменении конкретной ситуации переключаются спонтанно, автоматически: этот переход объективен, фиксирован сознанием полностью или отчасти, обусловлен условиями бытования второго языка и контекстом речи. Данный тип, по-видимому, включает и билингвизм аккультурационный, и изолирующий, и открытый в его «естественном» или «совмещенном» варианте, т. к. предполагает как этнокультурные, так и социальные ограничения. *Язык-инструмент* предполагает также активное использование, но переключение кодов не автоматизируется, ситуация осознается носителем языка как временная, и поэтому определяется сознанием как затруднительная, требующая усилий для участия и преодоления.

Первый тип, квалифицируемый как *естественный* билингвизм зачастую противопоставляется *учебному* (по А. А. Залевской). Отметим, что термин *учебный билингвизм* (УБ) совершенно необоснованно синонимизируется с *искусственным билингвизмом*, под которым в словаре социолингвистических терминов понимается выученный (через учителя) язык, не используемый для постоянного общения с его носителем⁵. Продолжим дефиниции: УБ — это функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера⁶. Все вышеизложенные определе-

ния не накладываются полностью на еще один широко распространенный способ обучения с помощью языка-посредника, берущего на себя роль инструмента. Речь идет о все шире распространяющемся способе обучения иностранных студентов в вузах России на иностранном языке, чаще английском, реже французском. Такой тип мы предлагаем назвать *деятельностно-инструментальным, смешанным*. В этом случае язык-посредник выступает не в качестве собственно «посредника» (таким в нашей стране остается русский как государственный язык и язык межнационального общения), но в качестве профессионального «медиатора», соединяющего опыт, знания, умения и навыки, полученные в рамках школьного обучения и собственно бытования в родной культуре и родном языке, с формирующимися в ходе получения образования в российском вузе новыми универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которые должны закрепиться практически и верифицироваться в ходе квалификационных экзаменов на языке-посреднике в стране проживания. Например, система *The World Directory of Medical Schools* (wdoms.org) была разработана в рамках партнерства между Всемирной федерацией медицинского образования (WFME) и Фондом развития международного медицинского образования и научных исследований (FAIMER) и является официальным каталогом медицинских школ мира. Все ведущие российские медицинские вузы/факультеты/другие подразделения в ней представлены, дается основная контактная информация, включая данные о языке образования. Также приводятся сведения о способах сдачи сертификационного экзамена на допуск к профессиональной деятельности. Напомним, что с текущего 2017 года подобный аккредитационный экзамен стал обязательным для выпускника любого факультета медвуза России. В результате его успешного прохождения выдается сертификат врача, дающий право на работу по специальности или продолжение обучения в ординатуре. Даже опуская возникающие при этом нюансы вроде возможной академической и профессиональной мобильности иностранных выпускников российских вузов, социальных и личных изменений места проживания, овладения следующим иностранным языком и проч., в «сухом остатке» остается новая, существенно измененная полилингвальная реальность.

Социологические исследования, проведенные в разных странах по заказу ООН, обнаруживают чрезвычайно интересные данные о влиянии билингвального обучения иностранному языку на жизненный успех обучающихся. Оказывается, что по статистике выпускники, «изучающие на билингвальной основе язык в интеграции с ценной информацией на родном и иностранном языке, добиваются в жизни более высокого экономического статуса»⁷.

Медицинские вузы России привлекают внимание иностранных абитуриентов и в связи с относительно невысокой стоимостью обучения

и проживания и из-за традиционно высокого уровня качества профессиональной подготовки. Так, например, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, которому исполнилось 108 лет, преумножает славные традиции: на сегодняшний день более 1800 больничных коек многопрофильного университетского клинического Центра позволяет студентам учиться у лучших специалистов, наблюдать и разбирать проявления болезни непосредственно у постели больного. Неудивительно, что именно медицинские вузы одними из первых начали реализацию программ с использованием языка-посредника, подготовив тем самым базу для дальнейшего внедрения билингвального обучения.

Как известно, влиятельные мировые рейтинговые системы в число индикаторов включают показатель международной активности университета. Проект «Экспорт образования», объявленный в России как пилотный на период с мая 2017 по ноябрь 2021 года предполагает создание консорциума вузов-экспортеров для повышения привлекательности российского образования для иностранных обучающихся и увеличения объема выручки от экспорта образовательных услуг⁸. В данном документе прямо говорится о задаче развития программ на английском языке (самостоятельно вузом или в содружестве с иностранными университетами). Таким образом, уже фактически созданная разными научно-методическими коллективами система начинает оформляться документально и законодательно на государственном уровне. Это чрезвычайно важно, так как сегодня она существенно разнится по приемам и способам использования: рабочие программы, учебники и учебные пособия, программы практикумов и лабораторных занятий, тесты и контрольные работы составлялись по аналогии с классическими на русском языке, хотя методические и психологические принципы существенно различаются даже в зависимости от количества переключаемых в процессе освоения учебного материала операциональных кодов. Например, студент из Египта (государственный язык арабский), владея английским на уровне средней школы, поступает в медицинский университет в России для обучения на английском языке, сталкивается с условием обязательного полиязычия: ежедневное общение на русском, обучение на английском и общение с друзьями на арабском, русском, английском, замедляет и усложняет процесс обучения. Выйти из ситуации без применения специальных психолого-педагогических приемов и методических инноваций довольно сложно. Значительно проще обстоит дело с выходцами из стран бывших Британских колоний, где английский функционирует в качестве второго государственного языка.

Безусловно, столичным вузам гораздо легче произвести отбор потенциальных студентов с изначально высоким уровнем языка, на котором будет вестись обучение. Провинциальные медицинские университеты

вынуждены в силу географического положения или просто недостаточной рекламы довольствоваться тем, что может предложить вузу конкретное рекрутинговое агентство. В результате до вступительных экзаменов в России селекция практически не проводится (за исключением проверки международным отделом наличия в аттестате часов прослушанных предметов естественнонаучного цикла), а приехавшие за несколько тысяч километров абитуриенты оказываются не готовыми к требованиям, предъявляемым к исходным знаниям по химии, биологии, английскому языку. Теоретические кафедры получают труднообучаемых студентов, а кафедра русского языка как иностранного становится невольным заложником невысокого уровня их когнитивных способностей. Переключение вербальных кодов затрудняется, а иногда становится просто невозможным. Исследование Курского медуниверситета статистически поддержало наши эмпирические наблюдения: среди основных проблем студенты билингвального отделения отмечали недостаточное владение английским языком в его научной разновидности (80,8%), медленный темп чтения и сложности с переводом, незнакомая лексика (82,3%), комплекс психологических проблем⁹. Коллеги отмечают, что «уровень среднего образования значительно отличается в разных странах, и это оказывает влияние на уровень понимания, нейрокогнитивного развития, объемы памяти и уровень восприятия новой информации»¹⁰.

Чрезвычайно важной проблемой является отсутствие унифицированной программы обучения РКИ, которая смогла бы строго регламентировать количество часов, необходимое для языковой подготовки иностранных студентов билингвального отделения. Понятно, что во ФГОСЗ++ для специальностей медицинского профиля не может быть представлен ни предмет «Русский язык как иностранный», ни курсы, его поддерживающие и продолжающие. Приказ Минобрнауки № 255 от 01.04.2014г. устанавливает уровни владения РКИ и требования к ним, но не определяет минимальное количество часов, необходимых для достижения каждого. Подобная информация в виде рекомендации была представлена в государственных стандартах конца 90-х годов, но сегодня нормативной силы они не имеют. В результате количество часов при БО отличается от количества часов на подготовительном отделении, получившим регламентацию в приказе Минобрнауки РФ № 1304 от 03.10.2014г.

Понятно, что русский язык для билингвальных студентов является третьим или четвертым. Английский в этом случае становится языком обучения, а русский — посредником между студентом и окружающим миром. Принципы БО трансформируются, существенно изменяя основания и саму типологию. Язык-деятель и язык-инструмент меняются ролями — английский является средством получения новых теоретических знаний, тогда как русский становится инструментом получения

практических навыков как в повседневной речи, так и в профессиональной коммуникации. Таким образом, этап накопления данных в системе БО должен смениться этапом их анализа, интерпретации и стать базой для формирования новой образовательной траектории. И касаться это, безусловно, должно не только обучения иностранцев в России! Двуязычное обучение в наших вузах позволит выпускникам реально конкурировать на мировом рынке труда и непрерывно повышать свой профессиональный уровень с учетом новейших мировых достижений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Английский как посредник: эксперты из Оксфорда рассказали в ТПУ о сложностях перехода на преподавание на английском языке [Электронный ресурс] // Служба новостей. Томский политехнический университет. 18.09.2017. URL: <http://news.tpu.ru/news/2017/09/09/27657/>

² Тихоненко Е. В. Организация обучения русскому языку в англоязычных группах на подготовительном факультете // Диалог языков и культур: материалы VI Республиканских студенческих чтений и научно-практического семинара «Аспекты преподавания русского языка в англоязычных группах» (27 ноября 2015 г.), Минск, БГМУ, 2016, С. 528–531.

³ Давлатова М. М. Обучение русскому языку как иностранному в условиях разнородного и полиэтничного состава групп медицинского университета // Динамика языковых и культурных процессов современной России. 2016. № 5. С. 1758–1763.

⁴ Забелина Н. А. О билингвизме // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. С. 14–19.

⁵ Словарь социолингвистических терминов [Электронный ресурс] / отв. ред. д. ф. н. В. Ю. Михальченко. М., 2006. URL: http://sociolinguistics.academic.ru/239/Искусственный_билингвизм

⁶ Мильрд Р. Билингвизм в учебных условиях или ошибка Берлица [Электронный ресурс] // Иностранные языки. 2017. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2017/03/bilingualism/>

⁷ Krashen S., Brown C. The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // Bilingual Research Journal. Vol. 29 (1). 2005. P. 185–196.

⁸ О приоритетном проекте «Экспорт образования» [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: <http://government.ru/info/27864/>

⁹ Куркина М. П., Власова О. В. Инновационные педагогические технологии в решении проблем адаптации иностранных студентов к образовательной среде // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5 (Ч. 3). С. 560–564.

¹⁰ Там же.

Prokofyeva L. P.

Saratov State Medical University

BILINGUAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MODERN INTERCULTURAL SPACE

The report on the material of the Linguistics, Pedagogics and achievements of methodists, on the basis of experience of bilingual education (BE) (with the help of language-mediator) in the world universities makes an attempt to clarify the typology, taking into account the role of bilingualism. The main problems in this area are presented.

Keywords: medical education, bilingualism, interlanguage.

Хамраева Елизавета Александровна

*Московский педагогический государственный университет;
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

Elizaveta.hamraeva@gmail.com

НЕОБХОДИМОСТЬ КОНЦЕПЦИИ ЕДИНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА В СИСТЕМЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (РУССКИЙ ЯЗЫК — РОДНОЙ ЯЗЫК — ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

Статья посвящена определению возможностей единства учебных материалов и требований к ним с целью обеспечения качественного языкового образования ребёнка-билингва овладевающего русским, родным и иностранным языками в школьный период обучения.

Ключевые слова: дети-билингвы, когнитивное становление, родной язык, билингвальное обучение.

Носитель двух языков — это не сумма двух носителей одного языка, скорее он — уникальная и специфическая лингвистическая система.

Ф. Гросжан

Процессы глобализации оказывают серьёзное влияние на количество и качество изучаемых языков в том или ином обществе. Сегодня на первый план выходят задачи обновления методик изучения родного, государственного, международного и иностранного языков. Современная лингводидактика реагирует на изменение образовательных задач по-новому, создавая методики, предполагающие металингвистический перенос: «горизонтально» связанные учебники языкового цикла (родной язык, русский язык, английский язык), и осуществляя **координацию лингвистического содержания и требований к результатам** обучения.

Сегодня всё острее возникает необходимость создания лингводидактических «проникающих» идей, одна из которых — создание **единой концепции филологического образования** на территории Российской Федерации. Это в свою очередь ставит вопрос пересмотра концепции языковых учебников в нашей стране. В соответствии с задачами повышения качества образования в любой учебной книге, посвященной вопросам изучения русского языка, можно условно выделить четыре блока:

- языковой блок (произносительные, орфографические, лексические и грамматические нормы современного русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи);

- языковедческий или лингвистический блок (общие сведения о языке; язык как знаковая система и общественное явление; развитие и функционирование языка; способы и приемы лингвистического анализа);
- коммуникативный блок (речь и общение; виды речевой деятельности; использование языка в различных сферах и ситуациях общения);
- культуроведческий (русский язык как форма выражения национальной культуры; национально-культурная специфика русского языка; взаимосвязь языка и культуры).

Каждый из этих блоков соотносится с определенным блоком задач и способом формирования компетенции учащегося: языковой, лингвистической, культуроведческой, коммуникативной. Использование стандартизированных категорий при написании учебников и других учебных материалов будет способствовать обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах.

В обучении детей, российских билингвов, выбравших родной язык в качестве основного языка получения образования, существует ряд серьезных проблем.

В Федеральном Перечне с 2015 года **отсутствуют учебники русско-го языка как неродного** для начальной и основной школы. В условиях отсутствия специализированных учебников русского языка школы вынуждены заказывать учебники, не учитывающие родной язык ребенка, что сказывается на качестве усвоения русского языка. Отсутствие учебников, написанных по специальным методикам, исторически существующим на территории России (преподавание русского языка с учетом особенностей тюркской, финно-угорской, монгольской, абхазо-адыгской языковых групп), подмена методики преподавания русского языка как неродного методическим аппаратом учебников русского языка для носителей, отсутствие обновления учебных средств и материалов билингвального и бикультурного характера, приводит к перекосам в качестве овладения русским языком у ребенка, к несформированности языковых механизмов на первом языке и отсутствию сбалансированности в овладении русским языком, что сказывается на результатах обучения. Необходимо отметить и следующий момент: учебники русского и родного языков не позволяют осуществлять *металингвистический перенос*, что затрудняет изучение обоих языков. Необходимо обновление методических разработок и разработка билингвальных образовательных систем. В первую очередь, необходимо обновление методических моделей преподавания русского языка с учетом особенностей языковых групп на территории Российской Федерации.

Единая концепция учебных материалов филологического блока основывается на осознании следующих фактов: учебник родного языка — основа когнитивного становления школьника, учебники русского языка

(как Я2) — это расширение интеллектуальных и коммуникативных возможностей ребёнка, его социализация, а английского языка (как Я3) — возможность дальнейшего выхода на международный уровень. Идея создания инновационного блока лингвистических дисциплин связана с необходимостью повышения качества лингвистической подготовки учащегося, использования всех изучаемых языков в качестве инструментов познания, самопознания и самообразования.

Возникла настоятельная потребность в создании принципиально новых, поуровневых УМК по изучению родного, русского, иностранного языков в едином филологическом блоке, разработанных в соответствии с признанной в мире системой компетенций владения языком, построенных на функциональной основе, реализующих метапредметный, системно-деятельностный и коммуникативно-деятельностный подходы. Главные отличительные черты данных учебников — мотивация и интерес обучаемых ко всем изучаемым языкам использования всех изучаемых языков в качестве инструментов познания, самопознания и самообразования, проектирование условий обучения, в которых языки функционируют в полном объёме: от кумулятивной функции до коммуникативной. Это обеспечивает основы функциональной грамотности каждого обучающегося.

В результате такого обучения мы получим полилингвальную и поликультурную личность, которая свободно применяет в жизни учебный опыт, приобретённый в процессе освоения разных языков. В этом опыте можно увидеть две составляющие: с одной стороны, **предметную** (конкретный язык) и, с другой стороны, **общеучебную** (метапредметную или универсальную). К универсальной составляющей приобретаемого опыта относится прежде всего опыт наблюдений и размышлений над учебным материалом, опыт творческого сотрудничества, учебной инициативы и учебной рефлексии.

Очень важен аспект методики преподавания русского языка в школах России как **языка учебного предмета**. На сегодняшний день это остаётся одной из наименее разработанных методических моделей. На русском языке школьники знакомятся с математикой, физикой, химией, историей, и пр. Несформированность навыков функционального чтения, отмечаемая и в среде детей-носителей русского, рождает коллапс и непонимание текстов учебника у детей, обучающихся на другом родном языке.

Разработка системы преподавания русского языка как языка учебного предмета становится первоочередной задачей сегодняшнего дня. Однако на сегодняшний день в системе оценки качества языкового образования учащихся (например, в НИКО) **нет специально разработанных измерителей** на компетентностной основе для замера уровня владения русским языком для детей, выбравших родной язык в качестве основного языка обучения. Нет такого инструментария также для детей мигрантов и вынужденных переселенцев.

В последние 15 лет практически не обновлялся фонд школьных словарей русского языка для детей, не владеющих им как родным. Нет нового школьного словаря грамматической и лексической сочетаемости слов, нет справочников по русской грамматике на функциональной основе (последний издан в 2012 году для взрослых), нет новых ассоциативных, культуроведческих и орфоэпических словариков, нет двуязычных словарей для школьников. Огромный пласт русской лексики не подкрепляется переводом на родной язык учащихся, что сказывается на качестве освоения обоих языков. Необходимо изучение особенностей восприятия учебного материала детьми в классах перехода (2, 5, 9-е классы) и создание адаптированных учебных материалов для этого периода, позволяющих включить русский язык в преподавание учебных предметов в пропедевтических целях, то есть можно говорить о необходимости разработки мер адаптивного периода для детей, переходящих с родного языка обучения на русский язык получения образования. Это также потребует создания новых учебно-методических средств, диагностических листов, языковых портфелей и двуязычного инструментария к текстам учебников. Именно отсутствие адаптивного периода приводит к затяжным стрессам и полужычию, поскольку ребенок не готов к включению русского языка в полном объеме и использованию разных функциональных стилей и не успевает овладеть этими умениями на родном языке.

Можно утверждать сегодня, что билингв — это индивид, который способен осуществлять социальную функцию на двух или более языках как в монолингвальной, так и в билингвальной общностях в соответствии со своими социокультурными потребностями. Но решающее значение, на наш взгляд, получает именно позитивная самоидентификация билингва с обеими языковыми группами. Необходима последовательная интеграция элементов билингвального образования в современную стратегию языкового образования в целом.

Действительно, в российской модели билингвального образования наиболее активной является не столько лингвистическое, сколько **социокультурное** и **интеллектуальное** содержание, а главные моменты, отраженные в преподавании русского языка в онтолингвистическом* аспекте связаны с социальной обусловленностью обучения русскому языку, культуроведческим характером обучения, «диалогом культур» и когнитивным воздействием обучения в целом. Развитию билингвизма в наши дни способствует использование качественно нового педагогического сопровождения: мультимедийные учебные пособия, дистанционное образование, обучение в режиме on-line и др. В условиях глобализации главная задача образования — сохранение родного языка обучающегося, полноценное овладение государственным русским языком, что позволит сформировать полилингвальную и поликультурную личность, одинаково хорошо владеющую всеми языками: родным, русским и иностранным и современной стратегией языкового образования в целом.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Цейтлин С. Н.* Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. С. 227–231.

Khamraeva E. A.

Moscow State Pedagogical University, Russian State Pedagogical University after A. Herzen

THE NECESSITY OF SINGLE LINGUISTIC UNIT IN BILINGUAL EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA (RUSSIAN LANGUAGE — NATIVE LANGUAGE — FOREIGN LANGUAGE)

The article is devoted to determination of the capabilities of union between learning materials and requirements for them towards to ensure quality of language education of a bilingual child who is learning Russian, native and foreign languages at school

Keywords: bilingual children, cognitive development, native language, bilingual education.

Юсупова Зульфия Фирдинатовна
Казанский федеральный университет
Usupova.Z.F@mail.ru

СОПОСТАВЛЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

В статье рассматривается сопоставление как метод обучения русскому языку учащихся-билингвов. Цель статьи заключается в обосновании целесообразности учета сопоставительных исследований, проведенных на материале русского и национальных языков в практике обучения русскому языку как неродному. Автор рассматривает проблему на примере обучения учащихся-татар, обосновывает, что сопоставление должно учитываться при разработке учебников русского языка для учащихся-билингвов.

Ключевые слова: сопоставление, метод, русский язык как неродной, билингвы, учебники.

Сопоставление как метод обучения давно получил научное обоснование в лингвометодике. В одних случаях методисты считают его эффективным методом, другие относятся к нему с осторожностью. Применительно к преподаванию русского языка в билингвальной аудитории это особенно актуально, поскольку учитель или преподаватель должен учитывать, с одной стороны, особенности изучаемого (русского) языка, с другой стороны, специфику родного языка. Именно методически оправданное сопоставление фактов русского и родного (татарского) языков может помочь опираться транспозицию и интерференцию, языковые явления, возникающие в результате взаимодействия контактирующих языков. Как отмечают лингвометодисты, родной язык при усвоении второго языка как может помочь, так и может мешать¹.

В нашем исследовании мы рассмотрим использование метода сопоставления в учебниках русского языка для учащихся-татар². Автор статьи также опирается на свой опыт работы с билингвальными учащимися Республики Татарстан.

Вопросы разработки учебников русского языка относятся к важнейшим вопросам в методике преподавания русского языка. Именно учебник является основным средством обучения русскому языку и от концепции учебника во многом зависит результат обучения. Учебник используется как в процессе обучения, так и во внеурочное время, он разрабатывается

Публикация статьи осуществлена при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 16–14–16017

на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта, содержания предметной области «Русский язык». Практика авторских коллективов в разработке концепции учебников для учащихся, которые изучают русский язык как второй язык после родного языка (то есть учащиеся-татары, башкиры, чуваш и т. д.), показывает, что в данном направлении накоплен положительный опыт, который следовало бы обобщить и определить дальнейшие пути решения проблемы разработки национально-ориентированных учебников русского языка и литературы, об актуальности которых говорят многие современные исследователи (К. З. Закирьянов³, Л. З. Шакирова⁴, Л. Г. Саяхова⁵ и др.).

Проблема учебников русского языка особенно актуальна в современных условиях обучения русскому языку в условиях полиэтнической и поликультурной среды. К учебникам русского языка всегда предъявлялись высокие требования, поскольку речь идет об изучении русского языка как государственного языка Российской Федерации.

В нашей статье мы рассматриваем пути использования сопоставительного метода в учебниках русского языка для татарских учащихся. Нами были внимательно изучены учебники русского языка для татарских учащихся⁶. В проанализированных учебниках русского языка авторы опираются на такие теоретические положения современной лингвистики, как разграничение языка и речи, языковой и речевой деятельности, подход к языку с точки зрения речевой деятельности и внимание к содержательной стороне языка, к семантике. Это связано с тем, что учащиеся-билингвы должны осознать назначение языковых единиц и их употребление в связной речи, чтобы в дальнейшем правильно употреблять языковые средства в собственной речи.

В учебниках в основном содержание изучаемого материала по русскому языку совпадает с материалом в учебниках русского языка федерального уровня. Имеются отличия, которые обусловлены спецификой обучения учащихся, для которых русский язык не является родным. Например, в 5 классе изучаются такие части речи, как имя существительное, глагол, местоимение, имя прилагательное, наречие (местоимения и наречия не представлены в других учебниках русского языка для 5 класса)⁷. Это объясняется практикоориентированностью обучения русскому языку, необходимостью ознакомления учащихся с наиболее часто употребляемыми частями речи, важными для конструирования предложений. Отличие наблюдается также в отдельном внимании к таким темам, как «Согласные [с] и [ц]», «Согласные [ш] [ч'] [ш'ш']», «Значение падежей» в 5 классе; «Глаголы движения» в 6 классе, которых нет в других учебниках для 5 и 6 классов.

Сопоставительный метод заложен в способах подачи языкового материала, в системе упражнений и заданий, в словарной работе, в использовании терминологии. Так, названия параграфов даются на двух языках:

русском и татарском, что позволяет учащимся вспомнить изучаемый материал по родному языку: «Имя существительное» — «Исем»; «Имя прилагательное» — «Сыйфат»; «Глагол» — «Фигыль»; «Причастие» — «Сыйфат фигыль» и др.

При подаче некоторых грамматических материалов авторы учебника используют сопоставление как метод обучения. Например, учащимся предлагается сопоставить примеры и сделать вывод. Например: в учебнике 5 класса § 20. «Повествовательные предложения» (Хикэя жөмлэ) начинается с выполнения упражнения № 88:

«Прочитайте текст, помня о том, что в конце таких предложений в татарском языке голос понижается. Переведите текст на русский язык и запишите его. Как называются такие предложения? Запомните, что при чтении таких предложений в русском языке голос в начале повышается, затем делается пауза, а в конце голос понижается.

Көз житте. Укучылар бакчага чыктылар. Марат сай гына чокыр казыды. Ләйлә чокырга кечкенә генә чырышы утыртты. Ростэм аңа су сипте. Укучылар көзгә көндә шатланып эшләделәр»⁸.

При выполнении данного упражнения учащиеся должны обратить внимание на то, что и в русском, и в татарском языке есть повествовательные предложения (это транспозиционный материал, о котором заранее продумал учитель). Однако интонация конца повествовательного предложения будет отличаться (это интерференционный материал, на который учитель должен обратить особое внимание). По мнению Л. З. Шакировой, «внимание к воспроизведению учащимися знаний по родному языку путем самостоятельной формулировки соответствующих правил на русском языке не свидетельствует о предпочтении теории практике, а является средством интенсификации процесса обучения неродному языку, способствует совершенствованию предшествующего опыта и усвоению материала, предусмотренного в программе русского языка»⁹. Считаем, что самостоятельная формулировка правил, базирующаяся на анализе языковых фактов, — одно из средств развития речи учащихся-билингвов, овладения им научным стилем речи.

Наличие упражнений и заданий на перевод примеров с родного (татарского) языка на русский язык позволяет обнаружить наличие интерференционных ошибок в речи учащихся и наметить дальнейшие пути преодоления подобных ошибок. Такие упражнения авторами учебников включаются только в те параграфы, которые посвящены изучению грамматического материала, характерного для русского языка, однако не свойственного родному языку учащихся. Например, это категории рода, вида; изучение приставок, предлогов и др.

При организации словарной работы также наблюдается специфика. Наряду с такими способами семантизации слов, как толкование, подбор синонимов, антонимов и т. д., авторы учебников, там, где это уместно, используют перевод на родной язык. В таких случаях учащиеся прово-

дят аналогию с родным языком, вспоминают значение слова в родном языке. Как известно, бывают случаи, когда значение слов не совпадает в русском и родном языке учащихся, когда отличается сфера применения того или иного значения слова и т. д. Например, слова *соседний* и *соседский* в русском языке являются однокорневыми (это паронимы), однако по значению и употреблению отличаются: *соседний дом* — *соседский мальчик*. В родном языке учащихся используется одно слово *күрше*. Поэтому особенности усвоения лексики с учетом специфики родного языка учащихся постоянно находятся в поле зрения разработчиков учебников.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что в Республике Татарстан учителя русского языка были обеспечены учебниками русского языка, которые отличаются хорошей лингвистической базой, методически верным подходом к подаче материала, четко продуманной системой упражнений, умелым использованием сопоставительного метода в подаче языкового материала, базирующегося на научно обоснованной лингвометодической интерпретации результатов сопоставления русского и татарского языков. Изучение русского языка с учетом специфики родного (татарского) языка позволит предупредить и преодолеть интерферентные ошибки учащихся-билингвов, обратить внимание на наиболее трудные случаи, обусловленные расхождениями в родном и русском языках. Наш опыт преподавания в тюркоязычной аудитории, внимательное изучение наиболее типичных ошибок учащихся-билингвов показали, что методически оправданное использование сопоставления как метода обучения способствует совершенствованию лингвистических основ обучения русскому языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Шанский Н. М.* Сопоставительное изучение языков и обучение русскому языку нерусских // *Русское языкознание и лингводидактика*. М., 1985. С. 15–23.; *Валиуллина З. М.* Сопоставительная грамматика русского и татарского языков. Словообразование и морфология. Казань: Тат. книж. изд-во, 1983. 152 с.; *Юсупова З. Ф.* Лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе: конец XX и начало XXI в.: монография. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 162 с.; *Husnutdinov D. H., Yusupova Z. F., Shakurova M. M., Yusupov A. F., Mirzagitov R. H.* Practical aspect of comparative research on the material of the Russian and Tatar Languages: XIX–XXI centuries // *Journal of Language and Literature*. 2016. Vol. 7. № 2. P. 191–194 и др.

² См.: *Шакирова Л. З.* Русский язык: Учебник для 5 класса татарской средней общеобразовательной школы. 5-е изд., перераб. Казань: Магариф, 2009. 271 с.; *Русский язык: учебник для 6 класса татарской средней общеобразовательной школы* / *Ф. Ю. Ахмадуллина, Г. А. Хайрутдинова, Р. Ю. Закирова*. Казань: Магариф, 2006. 303 с.; *Русский язык: учебник для 7 класса татарской средней общеобразовательной школы* / *Г. Х. Ахбарова, Ф. С. Камалова, Т. О. Скиргайло и др.* Казань: Магариф, 2007. 231 с.

³ *Закирьянов К. З.* Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект // *Российский гуманитарный журнал. Liberat Arts in Russia*. 2015. Т. 4. № 2. С. 224–233.

⁴ *Шакирова Л. З.* Основы методики преподавания русского языка в татарской школе / под ред. Н. М. Шанского. Казань: Магариф, 1999. 280 с.

⁵ Саяхова Л. Г. Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. 294 с.

⁶ См.: Русский язык: учебник для 8 класса татарской средней общеобразовательной школы / Н. А. Андрамонова, Г.К Хамзина, Н. Н. Фаттахова и др. Казань: Магариф, 2007. 223 с.; Русский язык: учебник для 9 класса татарской средней общеобразовательной школы / Н. А. Андрамонова, Л. Д. Умарова. Казань: Магариф, 2008. 183 с.; Шакирова Л. З. Русский язык: Учебник для 10 класса татар. средн. общеобразоват. шк. и пед. училищ. Казань: Магариф, 2006. 271 с.; Андрамонова Н.А., Фаттахова Н. Н. Русский язык: учебник для 11 классов татарской средней общеобразовательной школы. Казань: Магариф, 2007. 175 с.

⁷ Шакирова Л. З. Русский язык: Учебник для 5 класса татарской средней общеобразовательной школы. 5-е изд., перераб. Казань: Магариф, 2009. С. 98.

⁸ Там же. С. 98.

⁹ Шакирова Л. З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе / под ред. Н. М. Шанского. Казань: Магариф, 1999. С. 5–6.

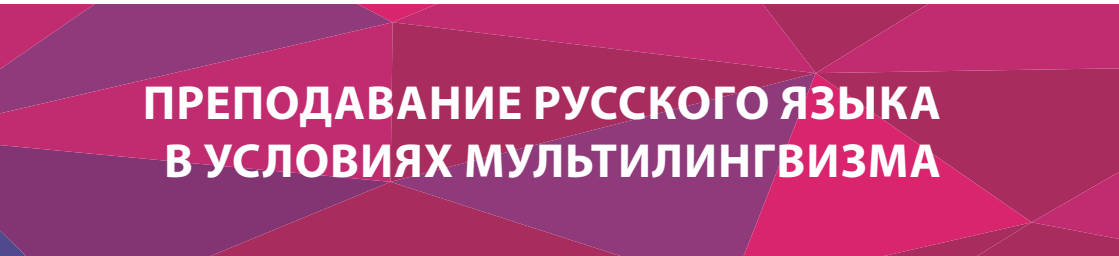
Yusupova Z. F.

Kazan Federal University

THE JUXTAPOSITION AS ONE OF THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO BILINGUAL STUDENTS

The article considers the juxtaposition as a method of teaching Russian language to bilingual students. The goal of the article lies in justification of expediency of the account of juxtaposition studies conducted in the Russian and national languages in the practice of teaching Russian as a foreign language. The author examines the problem on the example of teaching students-Tatars, proves that the settlement should be considered in the development of textbooks of Russian language for bilingual students.

Keywords: juxtaposition, a Russian as a foreign language, bilinguals tutorials.



**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА**

Барышников Николай Васильевич

Пятигорский государственный университет

Baryshnikov@pgu.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РОССИИ

В статье обоснованы новые функции русского языка: на международном уровне как компонент интернационального многоязычия, в национальном образовательном контексте как средство формирования многоязычных личностей обучающихся. Автор аргументирует целесообразность создания и реализации долгосрочного проекта «Русский язык и многоязычие».

Ключевые слова: русский язык, функции, многоязычие, многоязычные личности.

Русский язык — один из мировых языков, на котором в настоящее время говорят около 300 миллионов человек, из них 130 миллионов считают его родным. Ввиду своего статуса русский язык одновременно выполняет несколько важнейших функций:

- во-первых, это государственный язык Российской Федерации;
- во-вторых, средство межэтнического общения народов России;
- в-третьих, средство межгосударственного общения в рамках СНГ;
- в-четвёртых, средство единения наций и народностей, проживающих в России;
- в-пятых, инструмент сохранения культурной самобытности русофонов и общечеловеческих достижений в цивилизационном развитии;
- наконец, уникальная возможность приобщения к аксиологическим ценностям русской культуры и российской цивилизации для представителей других языков и культур.

Цель данной статьи — аргументировать новую функцию русского языка как средства формирования мультилингвизма в российской образовательной системе.

Новая функция русского языка в современной социокультурной парадигме обусловлена языковой ситуацией в мире, «языковым вкусом» нынешней эпохи, отличительными признаками которой являются мультилингвизм и поликультурность.

XXI век, как известно, объявлен ЮНЕСКО столетием многоязычных личностей. В этой связи за короткое время концепт «многоязычие» стал настоящим трендом в лингвистике, психологии, лингводидактике. Солидный опыт овладения многоязычием имеет объединённая Европа, в которой уже в течение многих лет функционируют международные ассоциации антропологов, лингвистов, лингводидактов, профессиональ-

но занимающихся проблемами формирования многоязычных личностей. Активную позицию по развитию многоязычия занимает EDiLiC (éducation, langue et culture), которая провела уже семь международных конгрессов.

На 6-м конгрессе EDiLiC под названием «Многоязычное, инклюзивное и этическое образование», который состоялся в городе Гьёр в Венгрии, автор этих строк принял участие с докладом на тему «Один из вариантов дидактики многоязычия». Приоритетным предметом рассмотрения на 6-м конгрессе была дидактика многоязычия. Европейское многоязычие, как правило, состоит из четырёх языков: английский, французский, немецкий, испанский. Имеется несколько вариантов их последовательности, в зависимости от языка страны, в которой осуществляется обучение многоязычию.

В нашей стране также имеется опыт формирования многоязычных личностей. Более 15 лет тому назад в ПГУ (в тот период времени, Пятигорский государственный лингвистический университет) по инициативе и непосредственном участии автора этих строк было открыто отделение многоязычия, на котором студенты изучают четыре иностранных языка (немецкий, английский, французский, испанский).

Оставляя в стороне методические детали дидактики многоязычия, подчеркнём, что существенной особенностью многоязычия в российской образовательной системе является присутствие русского языка как родного обучающихся и как языка обучения.

Лингводидактическая модель обучения многоязычию изложена в фундаментальной статье¹ и в других публикациях автора. Мы полагаем, что для разработки модели формирования многоязычных личностей на основе русского языка вполне правомерно использовать выше упомянутый опыт. Необходимо также учесть тот факт, что Россия — это мощная лингвистическая держава, потенциал которой в контексте мультилингвизма до сего времени используется не в полную меру.

Для того, чтобы реализовать образовательный потенциал русского многоязычия представляется целесообразным рассматривать два варианта многоязычия:

- а) международный/интернациональный мультилингвизм;
- б) национальный/русский мультилингвизм.

Международный вариант многоязычия, в состав которого русский язык не входит, в данном контексте не рассматривается.

Русский язык в интернациональном многоязычии обеспечивает реализацию его новой функции на международном уровне как инструмент инкорпорации в европейский и мировой мультилингвизм.

В контексте интернационального мультиязычия позиционирование русского языка в эксклюзивном стиле малоэффективно, более того, оно нередко приносит противоположные результаты. В ходе реализации ме-

роприятий по распространению русского языка важно соблюдать чувство меры. Из самых лучших побуждений, выказывая гордость за свой язык, мы позволяем себе быть не совсем корректными, провозглашая лозунги типа «русский язык — лучший в мире», «пусть весь мир говорит по-русски».

С объективных позиций, в приведённых слоганах все правильно, и мы — носители языка не чувствуем в них никаких экивоков и подтекстов. В то время как представители других языков и культур, особенно из числа тех, которых трудно заподозрить в симпатии к России, воспринимают и интерпретируют подобные слоганы субъективно, в них они усматривают интервентские настроения. Представляется целесообразным не давать повода в уличении России и её полномочных представителей в агрессивных настроениях и имперских амбициях.

Что касается национального варианта мультилингвизма, то, как нам представляется, наиболее существенными являются следующие положения.

Русский язык успешно реализует свои функции внутри страны не в изолированном виде, а во взаимодействии с другими языками народов России.

Рассмотрение проблем развития, сохранения, защиты, функционирования русского языка вне связи с контактируемыми языками представляется нам методологическим просчётом.

Исследование проблем русского языка в контексте российского многоязычия и полиэтничности вполне гармонирует с концепцией лингвистической диверсификации и основными положениями лингвофилософии².

В национальном мультилингвизме также имеются противоречивые суждения и ошибочные решения. В частности, радикальные русофилы считают, что российское многоязычие крайне обременительно, и они продолжают линию, о которой уже упоминалось: если в России все жители владеют русским языком, стоит ли нести интеллектуальные, финансовые затраты, чтобы изучать языки народов, проживающих в различных территориях страны.

Приведённые, в несколько утрированном виде, примеры вполне можно квалифицировать как следствие проникновение в языковую политику идей философии монизма. Монизм В. В. Лазарев определяет как тупиковый путь развития любой отрасли знания³.

В качестве аргументативной базы новой функции русского языка можно использовать мнение министра образования и науки РФ О. Ю. Васильевой, которая первым среди равных отнесла русский язык к предметам, которые «формируют наших детей как нацию, учат их определять своё место на Земле, в мире, в обществе» первым назвала русский язык⁴.

В этом позитивном аспекте рассмотрения нельзя не обратить внимание на идеи, заявления и предложения с отрицательным зарядом.

Самостийные словесники, не ощущая должного сопротивления со стороны профессионального сообщества, широких слоёв носителей русского языка активизируют свои языковые нововведения. Особенно обидно, когда они исходят от солидных людей. Так, Владимир Петров депутат Законодательного собрания Ленинградской области обращается в Министерство образования с просьбой «изучить доводы в пользу создания латинского русского алфавита и его параллельного введения к изучению в образовательных учреждениях»⁵.

Аргумент депутата потрясает своей наивностью. Всё дело в том, что депутат увлекается гаджетами и в этой связи сетует на то, что не каждый гаджет «способен иметь русскую раскладку». Вот такое «гаджетовое» отношение к великому памятнику славянской культуры — кириллице — удивляет, обижает и раздражает.

Подобные примеры в очередной раз убеждают в том, что русский язык требует бережного отношения к себе, но ни наскаками, ни кампаниями, ни парадными мероприятиями, а на регулярной основе, в рамках совместного долгосрочного проекта под условным названием «Русский язык и многоязычие»

Упомянутый проект может быть в полной мере реализован, если в нём будут учтены рассмотренные выше функции русского языка как средства формирования мультилингвизма в образовательной системе, как компонент международного многоязычия.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 22–27.

² Лазарев В. В. Философия познания и лингвофилософия: парадигмальный подход. Монография. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2006. 506 с.

³ Там же.

⁴ Зятков Н. Вверх, на гору знаний. Интервью с министром образования и науки О. Ю. Васильевой // Аргументы и факты. 2016. № 46.

⁵ Петров В. Рубрика: Своими словами. // КП. 2017. 31 авг. — 7сент. С. 2.

Baryshnikov N. V.

Pyatigorsk State University

RUSSIAN AS A BASIS FOR MULTILINGUISM FORMATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIA

New functions of the Russian language at the international level as a component of international multilingualism and as a way of forming multilingual personalities of students in the national educational context are substantiated in this article. The author argues the advisability of creating and implementing a long-term project «The Russian Language and Multilingualism».

Keywords: Russian language, functions, multilingualism, multilingual personalities.

Милевская Татьяна Валентиновна

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова

tmilevsky@yandex.ru

ОСНОВЫ МИГРАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ПРОГРАММЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

В статье рассматриваются аспекты деятельности учителя русского языка в полиэтнической школе. Обоснована необходимость специальных компетенций для преодоления педагогических затруднений в работе с детьми-мигрантами и их семьями. Предлагается программа повышения квалификации, формирования навыков в области межкультурного взаимодействия и управления миграционными процессами в образовании.

Ключевые слова: учитель полиэтнической школы, миграционный менеджмент в образовании.

В последние десятилетия образование и воспитание детей мигрантов становится частью государственной политики. Социально-экономическая и политическая ситуация, обусловленная динамикой миграционных потоков, предопределяет актуальность подготовки педагогических кадров, ориентированных на работу с мигрантами, их семьями; владеющих теорией поликультурного образования и понимающих социально-психологические особенности мигрантов. В ряде регионов России, испытывающих высокую миграционную нагрузку (Москва, Санкт-Петербург, Дальний Восток, юг России), сложился принципиально новый тип образовательных учреждений — полиэтническая школа¹. Наиболее очевидной проблемой, с которой сталкивается педагогический коллектив таких учебных заведений, является различие в уровне владения обучающимися русским языком: «классы многих школ составляют дети русскоязычные, инофоны и билингвы»².

Деятельность учителя русского языка в полиэтническом образовательном учреждении требует наличия компетенций в области межкультурного (включая межконфессиональное и межнациональное) взаимодействия; по формам и следствиям языковой интерференции; по вопросам миграционного менеджмента. В педагогической науке сложилось устойчивое представление о том, что «проблема специализации учителей-словесников для работы в полиэтнической школе становится актуальной и требует особого внимания как со стороны вузовской подготовки, так и системы послевузовского образования», — отмечает

Т. Б. Михеева³. Но на настоящий момент специализированные программы повышения квалификации учителей русского языка в условиях высокодифференцированной этнокультурной среды носят опциональный характер или находятся лишь в стадии разработки.

Эта проблема особо остро стоит в регионах, которые не являются национально-территориальными образованиями. Так, Ростовская область в силу географического положения, ряда культурных, политических и экономических причин представляет собой полиэтничный регион с постоянной изменчивостью этнического состава. Как следствие — в Ростовской области по контингенту обучающихся доминируют образовательные учреждения полиэтнического типа, но при этом нет специальной программы преодоления педагогических и социокультурных затруднений; не выработан регламент взаимодействия классных руководителей и организаторов воспитательной работы с семьями иностранных граждан и «новых соотечественников»; отсутствует методическое сопровождение деятельности учителей русского языка в полиэтнических классах. Изучение качества преподавания русского языка в образовательных организациях Российской Федерации с учетом региональных и этнокультурных особенностей, проведенное в Ростовской области под эгидой РОПРЯЛ (ноябрь-декабрь 2016 г.), выявило необходимость целенаправленной подготовки педагогических кадров для работы с детьми-мигрантами и их семьями.

Отсутствие специальных компетенций является существенной проблемой для большого числа учителей русского языка в Ростовской области. По разным оценкам, в Мартыновском районе из 6500 учеников средних школ — 1500 турки-месхетинцы; в Семикаракорском районе русский не является родным для каждого четвертого школьника (так, 30% — русские, 70% — турки-месхетинцы и армяне в Топилинской СОШ Семикаракорского района). Комплектование классов в таких школах осуществляется с учётом уровня владения русским языком на основе вступительного собеседования; для обучения русскому языку выбирается программа «Школа России» как более простая в сравнении с программой «Гармония», которая, по мнению руководителей образовательных учреждений, рассчитана на русскоговорящих детей.

Участники анкетирования выделили две группы трудностей обучения русскому языку в полиэтнической школе: с одной стороны, это иноязычная коммуникация в семье и отсутствие помощи со стороны родителей в подготовке домашних заданий, с другой — нехватка часов для дополнительных занятий и методического сопровождения деятельности учителей, преподающих русский язык в полиэтнических классах.

Представляется, что круг проблем, вызывающих сложность адаптации детей мигрантов в полиэтнической школе гораздо шире. Во многом это обусловлено отсутствием у школьных учителей общих и специальных

компетенций для работы в многонациональной аудитории. В частности, для русистов это недостаточность знаний в предметной области «русский как иностранный». Например, в процессе изучения качества преподавания русского языка в полиэтническом регионе учителям была представлена возможность заполнять анкеты двух типов — «Русский язык как родной» и «Русский язык как неродной». За единичными исключениями учителя русского языка в полиэтнических школах не стали заполнять анкеты «Русский язык как неродной», несмотря на многонациональный состав учащихся. Варианты объяснения: 1) «для детей русский тоже родной»; 2) «мы всё равно обучаем русскому как родному, только выделяем время на дополнительные занятия»; 3) «обучение ведется на русском языке, а армянский язык — это только учебный предмет»; 4) «в программе нет предмета „Родной язык“». При этом, как показывают исследования⁴, под категорию «русский как неродной» в качестве языка обучения в школе могут быть подведены и такие варианты русского языка: 1) русский — родной, но это вариант его использования в иноязычном окружении; 2) русский как второй родной; 3) русский как неродной (при условии тесного взаимодействия с русскоговорящими, например, в странах СНГ); 4) русский как иностранный. Таким образом, эта дифференциация, определяющая сложность обучения на русском языке, практически не учитывается учителями-словесниками в учебном процессе в силу отсутствия у них специальной подготовки. Безусловно, овладение учителем основами методики преподавания русского языка как неродного позволит избежать сегрегации и герметизации групп школьников по национальному и языковому признаку и будет способствовать адаптации детей мигрантов.

Обобщая задачи, стоящие перед учителем полиэтнической школы, можно сказать, что главным является выработка индивидуальной образовательной траектории для различных обучающихся. В работах ведущих педагогов отмечается, что «освоение образовательными учреждениями личностно ориентированной парадигмы является фактором интеграции детей-мигрантов в единое образовательное пространство. Выявлены образовательные и научно-педагогические проблемы, решение которых будет способствовать более успешной адаптации детей-мигрантов в инокультурной среде, их развитию средствами образования»⁵

Немаловажным для успешной образовательной деятельности в полиэтническом регионе с высокой миграционной нагрузкой представляется обучение учителей основам миграционного менеджмента. Опыт реализации разработанной нами программы повышения квалификации «Миграционный менеджмент в образовательных учреждениях юга России» (Южный федеральный университет) подтверждает необходимость комплексного подхода к организации учебного процесса для «новых соотечественников». Обучение по данной программе направлено на раз-

витие этнокультурной компетенции педагогических и управленческих кадров, формирование навыков преодоления педагогических затруднений и социокультурной отчужденности, а также навыков мониторинга и прогнозирования миграционной обстановки в регионе и образовательной организации.

Программа подготовки педагогических (и управленческих) кадров для работы с мигрантами и их семьями представлена в виде трёх модулей:

Модуль 1. Проблемы адаптации иностранных граждан в полиэтнической среде.

Модуль 2. Практика, методы и технологии интеграции мигрантов

Модуль 3. Управление миграционными процессами в образовании

Для учителей-словесников профессионально значимыми будут знания, полученные при изучении такой темы, как «Лингво- и социокультурные процессы в полиэтнической среде. Межъязыковое взаимодействие». Специальные курсы «Управление конфликтами в полиэтнической среде», «Принципы и особенности межкультурной коммуникации» вооружают знаниями об основных принципах адаптации мигрантов в рамках теории «культурного шока», социально-психологических особенностях взаимоотношений мигрантов, степени ассимиляции разных этнических групп с русскоязычным населением. Чрезвычайно полезны вырабатываемые в ходе занятий понимание толерантности как основы этноконфессионального взаимодействия, навыки формирования толерантной среды и применения методов управления конфликтами. Представление об условиях нахождения в России семей мигрантов, обучения и воспитания детей слушатели получают в курсе «Основы правового регулирования миграционных процессов». Эти знания помогут учителю в планировании и распределении учебной нагрузки школьника, учитывая уровень натурализации и рамки пребывания его семьи в стране. Детальное рассмотрение получают педагогические процессы обучения, воспитания, социализации и социокультурной адаптации детей из семей мигрантов, беженцев, переселенцев; предлагаются новые информационные и коммуникативные технологии интеграции детей-мигрантов в общество.

Таким образом, полученные в программе повышения квалификации знания об основах миграционного менеджмента позволят учителям русского языка и литературы обеспечить в урочной и внеурочной деятельности условия для языковой, культурной и социальной адаптации детей-мигрантов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Лысакова И. П.* Русский язык для мигрантов: РКИ или РКН? (к вопросу о содержании терминов) // XXXVIII Международная филологическая конференция. 16–20 марта 2009. СПб., 2009. Вып. 21: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. С. 181–186.

² *Синева О. В.* Формы и методы обучения русскому языку детей-мигрантов в московской школе. URL: <http://ru.convdocs.org/docs/index-116884.html>

³ *Михеева Т. Б.* Повышение квалификации учителей-словесников полиэтнических школ России: содержание, технологии и ресурсные возможности // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1272.

⁴ *Милевская Т.В.* «Солнечное сплетение Евразии»: динамика лингвоцивилизационной ситуации на юге России // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1497–1500.

⁵ *Сухорукова Л. М.* Миграционный менеджмент в образовании: основные исследовательские задачи // Культура. Наука. Интеграция. Ростов-на-Дону, 2010. № 3. С. 11.

Milevskaya T. V.

Plekhanov Russian University of Economics

FUNDAMENTALS OF MIGRATION MANAGEMENT IN THE PROGRAM TEACHER TRAINING

The article deals with the aspects of the Russian language teacher's activity in the poly-ethnic school. The necessity of special competencies for overcoming pedagogical difficulties in working with migrant children and their families is substantiated. The program of professional development, formation of skills in the field of intercultural interaction and management of migration processes in education is offered.

Keywords: teacher of polyethnic school, migration management in education.

Трегубова Лидия Семеновна

Московский городской педагогический университет

tregubova.l@mail.ru

**УМК «В МИРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА»
КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ**

В статье представлен опыт разработки учебно-методического сопровождения процесса обучения школьников русскому языку как неродному. Приоритетным направлением языкового образования учащихся поликультурной начальной школы является совершенствование их речевой деятельности. В статье представлено описание структуры и содержания УМК «В мире русского языка», направленного на реализацию данного направления обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: языковое образование, поликультурная среда, речевая деятельность.

В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации указывается на необходимость разработки и реализации общеобразовательных программ, обеспечивающих общедоступность, адаптивность образования в условиях поликультурной среды и многоязычия. В едином многонациональном образовательном пространстве возникает необходимость специального языкового образования учащихся-инофонов, которое предполагает определенный уровень владения языком, характеризующийся совокупностью следующих показателей: готовностью учащихся решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т. п.) в учебных ситуациях; готовностью школьников применять знания по языку в жизненных условиях речевого общения.

На решение данной задачи направлено содержание **учебно-методического комплекта «В мире русского языка»** (авторы Л. В. Ассуирова, Л. С. Трегубова, Л. В. Хаймович), в состав которого входят программа, учебное пособие, рабочая тетрадь, методические рекомендации для учителя.

В программе следующим образом определены *цели обучения русскому языку как неродному*: формирование положительной мотивации к овладению русским языком как средством общения; развитие познавательного интереса к содержанию школьного курса русского языка; созда-

ние педагогических условий для «мягкого» включения учащихся в процесс обучения русскому языку; формирование представлений учащихся о фонетических, лексических и грамматических особенностях русского языка; формирование коммуникативной компетентности школьников; развитие и совершенствование всех видов их речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма); обеспечение базового уровня владения русским языком, необходимого в процессе учебной деятельности и для общения в жизненно важных ситуациях; воспитание толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения¹.

УМК «В мире русского языка» имеет *системно-концентрическую структуру*, которая предусматривает работу над одними и теми же темами и разделами на каждом уровне речевого развития. Такая структура позволяет учитывать степень подготовки учащихся-инофонов к восприятию закономерностей русского языка, обеспечивает постепенное возрастание сложности материала и организует комплексное освоение всех уровней языковой системы, действующей в русском языке. В обучении русскому языку как неродному важной составляющей частью (доминантой) системы является личностно-развивающая направленность обучения учащихся-инофонов.

Содержание УМК «В мире русского языка» построено на основе следующих *принципов обучения русскому языку как неродному*. *Коммуникативно-деятельностный принцип* предполагает формирование у учащихся способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В связи с этим процесс обучения русскому языку максимально приближен к условиям реального функционирования языка и ориентирован на личность обучаемого, что позволяет создать положительную мотивацию учащихся в освоении русского языка.

Принцип личностно-ориентированного обучения ориентирует учителя на сохранность и поддержку индивидуальности ребенка, создание условий для обязательной успешной деятельности ребенка, реализации его творческих возможностей. В соответствии с данным принципом объектом обучения является индивидуальная речевая деятельность ученика, в процессе которой происходит овладение речевыми способами формирования и формулирования мысли посредством иноязычных единиц. Принцип личностно-ориентированного обучения предполагает соблюдение следующих условий в процессе обучения русскому языку учащихся, плохо владеющих русским языком: использование их субъектного опыта в процессе обучения речевому общению; развитие познавательно-коммуникативной активности школьников; формирование положительной внутренней мотивации к изучению русского языка как неродного; создание ситуации, требующей выбора, самостоятельного поиска правильно-

го, логичного и аргументированного ответа на поставленные вопросы; создание атмосферы взаимопомощи, взаимообучения, сотрудничества; осознание личностной значимости предмета.

Культурологический принцип предполагает формирование у школьников в условиях поликультурной среды культурологической компетенции, способности осуществлять межкультурную коммуникацию на базе знания лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умения адекватного их применения. В процессе обучения русскому языку как неродному происходит знакомство учащихся-инофонов с культурой страны изучаемого языка. В процессе сравнения родного языка с русским дети познают особенности своей национальной культуры, что оказывает положительное влияние на воспитание учащихся в контексте «диалога культур». Привлечение культуроведческих компонентов при обучении русскому языку как неродному языку необходимо для достижения основной практической цели — формирования у школьников, плохо владеющих русским языком, способности к общению на изучаемом языке.

Важной особенностью коммуникативно-ориентированного обучения языку является использование в качестве дидактического материала текста. В соответствии с *текстоориентированным принципом* отбор текстов осуществляется по следующим критериям: информативность и познавательность текста; соответствие содержания и объема текста возрастным особенностям школьника; положительная ценностная ориентация текста. На основе связных текстов учащиеся наблюдают факты языка, усваивают речеведческие понятия, на базе которых формируются навыки продуцирования собственных текстов. Текст является основным источником интеллектуального, эстетического и культурного развития личности ребенка.

Для обучения русскому языку в условиях поликультурной среды используются тексты различных жанров из произведений детской художественной литературы. По мере того как пополняется словарный запас учащихся, возрастает сложность предлагаемых текстов. Тексты сопровождаются вопросами, которые позволяют школьникам демонстрировать понимание авторского замысла, умение создавать собственное высказывание, обосновывать свою точку зрения, активно осваивать при ответе на вопросы русскую лексику, а также разнообразные синтаксические конструкции.

Тематический принцип обучения русскому языку предполагает организацию процесса обучения русскому языку в соответствии с единой темой. Основным критерием при отборе учебного материала является востребованность языковых единиц в процессе общения. Данный принцип обеспечивает включение в процесс языкового образования младших школьников культурологического компонента, способствует духовно-нравственному

и гражданскому воспитанию учащихся. Тематическая организация обучения русскому языку как неродному позволяет использовать разнообразные формы внеклассной работы с целью продолжения учебно-познавательной деятельности школьников, которая осуществлялась на уроке.

В соответствии с *принципом функциональности* освоение учащимися-инофонами языковых явлений осуществляется с точки зрения их функциональных возможностей. Обучение русскому языку как неродному предполагает опору на систему речевых средств, которые функционируют в процессе общения. Учебный материал подбирается таким образом, чтобы учащиеся имели возможность усваивать как воспроизводимые речевые единицы (используемые в готовом виде), так и производные (образуемые в процессе общения).

С целью обеспечения посильности обучения русскому языку детей мигрантов система заданий в каждом разделе предлагается в соответствии с *принципом нарастающей сложности*, от простого к сложному, от фактов к обобщениям².

Учебное пособие «В мире русского языка» предназначено для оптимизации процесса обучения школьников, для которых русский язык не является родным. Данное пособие может быть использовано в классах с многонациональным составом учащихся в различных формах обучения (урочной, внеурочной). Структура и содержание учебного пособия определяется прежде всего тематическим принципом с учетом уровней речевого развития учащихся: начального и продвинутого. Для обучения русскому языку как неродному предлагаются следующие *темы*: «Семья», «Москва», «Россия», «Природа», «Дружба», «Спорт», «Музыка», «История». Внутри каждой темы материал систематизирован по следующим *разделам*: «Мир звуков», «Мир слов», «Мир частей речи», «Мир предложений», «Мир текстов». Таким образом, *система заданий* в рамках каждой темы позволяет учителю организовать работу над каждым уровнем речи: произносительным, лексическим, грамматическим, а также уровнем связной речи.

Введение учащихся в мир русского языка начинается с формирования их произносительной культуры. Развитие произносительного уровня речи учащихся в условиях многоязычия предполагает отработку техники речи, ознакомление с орфоэпическими нормами русского литературного языка. С этой целью в разделе «Мир звуков» предлагаются задания, предполагающие целенаправленную работу над дикцией, а также над рядом звуков и сочетаний звуков, при произнесении которых у учащихся, плохо владеющих русским языком, возникают определенные трудности. Особое внимание уделяется совершенствованию интонационной стороны их речи.

Содержание раздела «Мир слов» направлено на обогащение словаря учащихся-инофонов русской лексикой. При выполнении заданий уча-

щиеся знакомятся с явлением многозначности, с переносным значением слов, познают синонимические и антонимические возможности русского языка, усваивают значения фразеологических оборотов. При этом особое внимание уделяется активизации словаря учащихся-инофонов.

Задания из раздела «Мир частей речи» дают возможность школьникам усвоить морфологические нормы русского языка. В разделе «Мир предложений» представлены разнообразные задания, направленные на развитие синтаксического строя речи детей. У учащихся-инофонов формируется представление о разнообразии синтаксических конструкций, которые используются в русском языке, расширяется арсенал этих конструкций, осуществляется практическое ознакомление детей с правилами конструирования отдельных синтаксических единиц и обучение правильному и точному использованию данных единиц языка в процессе общения.

На основе накопленного детьми лексического материала, освоенных грамматических норм осуществляется формирование у учащихся умения составлять развернутое устное и письменное монологическое высказывания. Эта задача решается при выполнении заданий из раздела «Мир текстов». Особое внимание в учебном пособии уделяется формированию этикетных умений детей мигрантов. С этой целью предлагаются задания в разделе «Учимся общаться».

Развитию интеллектуальных и коммуникативных способностей учащихся способствуют представленные в пособии задания, предполагающие использование современных образовательных технологий: технологии учебного сотрудничества, игровой технологии, а также технологии риторизации. В учебном пособии предусмотрены задания, направленные на формирование исследовательских умений учащихся-инофонов (например, «Создаем проект»). Формирование познавательного интереса к изучению русского языка способствуют задания из таких *рубрик*, как «Это интересно!», «Мир вокруг нас», «Тайна слова», «С улыбкой», «Внимание: мультфильм!». В процессе обучения школьников русскому языку как неродному осуществляется привлечение родителей в образовательный процесс. С этой целью в учебное пособие включены задания под рубрикой «Вместе с родителями».

В учебном пособии представлен *лексический минимум* по каждой теме, который должен быть освоен детьми мигрантов.

Рабочая тетрадь имеет структуру, аналогичную структуре учебного пособия. Предложенные в ней задания направлены на формирование у учащихся умения создавать письменные высказывания о семье, природе, дружбе и др.

В **методических рекомендациях** определены задачи каждого раздела. В рамках каждого раздела раскрываются трудности усвоения русского языка, предлагаются формы и приемы организации работы по об-

учению русскому языку как неродному, даются описание технологии организации той или иной работы, а также методический комментарий, в котором раскрываются особенности организации данной работы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / науч. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Перо, 2016. 231 с.

² Трегубова Л. С. Принципы обучения русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л. В. Савельевой, Г. С. Щеголевой, Е. А. Гогун. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. С. 292–298.

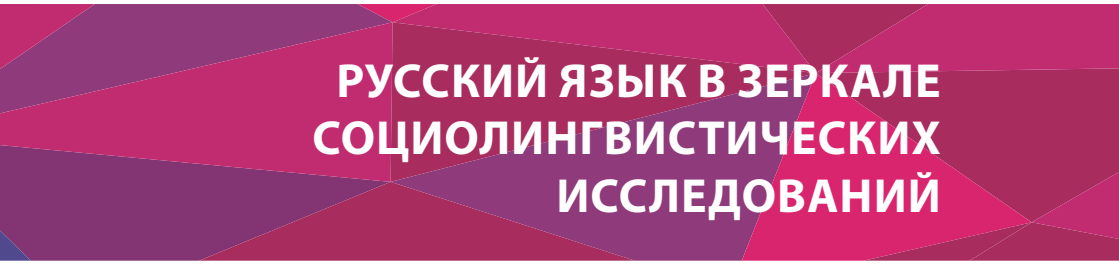
Tregubova L. S.

Moscow City Pedagogical University

CMD «RUSSIAN LANGUAGE IN THE WORLD» AS A MEANS OF LANGUAGE EDUCATION JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN MULTICULTURAL WEDNESDAY

The article presents the experience of developing educational-methodical accompaniment of the process of teaching students the Russian language as a foster. Priority creation students multicultural elementary school is to improve their speech activities. The article describes the structure and content of the CMD «Russian language in the world», aimed at the realization of this direction of learning Russian as a foster.

Keywords: language education, multicultural Wednesday, speaking activity.



**РУССКИЙ ЯЗЫК В ЗЕРКАЛЕ
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Алтынбекова Ольга Баймухановна

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

OliviaEC@mail.ru

ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СФЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

В статье дан анализ изменений в приоритетном выборе языка обучения учащимися школ Казахстана в период независимости. Рассматривается динамика языковых предпочтений, демонстрирующая расширение *vs.* сужение сфер использования разных языков обучения. Последние данные свидетельствуют о значительном увеличении в общеобразовательных школах Казахстана численности обучающихся на государственном казахском языке и уменьшении объема использования русского языка в школьном образовании республики.

Ключевые слова: школьное образование, государственный казахский язык, русский язык.

В Республике Казахстан (РК), в связи с новой языковой политикой, мерами по реализации Государственных программ функционирования и развития языков, общеизвестными крупнейшими миграционными процессами, обусловленным ими резким сдвигом демографических пропорций основных этносов и многими другими причинами, произошли большие изменения в коммуникативно-языковом пространстве страны¹. Значительно расширились функции и сферы применения государственного казахского языка; кроме того, в соответствии с современными требованиями, интеграцией в мировое пространство, а также поэтапной реализацией в республике культурного проекта «Триединство языков», возрастает престиж английского языка и расширяется объем его функционирования. Однако накопленная коммуникативная мощь русского языка, который в течение длительного исторического периода являлся доминирующим средством межэтнического общения в республике, еще продолжает сохраняться в казахстанском обществе.

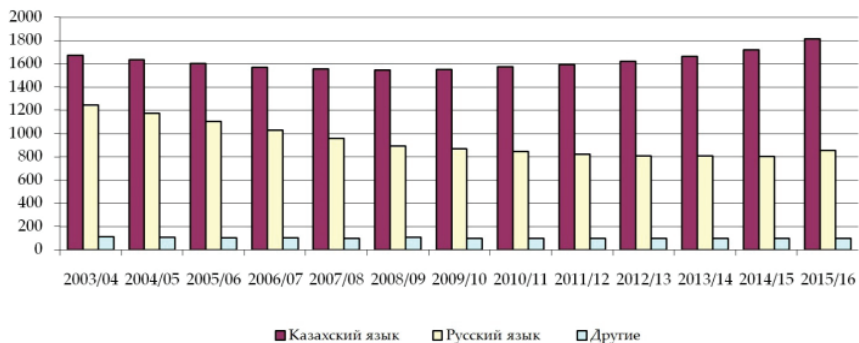
В связи с этим очень важным является исследование динамики изменения темпов распространения и использования в качестве языка обучения государственного, русского и других языков в образовательном пространстве республики, в частности в школьном образовании, где установление языковых приоритетов молодого поколения казахстанцев является важнейшим показателем и прогнозом дальнейшего расширения *vs.* сужения сфер применения того или иного языка.

Рассматривая положение языков в сфере школьного образования РК, можно констатировать, что в дневных общеобразовательных школах республики численность обучающихся на государственном казахском языке постоянно возрастает, а количество обучающихся в школах на русском языке резко снизилось. Увеличивается численность обучающихся на языках национальных групп (ЯНГ), в том числе на узбекском, уйгурском, таджикском, а также на иностранных языках, в основном на английском.

Для сравнения представим данные о распределении численности учащихся школ по языкам обучения в Казахстане на период объявления независимости республики в 1990/91 учебном году: в школах тогда обучалось 3116,0 тыс. учащихся, из них на казахском языке — 32,35%, на русском языке — 65,05%, на языках национальных групп — 2,6%.

Через десять лет, в 2000/01 учебном году, общая численность учащихся школ составила 3 097,1 тыс. чел., на казахском языке уже обучались 50,7% школьников, на русском языке — 45,9%, на языках национальных групп — 3,4%. Динамика последних изменений в приоритетном выборе языка обучения учащимися республиканских общеобразовательных школ хорошо прослеживается по диаграмме²:

Численность учащихся общеобразовательных школ по языкам обучения, тыс. человек



Данные об этническом составе школьников свидетельствуют, что из 2.770.774 человек, обучавшихся в 2015/16 учебном году в общеобразовательных школах республики, казахи составляли 2 037 998 человек (73,55 %), русские — 370 035 чел. (13,35%), узбеки — 108 613 чел. (3,9%), уйгуры — 46 193 чел. (1,7%), украинцы — 32 080 чел. (1,16%), немцы — 26 041 чел. (0,94%), татары — 22 691 чел. (0,82%), азербайджанцы — 21 894 чел. (0,8%), корейцы — 15 935 чел. (0,6%), турки — 14 598 чел. (0,5%), таджики — 10 005 чел. (0,36%), курды — 8 666 чел. (0,3%), белорусы — 6 094 чел. (0,22%), чеченцы — 5 364 чел. (0,19%), киргизы — 5 145 чел. (0,19%), поляки — 3 720 чел. (0,13%), ингуши —

2 426 чел. (0,09%), армяне — 2 207 чел. (0,08%), представители других этносов — 1,12% от общего числа учащихся.

При этом в сельской местности обучались 1 312 225 чел. (или 47,4% от общего числа), из них казахи составили 50,6%, русские — 31,0%. Необходимо отметить, что, кроме этого, в сельских школах в основном обучались дети следующих миноритарных национальностей (больше 50% от общей численности учащихся каждой этнической группы): таджики (80,9%), дунгане (78,8%), курды (70,3%), турки (67,0%), иранцы (66,7%), туркмены (59,8%), удмурты (58,8%), поляки (57,7%), каракалпаки (57,1%), уйгуры (51,0%).

Если рассматривать распределение школьников по языкам обучения, то на казахском языке в 2015/16 учебном году в общеобразовательных школах Казахстана обучались 1 810 114 чел. (или 65,3% от общей численности учащихся), на русском языке — 857 680 чел. (31,0%), на языках национальных групп (ЯНГ) — 102 628 чел. (3,7%).

Численность казахов среди обучающихся на государственном языке составила 768 572 чел., то есть 86,8%; на русском языке обучались 268 464 (или 13,2%) школьников казахской национальности. Русские учащиеся в казахских школах составляли 4 384 чел. (1,2%), а в школах с русским языком обучения они представили абсолютное большинство — 363 154 чел. (98,1%).

Среди других этносов казахский язык обучения предпочли каракалпаки (68,8%), туркмены (50,0%), киргизы (28,3%), таджики (27,4%), дунгане (23,2%), курды (23,0%), азербайджанцы (21,2%), турки (20,5%), иранцы (17,0%), уйгуры (11,3%), узбеки (8,9%), татары (8,3%).

Анализ данных о приоритетном выборе языка обучения в школе показывает, что 79.348 (73,05%) узбеков обучаются на родном языке. Кроме того, 43% таджиков (или 4.300 чел.) и 32,35% уйгуров (14.942 чел.) также обучаются в школах на родных языках.

Как видно из представленных данных, кроме каракалпаков, узбеков, туркмен, таджиков, другие миноритарные этносы, проживающие в Казахстане, предпочитают обучаться на русском языке.

Необходимо также отметить, что в 2015/16 учебном году из общего числа учащихся, выбравших русский язык обучения и составивших 857 680 человек, казахи представляли 31,3%, русские — 42,3%. Эти данные свидетельствуют, что немалое количество родителей-казахов продолжают обучать своих детей на русском языке, хотя этот показатель постоянно уменьшается.

Анализ данных позволяет прогнозировать дальнейший языковой сдвиг в пользу государственного языка в школьном образовании. В то же время следует отметить, что национальный состав школ с казахским языком обучения остается моноэтническим: в школах с казахским языком обучения казахи составляют абсолютное большинство учащихся.

Анализ численности и национального состава населения Республики Казахстан за последние годы показывает, что при общем росте населения Казахстана численность казахов как в процентном, так и в абсолютном своем выражении увеличивается, что обуславливает значительное увеличение численности школьников-казахов, обучающихся на родном языке.

Для сравнения представим данные об изменении численности населения Казахстана в разрезе отдельных этносов по данным переписи 1989 и 1999 гг., а также на начало 2016 года. Так, согласно переписи населения 1989 года, в Казахской ССР проживало 16,2 млн. человек, из них казахи составляли 6.496,9 тыс., русские — 6.062,0 тыс., немцы — 946,9 тыс., украинцы — 876,0 тыс., узбеки — 331,0 тыс., татары — 320,7 тыс., уйгуры — 181,5 тыс., белорусы — 177,9 тыс., корейцы — 100,8 тыс., азербайджанцы — 89,0 тыс., другие этносы — 616,5 тыс. человек.

По данным переписи населения 1999 года, в Республике Казахстан проживало 15,0 млн. чел., в том числе казахов 7.985,0 тыс. чел., русских — 4.479,6 тыс. чел., украинцев — 547,1 тыс., узбеков — 370,7 тыс., немцев — 353,4 тыс., татар — 249,0 тыс., уйгуров — 210,4 тыс., белорусов — 111,9 тыс., корейцев — 99,7 тыс., азербайджанцев — 78,3 тыс., других этносов — 468,0 тыс. человек.

На начало 2016 года общая численность населения КЗ составила уже 17 млн. 670,6 тысяч человек: 11 748,2 тыс. казахов (или 66,48%), 3 644,5 тыс. русских (20,61%), 548,8 тыс. узбеков (3,11%), 289,7 тыс. украинцев (1,64%), 256,3 тыс. уйгуров (1,45%), 202,9 тыс. татар (1,15%), 181,75 тыс. немцев (1,03%), 107,2 тыс. корейцев (0,61%), 107,9 тыс. турок (0,61%), 103,5 тыс. азербайджанцев (0,59%), 66,2 тыс. дунган (0,37%), 58,1 тыс. белорусов (0,33%), 44,8 тыс. таджиков (0,25%), 44,0 тыс. курдов (0,25%), 32,7 тыс. чеченцев (0,19%), 31,9 тыс. поляков (0,18%), 16,9 тыс. башкир (0,1%), 185,2 тыс. других этносов (1,05%).

Таким образом, приоритетный выбор учащимися казахского языка обучения в сфере школьного образования прямо коррелирует с изменением в численности этнического состава населения республики. Данные позволяют прогнозировать дальнейшее распространение государственного языка и расширение сфер его использования, поскольку наиболее молодое поколение в большей мере обучается на казахском языке.

Важно отметить: сведения о выборе языка обучения учащимися разной национальной принадлежности свидетельствуют о том, что представители наиболее крупных этносов республики — казахи и русские — преимущественно обучаются на своих этнических языках, в то время как представители многочисленных диаспор Казахстана, кроме некоторых тюркоязычных, до сих пор в основном выбирают для получения образования русский язык³.

В целом динамика изменения языковых приоритетов при выборе языка обучения учащимися общеобразовательных школ Казахстана неоспоримо доказывает укрепление и расширение позиций государственного языка в образовательном пространстве республики на фоне сужения объема использования русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Алтынбекова О. Б.* Этноязыковые процессы в Казахстане: Монография. Алматы: Экономика, 2006. 416 с.

² <http://www.stat.gov.kz>

³ *Алтынбекова О. Б.* Языковые сдвиги в сфере образования Республики Казахстан // Russian Language Journal / ed. by R. Rivers. Washington. V. 65. 2015. P. 55–74.

Altynbekova O. B.

Al-Farabi Kazakh National University

DYNAMICS OF THE LANGUAGE CHANGES IN THE SCHOOL EDUCATION OF KAZAKHSTAN

This paper describes the dynamics of the changes in the preferences for the language of instruction among the students of Kazakhstani schools, which demonstrate and forecast widening / narrowing of the use of different languages in the country. The analysis of recent data demonstrates a significant increase in the number of pupils choosing the Kazakh state language as the language of instruction, and subsequently, the diminishing role of the Russian language in school education.

Keywords: secondary education, Kazakh language, Russian language.

Киселёва Екатерина Николаевна
Печский университет (Венгрия);
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет

ekkiseleva12@gmail.com

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЕНГРИИ

Статья посвящена тенденциям изучения русского языка в Венгрии в последние десятилетия. Описывается ситуация в школьном и вузовском образовании. Представлен мониторинг рынка труда на предмет востребованности специалистов со знанием русского языка в современной Венгрии. Анализируется связь между требованиями современного рынка труда и программами, предлагаемыми университетами, для подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: русский язык; современное образование; рынок труда; программа университета.

Известно, что статус языка, а также количество интересующихся и изучающих язык тесно связаны с престижем страны, ее ролью на мировой политической и экономической арене. Статус русского языка изменился после Второй Мировой войны, победа над фашизмом в которой укрепила позиции русского государства в мире и способствовало распространению политических установок и русского языка на территории стран Восточной Европы, среди которых была и Венгрия.

В Венгрии статус русского языка, интерес и спрос на него менялись на протяжении нескольких десятилетий. После войны русский язык был введен в качестве обязательного предмета в школьную программу. Дети изучали русский язык с четвертого класса до окончания школы. В Венгрии также были специализированные школы с углубленным изучением русского языка. В вузах русский язык преподавался наряду с другими иностранными языками. Программы по русскому языку как основному в вузах имели педагогическую направленность и, следовательно, были нацелены на подготовку будущих учителей русского языка. Такая ситуация продолжалась до смены политического режима, т. е. до начала 90-х годов. Несмотря на то что русский язык изучался школьниками в течение восьми лет, уровень активного владения языком и интереса к нему был невысоким, что связано с общей тенденцией неприятия социалистического строя, излишним насаждением русской культуры, обязательно-

стью («навязанностью») изучения русского языка, а также политически ориентированным содержанием учебников и их некоммуникативной направленностью. Согласно проведенным социологическим исследованиям в 1988 г. в педагогических институтах Ньиредьхазы, Эгера, Сегеда, Сомбатхей, Печа и педагогического факультета Будапештского университета им. Л. Этвёша молодежь Венгрии в 90% случаях относилась отрицательно к изучению русского языка, в 7% выразила среднее отношение, а положительное — ноль¹.

В связи с изменением политической ситуации в начале 90-х годов, резкой критикой социалистической действительности и прозападной ориентацией Венгрии русский язык был убран из числа обязательных предметов в школе. На первое место среди изучаемых иностранных языков в 90-е годы выходит английский, на второе и третье — немецкий и французский. Однако повторное проведенное социологическое исследование в 1998 г. показало, что число отрицательно относящихся к изучению русского языка сократилось почти в два раза — 50%, о среднем отношении высказалось 35% опрошиваемых, а о хорошем отношении к русскому языку сказали 4,5%². В целом возросло и количество желающих изучать русский язык, что определялось свободой выбора иностранного языка, а также политическими и экономическими изменениями в России.

В начале третьего тысячелетия ситуация, связанная с изучением русского языка в Венгрии, имеет иную окраску, нежели в предыдущие годы в связи с изменившейся ситуацией в мире и заметного улучшения взаимоотношений между Россией и Венгрией в последние годы. Русский язык не является обязательным учебным предметом, поэтому его изучение, в первую очередь, обусловлено интересом к культуре России и экономическими факторами, т. е. возможностью найти работу на совместных русско-венгерских предприятиях или венгерских предприятиях, работающих с русскими. Также одним из аргументов выбора русского языка современными студентами является то, что в современной Венгрии русский является довольно редким языком, в отличие от английского или немецкого, на которых, по мнению студентов, говорят многие жители этой страны.

По данным Русского культурного центра в Будапеште, на 2016г. общее количество изучающих русский язык в высших и средних учебных заведениях страны составило около 5,4 тыс. чел³.

В современных венгерских школах русский язык изучается как второй, а иногда и как третий иностранный язык. Школьники с шестого класса, примерно с 13 лет, имеют право свободно выбирать к изучению тот иностранный язык, который они хотят. Курс русского языка в школе обычно составляет 3–7 лет по 2–3 часа в неделю.

Более углубленная программа по русскому языку предлагается будапештскими гимназиями им. Ш. Кёрёши Чома и им. Я. Ксантуша, в ко-

торых на русском языке преподается ряд предметов: всемирная история, страноведение и математика. В каждой из этих гимназий русский язык изучает около 120 человек⁴.

Перемены в изучении русского языка коснулись и высшей школы. В качестве основных можно назвать следующие причины: Болонский процесс, изменение статуса русского языка в школах, перемены в политической и экономической жизни страны.

Существовавшие ранее педагогические институты в 90-е гг. преимущественно были включены в состав университетов в качестве педагогических факультетов или в качестве предлагаемой дополнительной педагогической специализации. Некоторые пединституты получили статус университетов.

Обучение русскому языку как основной специальности ведется в таких вузах Венгрии, как Будапештский университет им. Л. Этвёша, Сегедский, Дебреценский и Печский университеты, Университет прикладных наук им. К. Эстерхази, а также Высшая школа города Ниредьхазы.

В рамках болонского процесса по системе бакалавриат студенты учатся три года, по системе магистратура — 2–2,5 года. Сейчас все вузы Венгрии принимают студентов с нулевым знанием русского языка. По окончании третьего курса бакалавриата студенты, изучающие русский язык в качестве основной специальности, должны владеть языком на уровне B2, по окончании магистратуры — на уровне C1.

Специалисты со знанием русского языка востребованы на венгерском рынке труда. Согласно проведенному анализу сайта вакансий hu.indeed.com/jobs?q=orosz на 27 сентября 2017 г. отмечается 201 вакансия для специалистов со знанием русского языка. Результаты полученного исследования можно представить в виде схемы.



Схема 1. Вакансии с учетом степени обязательности владения русским языком.

Таким образом, почти половину предлагаемых вакансий составляет обязательное знание русского языка в дополнение к основной специальности, на втором месте спрос на специалистов со знанием русского языка как одного из возможных иностранных языков (английского, немецко-

го, хорватского, испанского, итальянского, французского), значительно меньший процент составляет спрос на специалистов со знанием русского языка как основного языка и небольшое количество процентов занимают на рынке труда те предложения, в которых знание русского языка специалистами расценивается как преимущество.

Специалисты со знанием русского языка требуются в разных сферах деятельности и в неодинаковом количестве, что наглядно можно представить на Схеме 2.

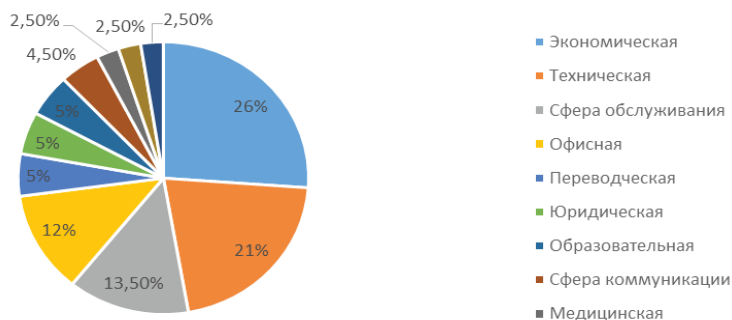


Схема 2. Спрос на специалистов со знанием русского языка в разных сферах деятельности.

В соответствии с данными Схемы 2 наибольшее количество специалистов со знанием русского языка требуется в экономической (финансовые менеджеры, бухгалтеры, финансовые аналитики, специалисты по внешней торговле и пр.) и в технической сферах (инженеры разного профиля, технологи, строители). Приблизительно одинаковый процент специалистов требуется в сферу обслуживания (продавцы, администраторы в гостиницу, диспетчеры в колл-центры, официанты) и офисную сферу (документоведы, секретари, офисные работники). Одинаковое количество специалистов со знанием русского языка востребованы в переводческой, образовательной (учителя в среднюю школу, в языковую школу, няня), юридической (адвокаты, юристы) областях и в сфере коммуникации (специалисты по коммуникации); значительно меньший процент вакансий со знанием русского языка представлен в области спорта (тренеры), медицины (медсестры) и недвижимости (агенты по недвижимости).

Современная венгерская высшая школа ориентирована на рынок труда, поэтому все вузы страны, в которых русский язык преподается как основная специальность, предлагают разнообразные программы, позволяющие получить студентам знания по русскому языку с ориентацией на конкретную сферу деятельности.

Так, для студентов, обучающихся по системе бакалавриат, в Печском университете предлагается экономическая специализация по рус-

скому языку («Русский язык в современной рыночной экономике»), Высшая школа города Ниредьхазы предоставляет возможность специализации в области делопроизводства, Университет прикладных наук им. К. Эстерхазы — в области туризма.

Программы бакалавриата Будапештского, Дебреценского, Сегедского университетов ориентированы на выпуск специалистов по русской филологии, а программы магистратуры в Будапештском университете предлагают филологическую и педагогическую специализации, в университете Дебрецена — специализацию по переводу в области экономики, в университете Сегеда — специализацию по педагогике и переводу. Также Сегедский университет с 2016 г. с учетом ситуации на современном рынке труда начал предлагать программу по переподготовке преподавателей и экономистов по специальности «Преподаватель делового русского языка» с целью содействия наиболее быстрому и эффективному обучению будущих специалистов⁵.

В Венгрии есть ряд университетов, в которых русский язык преподается в качестве неосновной специальности. К ведущим университетам с преподаванием русского языка как неосновного принадлежат университеты экономического и технического профиля — Будапештский университет технических и экономических наук, Будапештский экономический университет прикладных наук и Экономический университет «Корвинус», где студенты могут получить знания по русскому языку на начальном, среднем и продвинутом уровне.

Таким образом, изменения в жизни России и Венгрии способствуют росту интереса к русскому языку и спроса на него, а гибкое взаимодействие университетов с рынком труда позволит улучшить подготовку будущих специалистов и создать оптимальные условия для трудовой интеграции выпускников.

Примечания

¹ Аристов В. Русский мир Будапешта и Венгрии. Очерки и статьи по истории и современности. Будапешт: ARVADO Kft, 2003. С. 277.

² Там же.

³ URL: <http://www.ruscenter.hu/beta/ru/russinvez.php> (дата обращения 8.09.2017.)

⁴ Там же.

⁵ Балог Э. Спрос на преподавателей языка специальности в Венгрии // Вестник «Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания». 2016. № 30. С. 88–94.

Kiseleva E. N.

University of Pécs (Hungary); Perm National Research Polytechnic University

RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATION SPACE OF HUNGARY

The article deals with the tendencies in the Russian language studying last decades in Hungary. Here the situation in secondary and higher education is presented. The results of monitoring of the modern labour market in connection with the Russian language proficiency also are described in the paper. The connection between the modern labour market demandings and the Hungarian university programmes is analyzed.

Keywords: Russian language; modern education; labour market; university programm.

Маркова Светлана Дмитриевна

Вильнюсский университет

svetlana.markova@flf.vu.lt

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СЕМЬИ ВИЛЬНЮСА: ЯЗЫК И ИДЕНТИЧНОСТЬ

В статье описываются социолингвистические портреты русскоязычных семей Вильнюса через знание языков и идентичность респондентов. Рассказывается о выборе семейной языковой стратегии, многоязычии, сохранении родного русского языка в семьях, владении другими языками (литовским, английским), определении собственной идентичности и вхождении в литовскую и европейскую культуры.

Ключевые слова: социолингвистический портрет, русскоязычная семья, многоязычие, русский язык, идентичность, Литва, Вильнюс.

Язык

Мультикультурная картина социума обуславливает формирование повсеместного двуязычия и многоязычия, формируются билингвальные и полилингвальные семьи. Большинство респондентов — билингвы. И несмотря на то, что русский язык для русскоязычных родителей выступает в роде культурного или даже «этнического наследия», которое обеспечивает внутрисемейное средство их коммуникации, анализируя ответы респондентов, они все равно допускают второй язык и его смешение с родным.

По мнению экспертов, пассивное сохранение какого-либо из языков не приводит к положительным результатам, а соответственно не приводит к знанию языка. Среди русскоязычных семей Литвы* сохранение русского языка как родного еще имеет активный характер, что обусловлено выбором соответствующей языковой стратегии и особого выбора языкового менеджмента в семье, от которого зависит последующая языковая модель поведения не только в домашних условиях, но и в общественной среде, например, на работе, в сфере обслуживания и т. д. Однако если в русскоязычных семьях еще разговаривают по-русски, отдают детей в русские детские сады и школы, то в двуязычных семьях языком не только семейного общения чаще всего становится литовский.

На примере исследуемых респондентов из русскоязычных семей в связи с мультикультурной ситуацией в Литве и наличием в социуме не только литовского языка, но и других двух-трех языков, формируется искусственное двуязычие. Данный факт обуславливается жизненной не-

обходимостью владения как минимум двумя языками (русским, литовским), а в некоторых случаях тремя и более. Респонденты (М., 40, бизнесмен-маркетолог) и (Ж., 39, директор детского образовательного центра) из русскоязычной семьи выбрали русский язык как основной в семье, однако, несмотря на это, используют дома литовские фразы, в общественной среде преобладает литовский язык, а сын отдан в английскую школу, что говорит о его многоязычии:

«У нас в семье английский, литовский, русский. Комфортнее говорить на родном языке, конечно, но в обществе в целях удобства приходится и на английский переходить. В общем хватаем везде понемногу слов, так и выучили литовский» (Ж., 39, директор детского образовательного центра).

Однако необходимость обучения на русском языке видит филолог по образованию, считающий, что для формирования хорошего знания языка нужно соблюдать определенную стратегию и контролировать использование других языков в домашней обстановке:

«Стратегия такая — домашнее обучение, чтобы русский был родной язык, потом начальная школа будет на русском языке, а дальше хоть китайский язык, но он не должен быть единственным языком» (Ж., 39, филолог).

Респондент из русскоязычной семьи утверждает, что в связи с общественным распределением использования языка зависит и выбор языка в отдельных сферах жизни общества:

«Рабочий язык, конечно, литовский. Вообще в Литве интересная ситуация. Государство не поддерживает у нас русский язык и Россию в целом, а хотя должна гордиться тем, что имеет! Русский только дома, а литовский надо знать, конечно, в обществе, что для будущего пригодится» (М., 39, бизнесмен).

Делая общую характеристику по русскоязычным семьям, можно сказать, что семьи больше склонны к выбору стратегии интеграции и соответственной стратегии языковой билингвальности в общественной сфере. В отношении же семейного языкового менеджмента можно сделать вывод, что они в большинстве случаев стараются придерживаться стратегии сепарации — русскоязычной стратегии монолингвальности, хотя в некоторых случаях есть обратные реакции подрастающего поколения и осознанный выбор детей в сторону литовского языка и его культуры.

Так, респондент из русскоязычной семьи утверждает, что несмотря на монолингвальную языковую стратегию семьи, общественные установки и школа более сильно воздействовали на языковой выбор дочери:

«Хотя старшая дочь говорит, что хочет быть литовкой, но я ей говорю, что она русская и не понимаю, с чего вдруг она начала так говорить. Ведь она только родилась в Литве, а везде у нее только русские. У нее все литовское: фамилия, имя, поэтому она считает себя литовкой, но я это не приемлю. Может быть, на это повлиял выбор школы, может поэтому у нее развивается литовский патриотизм. В ее характере присутствует литовский стиль, патриотизм их, он нас убивает, конечно» (Ж., 43, уборщица).

Посредством наличия разных языковых стратегий в семье и близком окружении, русскоязычные семьи не только приобретают ошибки в разговорной и письменной речи, но, по их словам, формируют новый русский язык, который представляет собой смесь русского и литовского языков. По собственному признанию респондентов, большинство из них обладает хорошим уровнем только разговорной речи, грамматический уровень, к сожалению, ниже среднего или на среднем уровне. Так один из респондентов говорит:

«Я читаю, но уже писать грамотно не умею. Знаю буквы, но уже правила... Не очень. Я не практиковал лет 20» (М., 33, инженер).

Родной язык и его использование становится прибавочным языком. Так, по мнению одной матери, родной язык просто *«плюсом будет»*. Литовский и остальные языки рассматриваются как более перспективные и годные для будущего, так как, по мнению воспитателя детского сада, всем известно, что *«русскоязычным детям и людям в принципе сложнее пробиться в обществе, поступить в школу или университет»*.

Проведя анализ всех интервью, можно сделать вывод, что все респонденты относятся положительно к литовскому языку, считая его более важным для комфортного существования.

Мы считаем, что это, скорее всего, вследствие литовского окружения и некоторой дискриминации со стороны литовцев. В адрес одного из респондентов из русскоязычной семьи были такие высказывания: *«Вы в Литве, вот и говорите на литовском»*. Так, некоторая престижность литовского языка передается и детям, даже у них есть осознание определенной важности его изучения.

Русский язык считается традиционным для большинства семей и максимально комфортным для использования в бытовой среде, но его распространение за пределами дома не всегда считается социально приемлемым. Поэтому несмотря на выбор монолингвальности русского языка в семье, литовский язык все равно используется в литовском окружении, литовской сфере услуг и т. д. В связи с этими факторами формируется вынужденная стратегия билингвальности и вынужденное двуязычие иногда искусственного характера.

Возможность сохранить русский язык в русскоязычных семьях по большей части заключатся в разговорной речи в условиях домашней обстановки и образовательных учреждениях, а также за счет общения в семье, детских садов и школ, книг, фильмов, ТВ, общения со сверстниками.

Идентичность

По результатам интервью с русскоязычными семьями можно сделать вывод, что русский язык сохраняется в основном на уровне семьи. Следует отметить, что большое влияние на замену ценностей, на распро-

странение сфер использования родного языка влияет культурная и национальная идентичность.

У респондента, родной язык которого русский, нет четкого определения собственной идентичности, он относит себя и к литовцу, и к русскому, обуславливая это географическим фактором, а также принятием и усвоением некоторых аспектов литовских законов и правил. Территориальное расположение напрямую воздействует на определение национальной принадлежности и идентичности:

«Ощущаю себя литовцем, а на родине ощущаю русским. Я думаю, в современном мире не нужна идентичность, но русская культура мне ближе, было воспитание на русском. Деление это, наверное, по географическому положению. Больше, наверное, ощущаю себя даже не литовцем, а европейцем» (М., 42, строитель).

В связи с тем, что в нынешнее время в европейских странах происходят процессы ассимиляции и интеграции культур, то идентичность утрачивает свою роль. Интеграционные процессы разных народностей стирают все границы культурных традиций. По мнению еще одного респондента, в мультикультурных условиях языковые стратегии утрачивают свою значимость:

«Не было такой мысли, чтобы я говорил с детьми по-русски. Мы даже не обсуждали. Я не ставлю вопрос ребром, что надо так. Насчет языка не было проблем, у нас сразу было так, что мы живем в Литве, я женился на литовке... Не было даже вопросов о языке... Ассимиляция произошла!» (М., 33, инженер).

В процессе интервью наряду с языковой проблематикой были ярко выражены проблемы с идентичностью и самоидентификацией. Стоит отметить, что наибольшие проблемы с самоидентификацией были отмечены не у смешанных семей, как предполагалось, а у русских по своему происхождению: они считают себя неким продуктом новой смешанной культуры, которая не является политизированной:

«Думаю, идентичность стерта уже у нас в Европе. ... Мне европейское ближе, мы читаем много переводной литературы, вся музыка с запада, все что связано со словом, то русская, а в остальном русская культура во многом уступает, живопись или кино, про музыку так вообще отдельный разговор» (М., 33, работник таможенного департамента).

В связи с тем, что дети находятся на стыке нескольких культур: русской, литовской и европейской, а также наличие неопределенного «этнического ярлыка», реакция детей на литовский язык и литовскую культуру весьма неоднозначна. Респондент из русскоязычной семьи утверждает:

«Старшая делает вид, что не понимает и это обращаются не к ней, а младшая прибегает и говорит, что ей что-то говорили, иногда даже в слезах прибегала» (Ж., 39, координатор проектов по логистике).

Одна из респонденток уверена, что в литовском обществе существует дискриминация, а общественные условия — порицания как словесные, так и выраженные во взгляде литовцев, ущемляют права русских:

«А потому что, наверно, из-за того, что у литовцев еще такая тема, что они еще с детства призывают детям, может я сейчас плохо скажу, но вот какие-то факторы нацизма, они дискриминируют национальные меньшинства, они не признают никого, кроме себя» (Ж., 32, заведующая ювелирного отдела).

Так, согласно данной точке зрения, можно сделать вывод, что в процессе нахождения своей личности в смешении многонациональных культур, попытке определения собственной идентичности, респонденты начинают себя больше идентифицировать с языком обучения, хотя родной язык также используется дома, но его роль как приоритетного уже не имеет такого значения.

Заключение

Критически проанализировав языковую ситуацию исследуемых респондентов, можно сказать, что язык и мультикультурные условия нынешнего времени затрагивают множество социолингвистических проблем относительно сохранения родного языка, определения национальной и культурной идентичности и т. д. К сожалению, русский язык на данный момент в условиях общественного многоязычия используется лишь в его «фрагментарном» объеме, теряя значимость своей языковой идеологии. Это же происходит и с национальной идентичностью.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Статья написана на материалах интервью с 17 русскоязычными семьями. Это качественные интервью, взятые в 2015–2016 гг. в Вильнюсе и расшифрованные автором данной статьи.

Markova S. D.

Vilnius University

SOCIOLINGUISTIC PORTRAIT OF THE RUSSIAN-SPEAKING FAMILY OF VILNIUS: LANGUAGE AND IDENTITY

The article describes sociolinguistic portraits of the Russian-speaking families of Vilnius through the knowledge of the languages and the identity of the respondents. It tells about the choice of family language strategy, multilingualism, preservation of native Russian language in families, knowledge of other languages (Lithuanian, English), determination of one's own identity and entry into Lithuanian and European cultures.

Keywords: sociolinguistic portrait, Russian-speaking family, multilingualism, Russian language, identity, Lithuania, Vilnius.

**Марусенко Михаил Александрович,
Марусенко Наталия Михайловна, Авлова Татьяна Борисовна**

Санкт-Петербургский государственный университет

mamikhail@yandex.ru, m.marusenko@spbu.ru;
nmm.spb@gmail.com, n.marusenko@spbu.ru; avlovatb@yandex.ru, t.avlova@spbu.ru

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье анализируются данные, полученные в ходе проведения мониторинга состояния изучения русского языка (как родного, как неродного и как иностранного) в образовательных организациях РФ

Ключевые слова: русский язык, мониторинг, состояние изучения русского языка.

Российская Федерация имеет многокомпонентную общегосударственную модель языковой политики, при которой во всей стране функционирует общегосударственный язык — государственный язык Российской Федерации — русский язык, а в республиках он дополняется местными республиканскими государственными языками. В республиках создана юридическая база для «государственного двуязычия» или даже «государственного многоязычия», что приводит иногда к разным формам реальной конкуренции при реализации законов о языках, в частности, к увеличению/уменьшению количества часов по русскому или региональному языку.

Таким образом, сочетаются общегосударственный интерес языкового единения всей многоязычной страны с желанием компактно проживающих наций культивировать в разных сферах общения свой национальный язык. Демократическое сочетание одной, общей для всей страны, языковой доминанты (русского языка) с региональными языковыми доминантами (республиканскими государственными языками) позволяет выделить следующие региональные модели языковой политики в РФ.

1. Однокомпонентная модель языковой политики: это языковая политика с разными формами существования русского языка.
2. Двухкомпонентная модель языковой политики: это языковая политика с двумя доминантами (русский язык + республиканский государственный язык);

Публикация подготовлена при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-04-00294

3. Трехкомпонентная модель языковой политики: это языковая политика с тремя доминантами (русский язык + два республиканских государственных языка или два варианта государственного языка);
4. Многокомпонентная модель языковой политики: языковая политика с 4, 5 и более доминантами (напр., русский язык + языки Дагестана);
5. Дифференциальная модель языковой политики: языковая политика в области функционирования языков малочисленных народов.

В Российской Федерации проживают более 100 коренных народов и функционируют более 150 языков. Уровень языкового единения РФ, средством которого является русский язык, очень высок: на нем говорит 98,2% населения, 23% населения владеют еще 38 языками, а остальными 114 языками владеет 1% населения. Таким образом, в РФ наблюдается, с одной стороны, языковое единство, с другой — большое языковое разнообразие. Языковые общности различаются по численности носителей языков, а также по отношению к государству.

В настоящее время в Российскую Федерацию входят 85 субъектов — 22 республики 9 краев, 46 областей, 3 города федерального значения, 1 автономная область, 4 автономных округа. Языковая ситуация в областях Российской Федерации достаточно однообразна: при наличии русских жителей, которые являются основным, подавляющим контингентом (от 90 до 99% населения областей) в этих субъектах РФ доминирует русский язык. Постепенно формируются языковые общности со знанием мировых языков, причем социальная потребность в этих языках будет возрастать в связи с интеграцией российской экономики в мировую. В связи с преимущественно моноэтническим населением в них отсутствуют условия для языковых конфликтов. Языки народов РФ принадлежат к разным языковым семьям — славянские, тюркские, финно-угорские, монгольские, северокавказские и др. В одних республиках титульными являются тюркские языки (алтайский, башкирский, кумыкский, ногайский, татарский, тувинский, карачаево-балкарский, хакасский, чувашский, якутский), в других республиках — финно-угорские (карельский, коми, марийский, мордовский, удмуртский), монгольские (бурятский, калмыцкий), северокавказские (аварский, абазинский, агульский, адыгейский, даргинский, кабардино-черкесский, лакский, лезгинский, рутульский, табасаранский, цахурский), а также индоевропейские языки иранской ветви — осетинский, татский. Эти языки признаны государственными языками соответствующих республик, хотя не все они достаточно развиты функционально, чтобы выполнять функции государственного языка.

В 22 республиках РФ языковая ситуация является достаточно напряженной, так как считается, что неперенным показателем государственности наряду с территорией, знаменем, гербом является государственный язык. Объявление языка титульной нации в той или иной республике государственным, с одной стороны, создает предпосылки

для его функционального развития, а с другой — создает возможности для использования языка в политических и националистических целях, что иногда приводит к языковым конфликтам.

Различный уровень функционального развития языков РФ зависит от ряда социальных факторов: 1) численности носителей языка; 2) способов расселения носителей языка; 3) наличия письменности; 4) наличия традиций использования языка в разных сферах общения; 5) уровня национально-языкового самосознания у носителей языка; 6) наличия социальной потребности в использовании национального языка; 7) культивирования других языков в разных сферах общения (двуязычие или многоязычие). Значимыми параметрами успешного функционирования языка являются численность носителей языка и способы их расселения. Определение численности носителей языков народов РФ вызывает определенные проблемы: в ходе переписей населения родной язык определяется, главным образом, по этническому происхождению респондента. При этом не учитывается, что основным языком социализации, начиная с дошкольных образовательных организаций, особенно для городского населения, является русский.

Важным фактором функционального развития языка является также компактность расселения соответствующего этноса. Самым благоприятным для расширения социальных функций языка, включая его использование в сфере образования, является компактное расселение его носителей. В разных субъектах РФ имеются разные возможности для развития языков титульных наций, объявленных государственными. Так, например, титульная нация составляет подавляющее большинство населения Чеченской республики (95,3%), в Татарстане — 53,2%). В некоторых республиках удельный вес титульной группы крайне низок (Карелия — 7,1%, Хакасия — 12%). В условиях, когда доля титульного народа в населении региона невелика, функциональное развитие соответствующего этнического языка сталкивается с известными трудностями. Такие языки, хотя и объявлены государственными, с трудом могут расширить свои функции, поскольку полиэтническое население использует прежде всего государственный язык страны (русский) и социальная потребность в другом средстве языкового единения региона — в использовании государственного языка республики — ограничена. Соответственно, наблюдается тенденция выбора родителями для образования своих детей образовательных организаций с русским языком обучения.

Особое место среди языков народов Российской Федерации занимают языки малочисленных народов (численность которых составляет менее 50 тыс. человек). Исследование языков с различным уровнем развитости социальных функций, в том числе и языков малочисленных народов (письменных и бесписьменных) ставит вопрос об итоговой оценке уровня их функционального развития, о создании социолингвистического портре-

та каждого из них и об их функциональной классификации. По сравнению с общефедеральным государственным русским языком использование региональных государственных языков носит ограниченный характер. Так, в сфере науки, в сфере высшего образования некоторые государственные языки республик практически не используются, другие — используются ограниченно только в гуманитарных областях знания и т. п. Например, в рамках одной и той же двухкомпонентной модели региональные государственные языки могут реализовываться по-разному — в разном количестве сфер общения и с неодинаковой степенью интенсивности, например, количество сфер использования и интенсивность использования функционально развитого татарского языка будет значительно превышать уровень функционирования карельского языка.

Следует отметить, что общероссийская модель языковой политики, отражающая государственное устройство страны и ее национальный состав, полностью соответствует основным принципам демократии, языковых прав жителей мультиэтнической страны. Сложности возникают в мультиэтнических республиках с 4, 5 или больше государственных языков, что обусловлено компактным проживанием на одной территории большого количества коренных народов Российской Федерации (например, Дагестан). Эти языки не могут функционировать одинаково широко, поскольку они не обладают системой функциональных стилей, применяемых в разных сферах письменного общения, тем более что функцию языкового единения выполняет государственный язык Российской Федерации — русский.

Сфера образования является приоритетной целевой областью языковой политики. Ее общие принципы регулируются следующими основными документами:

- 1) Конституция Российской Федерации 1993 года (Глава 2, статья 43);
- 2) Закон РФ «Об образовании» (2012 год);
- 3) Федеральные целевые программы развития образования.

Сфера образования в РФ традиционно разделяется на подсферы дошкольного, общего и профессионального образования. Существует «национальная школа» и ее разновидности. Раньше под национальной школой понималось раньше учреждение, в котором языком обучения является родной язык (имеется в виду не русский). Сейчас это понятие расширилось и фактически объединилось с понятием «школа с этнокультурным компонентом». В 2014/2015 учебном году учреждений с нерусскими языком обучения в России было 4,5%, с русским и нерусскими языками обучения — 4,8%.

За восемь лет число общеобразовательных учреждений сократилось на 33 %. Можно сделать вывод, что рассмотренные статистические данные отражают тенденцию к сокращению числа начальных школ (в основном в сельской местности) и укрупнению средних школ. Что касается

численности обучающихся в школах, имеет место противоположная тенденция. Это соответствует прогнозу демографов об увеличении с 2013 г. числа детей школьного возраста.

Современная картина использования языков народов Российской Федерации в сфере образования складывается из подсфер дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования.

В подсфере дошкольного образования в разной степени используются практически все языки народов РФ, однако 93,5% всех детей воспитывается на русском языке, 6,5% — на нерусских языках. На втором месте после русского идет татарский язык, на третьем — якутский, на четвертом — башкирский. В подсфере общего среднего образования большинство языков народов РФ (кроме русского и татарского) используются не как средство обучения, а как предмет.

В 2014/15 учебном году в качестве средства обучения в общем среднем образовании использовались следующие 26 языков (в алфавитном порядке): аварский, адыгейский, азербайджанский, алтайский, башкирский, бурятский, даргинский, калмыцкий, крымско-татарский, кумыкский, лакский, лезгинский, марийский луговой, мордовский мокша, мордовский эрзя, осетинский, русский, табасаранский, татарский, тувинский, удмуртский, украинский, хакасский, чеченский, чувашский, якутский. Необходимо отметить появление украинского и крымско-татарского языков в данной функции в связи с присоединением к Российской Федерации Республики Крым. Если расположить эти языки в порядке убывания числа учеников, использующих их в качестве средства обучения, получим такую последовательность: русский, татарский, якутский, башкирский, тувинский, аварский, чувашский, даргинский, лезгинский, кумыкский, крымско-татарский, калмыцкий, табасаранский, украинский, адыгейский, бурятский, чеченский, алтайский, лакский, мордовский эрзя, мордовский мокша, марийский луговой, хакасский, азербайджанский, удмуртский, осетинский.

Число школьников, использующих эти языки (не считая русского) как средство обучения, составляет 1,9% от общего числа учеников. На всех ступенях обучения после русского абсолютно лидирует татарский язык. Языков, которые используются как средство обучения с 1-го по 11-й класс всего 13: (в порядке убывания числа учеников): русский, татарский, якутский, башкирский, тувинский, аварский, чувашский, крымско-татарский, калмыцкий, украинский, мордовский эрзя, мордовский мокша, марийский луговой. Итак, только около 2 % школьников используют в функции средства обучения (вместе с русским) другие языки.

В качестве предмета в общем образовании изучаются 74 языка. Таким образом, число языков, используемых в этой функции, почти в три раза превышает число языков, используемых в функции средства обучения. Число школьников, изучающих нерусские языки как предмет,

в шесть раз больше числа школьников, использующих эти языки как средство обучения.

Анализ числа языков, изучаемых как предмет, по ступеням обучения, показывает их сокращение их числа от ступени к ступени. Это свидетельствует о выпадении некоторых из них из образовательного процесса (это те языки, которые в функции средства обучения не используются).

Хотя изучение языка как предмета в разных регионах поставлено по-разному, существует ряд общих проблем, главными из которых являются нехватка квалифицированных педагогических кадров и современных учебных пособий, недостаточное финансирование и сокращение числа часов, отводимых на изучение родных языков. Используемые как средство обучения в общем образовании языки имеют разный юридический статус: титульные республиканские государственные и негосударственные языки, местные языки коренных народов РФ, языки этнических групп, иностранные языки.

Все республиканские государственные языки используются в школьном обучении. Большинство из этих языков используются в обеих функциях (как средство обучения и как предмет). Из негосударственных языков народов РФ в школьном обучении используются 25 языков. Из них к титульным языкам относятся бурятский (в Агинском Бурятском АО), долганский, коми-пермяцкий, корякский, мансийский, ненецкий, хантыйский, чукотский, эвенкийский. Большинство из них имеют статус «язык коренного малочисленного народа РФ. В качестве средства обучения эти языки функционируют крайне ограниченно: это бурятский (1436 учеников) язык. Все перечисленные языки изучаются как предмет.

Главной причиной дальнейшего выпадения изучения языка, прежде всего, является увеличение числа дисциплин: ими «жертвуют» в пользу других предметов языкового блока, в частности, иностранного языка и языка титульного этноса региона.

Иностранные языки преподаются почти в 50 000 школ. Только в 3% образовательных учреждений иностранные языки совсем не преподаются. 79% школьников изучают английский язык, 16,6% — немецкий, 4% — французский. В последние годы усиливается интерес к изучению тюркских языков и языков Азиатско-Тихоокеанского региона. В ближайшие пять лет планируется переход на изучение двух обязательных иностранных языков, начиная с 5-го класса.

В подсферах среднего специального и высшего образования использование языков народов РФ ограничивается большим или меньшим списком дисциплин гуманитарного цикла: родной язык, история родного языка, диалектология, фольклористика, родная литература, методика преподавания родного языка и литературы, и др. Часто на языке преподаются лишь родной язык и литература, а также методика преподавания.

В 2008 году в рамках приоритетного проекта «Образование» перед регионами была поставлена новая задача: развитие сети национальных исследовательских университетов. Не исключено, что она может послужить предпосылкой расширения функций ряда языков в подсфере высшего образования. Однако для языка будет полезнее, если направлять материальные ресурсы на сохранение и развитие его функционирования в подсферах дошкольного и школьного образования, чем искусственно стремиться расширить его функции. Проблема состоит не только в уровне готовности языка взять на себя функцию средства обучения в вузе. Можно написать вузовские учебники по ряду специальностей, планомерно расширять терминологическую базу, и т. д. Однако подготовка специалиста предполагает усвоение достаточного объема дополнительной, прежде всего научной литературы, чтение научных журналов, участие в конференциях и симпозиумах, — всего того, что в полном объеме нельзя получить на языке республики. Не следует забывать и возможности интеграции в общероссийскую и мировую науку.

Marusenko M. A., Marusenko N. M., Avlova T. B.

Sankt-Petersburg State University

**ANALYSIS OF THE STATE OF STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE
IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIAN FEDERATION**

The article analyzes the data obtained during the monitoring of the state of study of Russian language (as a native language, as a non-native and as a foreign language) in educational organizations of Russian Federation

Keywords: Russian language, monitoring, the state of learning Russian language.

Марусенко Михаил Александрович

Санкт-Петербургский государственный университет

mamikhail@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ РФ: СМЕНА ПАРАДИГМЫ

В статье обосновывается необходимость смены научной парадигмы, определяющей языковую идеологию и языковую политику Российской Федерации как в эпоху существования СССР, так и после его распада. Этнокультурная языковая парадигма, усиливающая центробежные тенденции в национальном строительстве, не соответствует цели строительства единой гражданской российской нации, которая должна определять задачи языковой политики на современном этапе.

Ключевые слова: языковая идеология, языковая политика, национальная идентичность, гражданская нация, этнонационализм, регионализм.

В предшествующей (этнокультурной) языковой парадигме языки рассматривались, прежде всего, с точки зрения сохранения языкового разнообразия. Сохранение этого разнообразия считалось главной задачей ученых, политиков и лидеров языковых сообществ во всем мире и, в частности, в бывших республиках СССР. В России проблема языковых меньшинств в последние годы приобрела особенно острый характер из-за осознания растущей опасности исчезновения многих миноритарных языков и выдвижения многими национальными меньшинствами требований признания своих языковых идентичностей. В рамках этой парадигмы снижение этноязыковой жизнеспособности миноритарных языков и переход части из них в категорию языков, находящихся под угрозой исчезновения, рассматривались исключительно как последствие многолетней политики русификации. Именно повсеместное доминирование русского языка считалось основным препятствием для повышения уровня этноязыкового самосознания внутри этих сообществ и работы по возрождению многих языков. Использование миноритарных языков, попадающих в эту категорию, все больше ограничивается внутрисемейным общением, и они используются, в основном, носителями, принадлежащими к старшим возрастным категориям. При этом процесс смены языка (миноритарного на русский) носит, согласно этой точке зрения, насильственно-принудительный характер¹.

Публикация подготовлена при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-04-00294

Согласно теории этноязыковой жизнеспособности, сообщества, чьи языки обладают низкой жизнеспособностью, более подвержены языковой ассимиляции и, в конце концов, перестают существовать как отдельные этнические группы, тогда как сообщества с жизнеспособными языкам имеют больше шансов сохранить свои языки и свое культурное своеобразие в многоязычном государстве². Инициатором движений за сохранение и возрождение миноритарных языков везде выступала национальная интеллигенция, в среде которой осознание ценности своей этнической идентичности и национального языка имеет более высокий уровень.

Общепринятая система взглядов, организующая и координирующая социальные интерпретации и практики групп и их членов, образует идеологию. Языковые идеологии — *«это общие рамки социальной мысли, которые организуют и координируют социальные интерпретации и практики языковых групп и их членов»*³. Эти идеологии касаются не только, и не столько языков, сколько выражают политические, военные и экономические интересы обладающих властью акторов. Глобальное распространение языка в любой исторический период поддерживается структурными неравенствами между культурами центра и периферии. Ценности и нормы, присущие центру, передаются периферии при посредстве различных социальных институтов с целью укрепить военную, политическую и экономическую власть центра. Это называется языковым империализмом, и он ведет к маргинализации периферийных языков и, в некоторых случаях, к смене языка⁴.

Смена языка происходит в результате изменения языковой политики на национальном уровне. Использование общего языка в интересах национальной идеологии представляет собой относительно новое явление, возникшее в конце XIX в. в процессе строительства национальных государств. Моноязычие и языковой пуризм использовались идеологами национализма для формирования новых национальных лояльностей: коммуникация на одном общем языке принималась за показатель аффилиации человека с нацией и лояльности этой нации. Связь национального государства только с одним языком означала, что группы, отклоняющиеся от общего стандарта, будут иметь более низкий социальный статус и считаться угрозой национальному единству. Воплощениями эксплицитной идеологии моноязычия являются законы об официальных языках, языковые стандарты и учебные планы, а также СМИ, народная культура и внутрисемейное общение⁵.

Распад Советского Союза и образование на его территории новых национальных государств привели к интенсификации этнических процессов, которые спровоцировали дискурсивное переосмысление истории СССР и изменение соотношений статусов идентичностей новых титульных и миноритарных групп. Внутри России стали проявляться конкуренция и сосуществование разных национальных и националистических

идеологий, которые отразились на юридическом и фактическом статусе русского языка.

С другой стороны, модернизация экономики и глобализационные процессы вызвали конфликт между старой и новой языковыми идеологиями, изменивший систему представлений об отношениях языков в обществе под влиянием экономических и политических интересов.

Под влиянием западных исследователей, главным образом, британских, французских и американских, основывающих свои теоретические построения на эмпирическом материале своих колониальных империй или завоевания Северной Америки, изучение национальных отношений в Российской империи, СССР и Российской Федерации традиционно осуществляется в рамках колониальной имперской парадигмы, тогда как более адекватной для изучения этих геополитических образований была бы другая парадигма — мультиэтнической и мультинациональной империи, примерами которой являются, например, Римская империя, Австро-Венгерская империя и, в наши дни, Европейский союз. Учет этого концептуального различия позволяет с другой точки зрения оценивать, в частности, российскую и советскую языковую политику и языковое законотворчество.

Начало этой идеологии было положено еще в 1918 г., когда правительство американского президента В. Вильсона разработало план расчленения России на отдельные «самостоятельные области», подвластные США. Официальная карта России, составленная госдепартаментом США для Парижской мирной конференции, состояла лишь из Среднерусской возвышенности. В приложении к ней говорилось: «Всю Россию следует разделить на большие естественные области, каждая со своей экономической жизнью»⁶.

В 1959 г. конгресс США принял «Закон о порабощенных народах» *P. L. 86–90* (в некоторых переводах «Закон о порабощенных нациях»), лоббируемый галицийским националистом Львом Добрянским и его единомышленниками, нашедшими убежище в США после окончания Второй мировой войны⁷. По этому закону Россия и русские признавались агрессорами, а все народы Советского союза и социалистических стран Восточной Европы — порабощенными народами, которые нужно освободить от коммунистического гнета и вернуть в лоно западной демократии. Никто даже не пытался скрыть, что вся концепция порабощенных народов была заимствована демократическими Соединенными Штатами у фашистской Германии, вплоть до того, что, например, Белоруссия называлась в этом документе «Белой Рутенией», по названию образованной гитлеровскими спецслужбами в 1937 г. из польских и белорусских националистов «Нацистской партии Белой Рутении».

В качестве награды за участие в этой стратегической операции нацистов национальным меньшинствам в СССР и, соответственно, республи-

кам, на территории которых они признавались титульными народами, обещалась номинальная независимость, в качестве, разумеется, спутников Третьего рейха. В англо-саксонском варианте стратегия «*Roll-back*» (Откат назад) имела целью полное сокрушение СССР и изгнание коммунистов из Восточной Европы и воплощалась с помощью акции «*Crusade for freedom*» (Крестовый поход за свободу), проводившейся силами ЦРУ и СМИ.

Основная разница между колониальной и мультинациональной империей заключается в том, что в первом случае метрополия богатеет за счет колоний, а во втором — она финансирует их развитие, стремясь поднять его до своего уровня. Анализ распределения вклада в производство и распределение доходов по республикам СССР показывает, что только две республики (РСФСР и Белоруссия) производили больше, чем потребляли, а остальные тринадцать «братских республик» ходили с протянутой рукой, не забывая повторять, что они кормят Россию и остальных советских нахлебников. Для того чтобы держать партийное руководство в напряжении и создавать необходимость постоянного заливания пожара деньгами, нужно было демонстрировать ненависть маленьких, но гордых народов к «русским оккупантам»⁸.

При этом чемпионами по потреблению были республики Закавказья и Прибалтики. Их запредельно высокий для СССР уровень потребления обеспечивался за счет труда жителей РСФСР, каждый из которых ежегодно отдавал 6000 долларов на покрытие разницы между производством и потреблением жителей других республик. Сегодня жители этих республик считают себя объектами колониального угнетения и грабежа со стороны «русских колонизаторов» и требуют компенсации за понесенный ущерб.

Всплеск этнонационализма и регионализма, произошедший в период острого политического и экономического кризиса первой половины 1990-х гг., привел к тому, что бывшие автономии стали пытаться, и часто безуспешно, ограничивать компетенции федеральных органов власти. Эта тенденция четко просматривается в законах «О языках народов РСФСР» (1991), «О языках народов Российской Федерации» (1998), «Об образовании в Российской Федерации» (1992) и подзаконных актах к ним. Официально призванные укреплять единство системы образования, эти нормативные акты, под давлением интеллигенции из титульных этносов фактически дезинтегрировали единое образовательное пространство страны. Почти во всех национальных формированиях в составе РФ были приняты законы о языке, провозгласившие языки титульных наций государственными языками, которые стали юридической основой для дискриминационной этнической политики, что создает угрозу разрушения единого коммуникативного пространства России⁹. Хотя в ст. 20 Федерального закона «Основы законодательства Российской Федерации о культуре», принятого Верховным советом РФ в 1992 г., говорилось, что

«политика в области сохранения, создания и распространения культурных ценностей коренных национальностей, давших наименования национально-государственным образованиям, не должна наносить ущерб культурам других народов и иных этнических общностей, проживающих на данных территориях»¹⁰.

Если федеральная власть России не сумеет сформулировать внятную политику, направленную на формирование единой политической нации, то национальную политику будут формулировать региональные элиты в своих интересах: провозглашение в России татарской, башкортостанской, марийской и прочих наций приведет к прекращению существования Российской Федерации как целостного образования, потому что цель каждой нации — иметь свое национальное государство¹¹.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Yagmur K., Kroon S.* Objective and Subjective Data on Altai and Kazakh Ethnolinguistic Vitality in the Russian Federation Republic of Altai // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2016. Vol. 27. № 3. P. 241.

² *Bourhis R. Y., Giles H., Rosenthal D.* Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1981. Vol. 2. № 2. P. 145–155.

³ *Dijk T. A., van.* Ideology: A multidisciplinary approach. London: Sage, 1998. P. 8.

⁴ *Phillipson R.* Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992. 190 p.

⁵ *Shohamy E.* Language policy: Hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006. P. 25.

⁶ Закон о порабощенных народах. URL: <http://voprosik.net/zakon-o-poraboshhennykh-narodax-i-rossiya/> (дата обращения: 21.06.2017).

⁷ Как и кем подготавливался закон о расчленении России // Свободное слово Карпатской Руси. США: Ноябрь-декабрь 1979. С. 23.

⁸ *Холмогоров Е.* Кто кого кормил в СССР // Комсомольская правда. 24.08.2016. URL: <https://www.spb.kp.ru/daily/26422/3295723/> (дата обращения: 14.05.2017).

⁹ *Марусенко М. А.* Языки и национальная идентичность: современные вызовы национальному единству и территориальной целостности. М.: Научно-политическая книга, 2015. С. 148–151.

¹⁰ Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612–1) (ред. от 28.11.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/ (дата обращения: 14.05.2017).

¹¹ *Суздальцев И.* Российскими американцами сможем быть? // Известия. 05.05.2002. URL: <http://izvestia.ru/news/261524#ixzz2pmuxx8K2> (дата обращения: 13.05.2017).

Marusenko M. A.

Saint-Petersburg State University

ACTUAL PROBLEMS OF LANGUAGE POLICY OF RUSSIAN FEDERATION: PARADIGM CHANGE

The article substantiates the need to change the scientific paradigm that determines the language ideology and language policy of the Russian Federation both in the era of the existence of the USSR and after its disintegration. Ethnocultural language paradigm, which strengthens centrifugal tendencies in nation building, does not correspond to the goal of construction a single civilian Russian nation, which should determine the tasks of language policy at the present stage.

Keywords: language ideology, language policy, national identity, civil nation, ethno-nationalism, regionalism.

Матевосян Лианна Бениаминовна

Ереванский государственный университет

lianna.matev@gmail.com; lianna.matevosyan@ysu.am

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АРМЕНИИ

В статье рассматриваются роль и место русского языка в образовательном пространстве Армении. Русский язык в Армении сегодня назван в одном ряду с иностранными языками, но продолжает оставаться первым среди равных, так как обязательный: его изучают и в школе, и в вузе.

Ключевые слова: русский язык, образовательное пространство, Армения.

Сегодня перед гражданами Армении стоят глобальные задачи: выживание в условиях беспощадной конкуренции мирового рынка и утверждение политического, экономического и культурного авторитета нашей страны. Препятствием, тормозящим их выполнение, является незнание или недостаточный уровень знания языков. Когда растут и расширяются международные контакты, незнание или недостаточный уровень знания языков наносит стране не только моральный, но и материальный ущерб. Поэтому в Армении особо остро стоит проблема языковой подготовки кадров высшей квалификации, кадров, призванных развивать и ускорять научно-технический и технологический прогресс.

Армяне связали свою судьбу с русским народом почти два века назад. Вхождение Армении в состав Российской империи, а затем равноправное существование в составе СССР определило ее социально-экономическое и культурное развитие. Русский язык проник во все сферы общественной, культурной, профессиональной деятельности, однако условия функционирования и уровень владения русским языком в Армении имели и имеют ряд специфических черт, ибо национальный состав Армении был и остается однородным, и большинство населения считало и считает своим родным языком армянский. И сегодня значительная часть армян уже независимой Армении — носители «координативного» армяно-русского двуязычья.

Началом становления русистики в Армении следует считать год 1938, когда в стенах Ереванского государственного университета на филологическом факультете открылось отделение русского языка и литературы и была создана кафедра русского языка. Позже в разных вузах

страны возникли целые коллективы русистов. И сегодня в Армении достаточно много центров русского языка и очагов русской культуры.

В центре внимания русистов — проблема обучения русскому языку: содержание, методы и технологии обучения. И как следствие — создавались и создаются учебники и учебные пособия для школьников и студентов с учетом особенностей родного языка и родной культуры, так что школьники и студенты Армении изучают русский язык по учебникам, написанным авторскими коллективами русистов-армян.

Русистов Армении всегда интересовала проблема взаимодействия языков — армяно-русское двуязычие, проблема взаимодействия культур, ибо изучение языка, усвоение его лексики и грамматики неразрывно связано с изучением культуры народа. Русисты Армении обогатили и продолжают обогащать лексикографический фонд русского языка двуязычными — армяно-русскими, русско-армянскими — словарями, а также учебными словарями разных типов.

Из года в год увеличивается число студентов-иностранцев. Это граждане Китая, Индии, стран Ближнего Востока: арабы, персы, армяне из разных диаспор. Поэтому проблема обучения русскому языку как иностранному вместе с проблемой билингвизма стали ведущими в Армении.

Русский язык в Армении сегодня назван в ряду иностранных языков, однако продолжает оставаться первым среди равных, ибо есть мотивация для его изучения:

- Россия была и остается самой печатающей и переводящей страной;
- наши библиотеки *пока* лучше укомплектованы литературой на русском языке;
- армянская диаспора России насчитывает более двух с половиной миллионов армян;
- для армян, проживающих или выезжающих на заработки на территорию постсоветского пространства, в страны Восточной Европы, русский язык — часть культуры и орудие производства;
- русский язык — средство общения между специалистами, а также людьми из разных стран. Сегодня все чаще говорят о консолидирующей роли русского языка в развитии межкультурных отношений не только между Российской Федерацией и странами ближнего и дальнего зарубежья, но и во всем евразийском пространстве, — так что реальный статус русского языка в Армении гораздо выше его правового статуса. Об этом говорят и цифры: сегодня русские составляют приблизительно 1% населения Армении (Армения всегда была мононациональной республикой), число же владеющих русским языком намного больше.

Наконец, благодаря русскому языку мы, армяне, несем свое этническое лицо и свою культуру русскоязычному миру.

Общеобразовательные школы в Армении — армянские, однако русский язык в общеобразовательной школе — обязательный. Во всех школах изучают русский язык со 2-го класса и иностранные языки — с 3-го, изучают все 12 лет. В начальной и средней школе 2–3 часа в неделю, в старшей — 2 часа, в 10–11–12 классах с профильным обучением — 3–5–8 часов, или 3–3–3, или 1–2–2 (решает школа).

В Армении порядка 1350 общеобразовательных школ, из них 43 (38 государственных и 5 негосударственных: 21 основных, 11 средних и 11 старших) имеют классы (с 1 по 12) с русским языком обучения (здесь обучение ведется по российским программам и учебникам), 65 с углубленным обучением русскому языку (для этих школ создана программа, комплект учебников, рабочих тетрадей и методических пособий). Количество часов в этих школах — 4 часа в неделю.

В г. Ереване из порядка 200 общеобразовательных школ 19 государственных и 5 негосударственных (13 основных, 5 средних негосударственных и 6 старших) являются школами, имеющими классы с русским языком обучения, а 35 — с углубленным обучением русскому языку.

В Армении, таким образом, общее число школьников, изучающих русский язык, более 350000.

В семи вузах Армении изучают русский язык как специальность. Это Ереванский государственный университет (факультет русской филологии), Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Брюсова (факультет русского и иностранных языков и международной коммуникации), Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна (факультет иностранных языков), Российско-Армянский университет (институт гуманитарных наук), Ширакский государственный педагогический институт им. М. Налбандяна (факультет иностранных языков), Ванадзорский государственный педагогический институт им. О. Туманяна (филологический факультет), Гаварский государственный университет. Во всех университетах существуют программы бакалавриата и магистратуры по русистике. Обучаются студенты по российским учебникам и учебным пособиям, рекомендованным Министерством образования и науки Российской Федерации для специальных/филологических факультетов вузов. Используются также отдельные учебные пособия, подготовленные русистами Армении.

Переподготовкой школьных учителей русской словесности занимается Национальный институт образования РА. Переподготовкой вузовских преподавателей-русистов — факультет повышения квалификации Ереванского государственного университета.

Русский язык в вузах Армении — обязательный учебный предмет. Изучают студенты всех факультетов (гуманитарного, естественного и технического профиля), как правило, 2 учебных семестра по 4 или 2 часа в неделю. В Ереванском государственном университете языков и социальных наук им. В. Брюсова изучают 3 учебных семестра, в Ереванском государственном университете и Государственном инженерном университете Армении третий семестр — по выбору. В Армянском государственном педагогическом университете им. Х. Абовяна — 4 учебных года бакалавриата (в порядке «выбора») и в магистратуре (2 учебных года). Во Французском университете изучают 4 учебных семестра и 2 семестра платно (по желанию).

Обучаются студенты по учебникам и учебным пособиям, подготовленным преподавателями вузов Армении. Как правило, каждый вуз занимается по учебнику, разработанному коллективом кафедры русского языка данного вуза.

Во всей Армении примерно 50000 студентов изучают русский язык. В Ереванском государственном университете, например, число изучающих русский язык студентов-нефилологов колеблется от 1500 до 2000, в зависимости от приема.

В Армении в настоящее время действуют как бесплатные, так и платные курсы русского языка. На платных курсах людей не очень много в силу неплатежеспособности населения. Бесплатные курсы по проектам Российского центра науки и культуры в Ереване (РЦНК), Центра русского языка при Ереванском государственном университете (фонд «Русский мир») нерегулярны и зависят от финансирования. За год проходят обучение на курсах (платных и бесплатных) примерно 2000 слушателей разного возраста от 5-ти до 50-ти и старше лет.

В начале 2013 г. Союз молодёжи стран СНГ объявил о начале широкомасштабного и беспрецедентного проекта по открытию бесплатных центров обучения русскому языку во всех странах Содружества. Первой республикой, где начали действовать подобные курсы, стала Армения. В рамках проекта в республике планировалось открыть около 100-а площадок. Курсы русского языка, открытые на базе «Дома русской книги» в Ереване, Арташате, Гюмри и Ванадзоре, посетили 1200 человек, 5 тысяч выразили желание обучаться. К всеобщему сожалению, проект сегодня бездействует.

В Армении проводятся на постоянной основе конференции и симпозиумы по русистике. Это:

- «Брюсовские чтения» (Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова);
- ежегодная Международная научно-практическая конференция «Русский язык — гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и международного общения в XXI веке» (Российский центр науки и культуры в Ереване, Армянская ассоциация русистов, Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы, Армянская ассоциация выпускников российских вузов);
- ежегодная Международная научно-практическая конференция «Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике» ((Российский центр науки и культуры в Ереване, Российско-Армянский университет);
- научно-практическая конференция для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов «Русский язык как средство реализации межпредметных связей в современной парадигме образования» (Российский центр науки и культуры в Ереване, Армянская ассоциация русистов, Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы, Армянская ассоциация выпускников российских вузов);
- с 2009 года — серия международных научно-практических конференций под общей тематикой «Русская литература: русская и национальные литературы» (каждый год, весной/осенью) — Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова, Министерство культуры РА, Рос-

сийский центр науки и культуры в РА, Общество дружбы «Армения — Россия» АОКСа.

В Армении издаются научные журналы и сборники статей в области русистики:

- научно-методический журнал «Русский язык в Армении» (6 номеров в год), включенный в перечень ВАК Республики Армения;
- сборник научных статей «Брюсовские чтения» (Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Брюсова, кафедра русской литературы);
- «Вестник Ереванского университета. Русская филология», 3 номера в год (стал выходить в 2015 г., включен в перечень ВАК РА);
- «Проблемы современной русистики» (Армянский государственный университет им. Х. Абовяна, кафедра русского языка).

В стране два действующих специализированных совета по защите кандидатских и докторских диссертаций по специальностям «Славянские языки» при Ереванском государственном университете языков и социальных наук им. В. Брюсова и «Методика преподавания и воспитания (русский язык)» при Армянском государственном педагогическом университете им. Х. Абовяна (заметим, в советский период специализированных советов по русистике не было). Этот факт подтверждает не только существование, но и развитие национальной русистики в Армении.

«Нет в мире такого народа, который бы не заках, если бы не обращался к культурным и научным достижениям других народов. *Цивилизация возможна как результат творческого гения не одного, а многих народов мира* (курсив наш. — Л. М.). Приобщаться к мировой цивилизации можно двумя путями: либо знать иностранные языки, либо перевести-перевозить в свой язык, в свою страну все наиболее ценное, что создано другими языками в других странах. И, конечно, самому при этом творить», — писал академик Левон Мкртчян*.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Мкртчян Л. М. Русский как национальная необходимость // Слепой, но не настолько: Художественная публицистика. Литературная критика. Ереван, 1998. С. 185.

Matevosyan L. B.

Yerevan State University

RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF ARMENIA

The article deals with the role of Russian language in the educational space of Armenia. Russian language in Armenia today is among foreign languages, but continues to remain the first among the equals. Russian is studied at school and in a college.

Keywords: Russian language, educational space, Armenia.

Рудяков Александр Николаевич, Воронцова Наталья Константиновна

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, КФУ им. В. И. Вернадского

anrudiakov@rambler.ru, n_vorontsova@mail.ua

РУССКИЙ ЯЗЫК В КРЫМУ: ДО И ПОСЛЕ ВОССОЕДИНЕНИЯ С РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИЕЙ

В статье анализируется статус русского языка в Крыму до и после воссоединения с Российской Федерацией. Определяются качественные изменения, касающиеся особенностей функционирования русского языка, и характеризуются принципы, определяющие развитие русского языка в Крыму в современных условиях.

Ключевые слова: Республика Крым, языковая ситуация, государственный язык.

В предлагаемой статье мне хотелось бы остановиться на нескольких вопросах. Во-первых, осветить те законодательные изменения в статусе русского языка в Крыму, которыми закономерно сопровождалась «Крымская весна»; во-вторых, поговорить о социолингвистических следствиях воссоединения и, в-третьих, рассмотреть сегодняшнюю ситуацию с точки зрения антропоцентрического взгляда на естественный, в нашем случае русский, язык.

Прежде всего следует сказать о том, что в марте 2014 года русский язык избавился от унижительной номинации «язык национального меньшинства» и официально стал тем, чем он всегда был, есть и остается в Крыму — государственным языком, в России — государственным языком великой державы, в мире — одним из мировых языков.

Деструктивная языковая политика украинского руководства по отношению к русскому языку была неизменной и постоянной. Наиболее ярким и одиозным проявлением этого стала концепция языковой политики, утвержденная уходящим В. А. Ющенко и откровенно демонстрирующая русофобию в качестве системообразующего фактора языковой (и не только языковой) политики.

Как всегда в таких ситуациях внешне, документально все обстояло пристойно. В законодательстве Украины (Конституция Украины (принята 5 сессией Верховной Рады Украины 28 июня 1996 г.), Декларация о государственном суверенитете Украины (принята Верховным Советом Украины 16 июля 1990 г.), Декларация прав национальностей в Украине (принята Верховным Советом Украины 1 ноября 1991 г.), Национальная доктрина развития образования (утверждена Указом Президента Украи-

ны от 17 апреля 2002 г. № 347/2002), Закон Украины «О национальных меньшинствах в Украине» (25 июня 1992 г.), Закон Украины «Об основах государственной языковой политики» (10 августа 2012 г.; в настоящее время действие его приостановлено) декларировалось, что на Украине гарантируется свободное развитие, использование и защита русского и других языков национальных меньшинств Украины, что государство способствует консолидации и развитию украинской нации, ее исторического сознания, традиции и культуры, а также развитию этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности всех коренных народов и национальных меньшинств Украины, а также содействует изучению языков международного общения. Тот же принцип равноправия формально был заложен в «Декларации прав национальностей в Украине» и в Национальной доктрине развития образования, которая определяла стратегию языкового образования на базе демократических принципов.

В мае 2003 украинский парламент ратифицировал европейскую хартию региональных языков или языков меньшинств, подписанную от имени Украины 02 мая 1996 года в Страсбурге. Согласно принятому документу положения Хартии должны были применяться к языкам таких национальных меньшинств Украины: белорусскому, болгарскому, гагаузскому, греческому, крымскотатарскому, молдавскому, немецкому, польскому, русскому, румынскому, словацкому и венгерскому.

Реальная ситуация с функционированием русского языка на Украине разительно отличалась от деклараций. Об этом много написано, и повторяться не имеет смысла.

Русскоязычное население Украины связывало определенные надежды с принятием Закона Украины «Об основах государственной языковой политики». Этот закон гарантировал использование на Украине «региональных языков», то есть языков, которые, согласно данным переписи населения, считают родными более 10 % населения соответствующего региона (под регионом понимается область, Автономная Республика Крым, район, город, село или посёлок). В пределах такого региона региональный язык по решению местных органов власти можно было использовать в законодательно установленных сферах наравне с государственным украинским языком.

Однако ожидания оказались тщетными. Закон так и не заработал, в том числе и в Крыму. Тем не менее, и в такой ситуации данный закон настолько возмущал националистов, что был едва ли не первым отменен после майданного переворота.

Мне довелось принимать участие в обсуждении данного закона уже после принятия. Сначала в рабочей группе под руководством Леонида Кравчука, а затем — Анны Герман. У закона не было шансов в ситуации, когда у тогдашнего президента В. Януковича были иллюзии о его превращении в президента всей «державы».

В законодательстве АР Крым в этот период многое было сделано для того, чтобы деструктивность центральной языковой политики была компенсирована. Так, в Конституции АРК 1998 г. сказано, что « В Автономной Республике Крым наряду с государственным языком обеспечивается функционирование и развитие, использование и защита русского, крымскотатарского, а также языков других национальностей... В Автономной Республике Крым русский язык как язык большинства населения и приемлемый для межнационального общения используется во всех сферах общественной жизни... ». Однако все равно сопротивление русскоязычного населения вызывала реальная практика судопроизводства исключительно на украинском языке, аннотации к лекарствам и прочие факторы, вызывающие стойкое ощущение пребывания на оккупированной территории.

Ситуация кардинальным образом изменилась после Воссоединения. В новой конституции Республики Крым тремя государственными языками признаны русский, украинский и крымско-татарский языки.

В момент создания новой конституции, на мой взгляд, сказалась инерция мышления крымчан в языковой сфере, проявления которой были не единичны. Как показала практика (в частности, отсутствие заявлений школьников на обучение на украинском языке в 2015 году), социальная база украинского языка в Крыму без административного давления оказалась минимальной. Сегодня провозглашение украинского языка государственным в Крыму представляется, скорее, данью памяти периоду принадлежности Крыма Украине, чем объективной необходимостью, чем требованием реальности. Некоторые из проявлений этой инерции удалось преодолеть путем объединения усилий наиболее активной части крымских русистов и Общественной палаты РК.

Первая коллизия, которую мне кажется необходимым сделать фактом нашей науки и о которой я считаю необходимым рассказать, — это ситуация с большим отрядом преподавателей украинского языка и литературы, которые в новых исторических условиях оказались под угрозой потери работы. При этом нужно учитывать, что в недавнем прошлом эта категория была привилегированной и приближенной к руководящим органам управления учебных заведений.

Решение, которое было принято, конечно же, вопиющее и парадоксальное с точки зрения мало-мальски образованного лингвистически человека, знающего об опасности близкородственной интерференции, заключалось в том, чтобы дать украинистам часы русского языка и русской литературы, причем часы, нередко изымаемые у русистов.

Более того, во время первых глобальных курсов повышения квалификации, организованных КРИППО совместно с ФИРО за средства специальной федеральной субсидии, одним из лекторов было сказано, что по законам РФ учителю достаточно пройти 16-часовые курсы для того,

чтобы получить право преподавать любой учебный предмет. Этот тезис соответствовал интересам многих и стал очень популярен.

Что удалось сделать. Первое, инициировать решение Министерства образования и науки РК о том, что преподавать русский язык и литературу в школе имеют право только те украинисты, которые получили соответствующее образование. При этом руководство РК организовало бюджетное финансирование этих программ в Крымском республиканском институте постдипломного педагогического образования. Второе, рекомендовать руководству школ не ставить украинистов на 5 и выпускные классы. И если первый пункт был выполнен полностью, и около 600 учителей получили дипломы русистов, то в школах, к сожалению, основное внимание уделили именно трудоустройству.

В итоге, трудоустройство небольшой социальной группы стало большей ценностью, чем знания тысяч детей, государственный язык РФ которым преподавали люди, не имеющие соответствующего образования. И заведомо большей ценностью, чем мнение и квалификация большого отряда крымских русистов, которые справедливо ожидали, что именно они окажутся в центре внимания руководства российского Крыма.

Для снятия напряжения в среде русистов по инициативе возглавляемой мною комиссии по образованию и науке Общественной палаты Крыма, поддержанной председателем палаты Г. А. Иоффе, министром образования и науки Н. Г. Гончаровой и С. В. Аксеновым была принята программа поддержки учителей русского языка и литературы и истории. Программа успешно реализуется. В текущем году в октябре состоится уже третий съезд русистов республики Крым.

Второй очень показательный этап новейшей истории Крыма связан с борьбой за новый «Закон об образовании» (принят 17 июня 2015 года).

Итоговый текст закона гласит:

«Статья 11. Язык образования

1. В государственных образовательных организациях Республики Крым и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории Республики Крым, образовательная деятельность осуществляется на государственном языке Российской Федерации. Преподавание и изучение государственного языка Российской Федерации в рамках имеющих государственную аккредитацию образовательных программ осуществляются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами.

2. Граждане Российской Федерации, проживающие на территории Республики Крым, имеют право на получение дошкольного, начального общего, основного общего образования на родном языке, в том числе русском, украинском и крымско-татарском, а также право на изучение родного языка в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном законодательством об образовании. Реализация указанных прав обеспечивается созданием необходимого числа соответствующих образовательных организаций, классов, групп, а также условий для их функционирования. Преподавание и изучение родного языка в рамках имеющих государственную аккредитацию

образовательных программ осуществляются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

3. Преподавание и изучение украинского и крымско-татарского языков как государственных языков Республики Крым осуществляется в государственных образовательных организациях Республики Крым и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории Республики Крым, в рамках имеющих государственную аккредитацию образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

6. Язык (языки), на котором (-ых) ведутся обучение и воспитание в образовательной организации, определяется (определяются) локальными нормативными актами организации, осуществляющей образовательную деятельность по реализуемым ею образовательным программам, в соответствии с законодательством Российской Федерации и Республики Крым с учетом языковых потребностей в общении, воспитании, обучении и творчестве народов Крыма».

Дискуссии по поводу данного закона были острыми. Они сводились прежде всего к обсуждению того, должно ли изучение государственных языков РК быть обязательным в школах, хотя такой подход противоречит государственной политике Российской Федерации в области образования. В этой связи считаем очень актуальным обращение к этой проблеме Президента Российской Федерации В. В. Путина в его выступлении на заседании Совета по межнациональным отношениям, посвящённом реализации на региональном и муниципальном уровнях Стратегии государственной национальной политики России на период до 2025 года:

«У каждой территории свои особенности межнациональных отношений, и, конечно, их нужно учитывать, обеспечивая при этом единые подходы к решению задач национальной политики государства в целом. Например, в сфере преподавания русского языка и языков народов России в школах. Хочу напомнить, уважаемые друзья, что русский язык для нас — язык государственный, язык межнационального общения, и его ничем заменить нельзя, он естественный духовный каркас всей нашей многонациональной страны.

Языки народов России — это тоже неотъемлемая часть самобытной культуры народов России. Изучать эти языки — гарантированное Конституцией право, право добровольное. Заставлять человека учить язык, который для него родным не является, так же недопустимо, как и снижать уровень и время преподавания русского»*.

Однако некоторые социальные группы пытаются вновь поднять вопрос об изучении нескольких государственных языков в школах в связи с обсуждением проекта Закона Республики Крым «О государственных языках Республики Крым и иных языках в Республике Крым» и стремятся утвердить в крымском социуме свое видение региональной языковой ситуации, противоречащее, в частности, Закону Республики Крым «Об образовании в Республике Крым». Поэтому русисты региона и Общественная палата РК видят своей задачей сохранение не только статуса русского языка, но и возможности его изучения в качестве родного языка, а также в поддержке сбалансированной языковой политики в области образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

* <http://kremlin.ru/events/president/news/by-date/20.07.2017>

Rudiakov A. N., Vorontsova N. K.

Crimean Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Vernadsky Crimea Federal University

RUSSIAN LANGUAGE IN THE CRIMEA: BEFORE AND AFTER REUNIFICATION

The article analyzes the status of the Russian language in the Crimea before and after reunification with the Russian Federation. Qualitative changes concerning the features of the Russian language functioning are determined, and the principles determining the development of the Russian language in the Crimea in modern conditions are characterized.

Keywords: Republic of Crimea, language situation, state language.

Сари Ад-Дин (Ермилова) Марина Леонидовна

*Российский Центр науки и культуры в Бейруте,
Ливано-американский университет,
Университет Святого Иосифа (Ливан)*

msarieddin@hotmail.com

РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИВАНА

В статье рассматриваются истоки ливанского полилингвизма, история и причины появления многоязычия в образовательном пространстве Ливана. Описывая историю и современное состояние преподавания РКИ в условиях многоязычия Ливана, автор анализирует специфику преподавания языка для начинающих в ливанских университетах и ставит вопрос о разработке межкультурного, национально-ориентированного учебника по РКИ для ливанских студентов.

Ключевые слова: многоязычие в Ливане, русский язык для начинающих, национально-ориентированный учебник.

Распространение многоязычия в современном мире является результатом тесных социально-политических, экономических, культурных контактов людей различных сообществ.

Ливан издавна находился на перекрёстке торговых путей, в районе так называемого «плодородного полумесяца» — территории, связывающей древнейшие цивилизации, местом пересечения и взаимодействия различных культур, народов и конфессий. Это небольшое средиземноморское государство считается самым «западным» и открытым на всём консервативном Ближнем Востоке. Географическое положение Ливана, его богатая история, тесно связанная с кросс-культурными контактами, во многом предопределили фактический полилингвизм в стране. «Страна кедра», находящаяся на границе Востока и Запада, с населением, отличающимся мозаичной пестротой и религиозным многообразием, всегда была чрезвычайно восприимчивой к другим культурам и языкам. Финикийский, арамейский, греческий, древнеарабский, турецкий, армянский, французский, английский и многие другие языки присутствовали на языковой карте Ливана на протяжении многовековой его истории и оказали существенное влияние на формирование современного ливанского диалекта, значительно отличающегося от литературного арабского *фусха*. Диглоссия, сосуществование арабского литературного языка *фусха* и диалектов ливанского арабского (бейрутский, южно-, се-

верноливанский, диалект долины Бекаа, друзов, шиитов и др.), применяемых в различных функциональных сферах, является типичной стратегией общения современных ливанцев.

С конца XIX столетия на территории исламских государств стали появляться миссионерские общества из Франции, Америки и Британии с целью распространения своих религиозных учений и своего влияния в этом регионе. Центрами такого влияния становятся Стамбул и Бейрут, в которых открываются образовательные учреждения, в которых, в частности, начинают преподавать европейские языки. По мнению исследователей¹, Ливан пережил 3 фазы становления иностранного присутствия в области образования. Первый этап ознаменовался тем, что англо- и франкоязычные миссионеры до XX в. могли относительно свободно открывать школы и использовать свои языки. Второй период приходится на годы Французского мандата в Ливане (1923–1943), когда арабский и французский языки были объявлены обязательными для изучения в частных школах. В то время французские школы составляли 80% всех школ в стране. (В настоящее время Ливан является центром франкофонии в арабском мире и входит в число 77 государств членов Международной организации Франкофонии, данные которой свидетельствуют о том, что треть населения страны является полными или частичными франкофонами). В сороковые годы прошлого века после получения Ливаном независимости стало постепенно увеличиваться количество школ с преподаванием английского языка. Значительный же рост англоязычных школ начался с 70-х годов XX века, когда многие школы стали выбирать трёхязычную систему обучения.

В настоящее время ливанская система образования включает как государственные, так и частные учреждения, в большинстве которых преподавание ведётся, как правило, на английском или французском языках с некоторыми курсами на арабском, что позволяет их подразделить на франко- и англоязычные.

В стране 41 национально аккредитованный университет. Только один — Ливанский университет — является государственным университетом страны, остальные — частные. Среди старейших англо- и франкоязычных университетов Ливана самыми известными являются AUB (American University of Beirut) и USJ (Université Saint-Joseph). Первый преобразовался из Сирийского протестантского колледжа, основанного в 1866 году американским миссионером Дэниэлем Блиссом, а Университет Святого Иосифа был основан в 1875 году иезуитами. Оба университета имеют прекрасную репутацию не только в Ливане, но и на всём Ближнем Востоке.

Необходимо отметить также, что в стране существуют армянские школы и университет (Haigazian University), т. к. армянская диаспора Ливана считается крупнейшей на Ближнем Востоке. К тому же ливан-

ская армянская община является одной из наиболее активных и организованных в мире, представители которой входят в парламент страны.

С конца прошлого века государственная политика Ливана в области образования перешла от франко-арабского билингвизма к арабо-франко-английскому трилингвизму, что закреплено в Конституции, в которой, в частности, говорится, что учащийся может сдавать государственные экзамены на одном из этих языков².

Многоязычие Ливана существует не только в академической и деловой сферах, но и в повседневной жизни, когда собеседники общаясь, переходят с арабского на английский/французский/армянский и другие языки: то есть очень многие ливанцы представляют собой лингвофилов, для которых языки стали неотъемлемым инструментом коммуникации и самовыражения через диалог культур.

Ливанский полилингвизм, переключение кодов (*codeswitching*), смешение языков в повседневной речи — специфика и отличительная особенность страны. Языковой ландшафт Ливана достаточно пёстрый: дорожные знаки, вывески на магазинах, меню в ресторанах, часто государственные сайты — не говоря уже о сайтах образовательных учреждений и других организаций — представляют собой образцы письма на арабском, английском, французском, армянском и других языках. Типично ливанское приветствие «Hi. Kifak? Ça va?» (букв. “привет”, англ., “как дела”, араб., “всё в порядке”, франц.) является ливанским мультилингвальным брендом, распространяемым на футболках по всему миру. Сложность ливанского многоязычия, как уже было сказано выше, усугубляется также наличием диглоссии. По мнению учёных, использование диалектного арабского в Ливане шире, чем в других арабоязычных странах³. Ливанцы шутят, что смешение языков — это и есть их родной язык.

Надо отметить, что русский язык также присутствует на языковой карте Ливана, как в бытовой, так и в академической сферах. К концу XIX века после создания в России в 1882 г. Императорского Православного Палестинского Общества (ИППО) под покровительством великого князя Сергея Александровича Романова и его супруги Елизаветы Фёдоровны в Большой Сирии появляются больницы, школы, православные храмы. «Одним из основных достижений ИППО стало создание в 80–90-е годы XIX века в странах Ближнего Востока, в основном, Палестине, Сирии и Ливане, более 100 православных школ и 2 специализированных семинарий для преподавателей»⁴. Одним из лучших учеников этих «московских» (*moscobi*, как называли их ливанцы) школ был Михаил Нуайме, известный ливанский поэт и писатель, который впоследствии учился в православном лицее в Назарете, Палестине и в Полтавской духовной семинарии. К сожалению, после падения монархии, революции и Гражданской войны в России в начале XX века успешные инициативы

ИППО пошли на убыль, и амбициозным планам Общества в области распространения и продвижения русского языка в Ливане не суждено было сбыться.

Кроме обязательного билингвизма или даже трехязычия, являющимися необходимыми условиями получения образования в Ливане, в стране пользуются популярностью испанский, немецкий, итальянский, персидский, китайский, распространение которых происходит как в стенах академических учреждений, так и в сфере курсового обучения в культурных центрах. Кроме арабского, английского, французского языков, являющимися *hors-concours*, в ливанских университетах можно получить степень бакалавра по другим языковым дисциплинам. Но чтобы зарегистрироваться на программу бакалавриата по специальностям испанский, итальянский, китайский в Ливанском университете, например, кандидатам необходимо сдать вступительные экзамены по арабскому, английскому, французскому языкам.

В отличие от многих других ближневосточных и североафриканских стран (Сирия, Египет, Иран, Иордания, Алжир, Тунис и др.) в Ливане в высших учебных заведениях никогда не было кафедр русского языка и литературы или кафедр славистики. До недавнего времени в течение 60 лет русский язык преподавался только в стенах Российского Центра науки и культуры в Бейруте. С 2009 года его начинают преподавать в Американском университете естественных наук и технологий (American University of Science and Technology) в качестве одного из обязательных шести языков наряду с китайским, французским, немецким, русским, испанским и итальянским в программе бакалавриата по специальности «международные отношения». При этом каждый язык можно изучать в течение семестра (1 уровень/3 кредита) или года (два уровня/6 кредитов), и соискатель должен получить 12 кредитов по языку. Через год при поддержке Фонда «Русский мир» в Школе языка и переводов, позже преобразованной в филологический факультет Университета Святого Иосифа в Бейруте предлагается факультативный русский, однако там программа предусматривает только 2 кредита, равным 17 с половиной часам в семестр. С осени 2014 года факультативный русский начинают преподавать в Ливанском государственном университете и в частном Ливано-американском университете. Чуть позже организуется курс русского языка для военнослужащих на базе Военного колледжа имени Фуада Шехаба при министерстве обороны страны.

Языковые курсы в этих учебных заведениях (за исключением Военного колледжа) проводятся в рамках программ, специфичных для каждого учреждения, общим компонентом которых является система академических кредитов. Регистрация студентов ведётся в режиме online, и курс открывается при достаточном наборе студентов. Поскольку большинство курсов факультативные, университетские правила в некоторых

учреждениях предусматривают *drop and add period*, когда студенты имеют право в течение первой недели обучения уйти с одного курса и зарегистрироваться на другой. Нередко возникают ситуации, когда на курс по русскому языку регистрируются студенты, не имеющие достаточной мотивации, поэтому очень важно с первого же урока заинтересовать студентов, пробудить у них интерес к изучаемому языку, развенчать стереотип о трудности и невозможности овладения русским языком и продемонстрировать, что «невозможное возможно».

Курс русского языка для начинающих в Ливане — это некое первое плавание, которое может оказаться для новичков трудным испытанием или захватывающим приключением, цель которого, в конечном счёте, заинтересовать участников этого путешествия в его продолжении. Учитывая эмоционально-психологические особенности ливанских лингвофилов, которые любят общаться на иностранном языке, важно сразу же вовлечь их в ситуацию реальной коммуникации. Таким образом, в процессе преподавания русского языка как иностранного акцент делается на интерактивно-коммуникативную организацию обучения с учётом опережения формирования навыков говорения и аудирования. Важным дидактическим приёмом при этом является игровой метод, т. к. он приближает учебную ситуацию к ситуации реального общения, повышает мотивацию студентов, часто снимает языковой барьер. Немаловажным фактором является то, что игра, как правило, является групповой и/или коллективной формой работы, что существенно для менталитета ливанской аудитории.

Известно, что успешная и эффективная работа преподавателя РКИ вне языковой среды возможна в том случае, если она носит национально-ориентированный характер, т. е. строится с учётом образовательного пространства и реалий жизни и культуры страны, где изучается русский язык.

Учитывая опыт и рекомендации современной лингвометодики, мы начали разработку материалов для создания национально ориентированного учебника, который, с одной стороны, сможет помочь учащимся эффективно овладеть лексико-грамматическим материалом на начальном этапе и использовать его в ситуациях реальной коммуникации, с другой стороны, будет способствовать формированию межкультурной компетенции учащихся, направленной на принятие и правильное понимание ценностных ориентиров носителей «русского мира». В связи с этим с первых уроков в учебник вводится социокультурная информация, помогающая учащимся познакомиться с особенностями жизни в России, понять менталитет ее граждан, их базовые установки, нормы и ценности, особенности культуры, норм поведения жителей русскоязычного мира и сравнить их с традициями и обычаями своей страны. В разрабатываемых материалах для национально-ориентированного

учебника для ливанцев, как нам представляется, закладывается системный подход к изучению русского языка с опорой на бикультурные связи, которые сложились между Ливаном и Россией.

Языковая политика многих государств в области образования направлена на формирование и развитие поликультурной многоязычной личности нового поколения, способной к успешной конкуренции и толерантной социализации в эпоху глобализации. Опыт Ливана в этом смысле может быть весьма показательным, и очень бы хотелось, чтобы русский язык занял достойное место в мультилингвальном образовательном пространстве этой страны.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Bacha N. N., Bahous R.* Foreign Language Education in Lebanon: A Context of Cultural and Curricular Complexities // *Journal of Language Teaching and Research*. November 2011. Vol. 2. No. 6. P. 1320–1328.

² *Hodeib M.* English assumes greater importance in Lebanese linguistic universe [Электронный ресурс] // *The Daily Star*. Lebanon, 19.01.2007. URL: <http://www.dailystar.com.lb/News/Lebanon-News/2007/Jan-19/45910-english-assumes-greater-importance-in-lebanese-linguistic-universe.ashx#> (дата обращения: 05.09.2017).

³ *Thonhauser I.* Multilingual education in Lebanon: ‘Arabinglisi’ and other challenges of multilingualism // *Mediterranean Journal of Educational Studies* / ed. by R. Bahous, I. Thonhauser. University of Malta. Vo1.6 (I). 2001. P. 49–61.

⁴ *Абалян А. И.* Русский язык как инструмент политического и культурного влияния в странах Ближнего Востока // *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ* / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. СПб., 2015. Т. 9. С. 6.

Sari Ad-Din M. L.

Russian Cultural center in Beirut, Lebanese American University

THE PLACE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN LEBANON

The article gives an overview of teaching foreign languages in Lebanon over the past centuries and examines complexities of Lebanese multilingualism where mainly French and English coexist along with Arabic. The article addresses the problems arising from teaching Russian as a foreign language in the Lebanese state of multilingualism and the creation of a country-specific textbook for beginners studying Russian in elective university courses.

Keywords: multilingualism in Lebanon, country-specific textbook.

Сулейменова Элеонора Дюсеновна

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

esuleim@gmail.com

ШКОЛЫ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ: ВЫЗОВЫ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Русский язык в Казахстане — средство кумуляции и приобретения информации, идеологического воздействия, составная часть духовной культуры казахстанского общества и мощное коммуникативное средство в устном бытовом, письменном официальном и неофициальном общении, в науке, в СМИ, интернете. Сокращение учащихся школ с русским языком обучения связано с изменившейся этнодемографической ситуацией. Русский язык — один из трех языков трехъязычного образования. Рассмотрены его содержание, этапы и риски.

Ключевые слова: русский язык, школы с русским языком обучения, трехъязычное образование.

Русский язык в Республике Казахстан высоко востребован и наравне с государственным казахским языком является языком образования. Такое положение русского языка, безусловно, было унаследовано от Казахской ССР, когда весь пафос языковой политики заключался в повсеместном распространении русского языка как общего языка советского народа. В независимом Казахстане поддержка функционирования и развития русского языка стала осуществляться уже со стороны официальных институтов. Государственными программами функционирования и развития языков¹ определены три стратегических приоритета языкового планирования: а) расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного казахского языка; б) сохранение общекультурных функций русского языка; в) развитие языков этносов Казахстана. В Государственной программе (2011), учитывающей ощутимые сдвиги в этноязыковой структуре населения, сформулированы *целевые индикаторы* измерения успешности языковой политики и обозначено увеличение к 2020 году доли взрослого населения, владеющего русским языком, до 90%.

Школы с русским языком обучения традиционно занимают в Казахстане почетное место, оставаясь популярными и доступными для всех этносов страны. *Проекция этнической принадлежности на язык обучения* в школе показывает, что казахи преимущественно обучаются на казахском, русском и английском языках, русские — на русском и английском языках, представители иных этнических групп выбирают главным

образом этнический и русский языки. При этом казахские школы, отделения в колледжах и вузах постепенно перестают быть моноэтническими, в то время как русские школы, отделения колледжей и вузов остаются полиэтническими.

За годы независимости численность и удельный вес учащихся школ по языкам обучения существенно менялись: а) сократилось общее число обучающихся в школе; б) увеличилось число школьников с казахским, уйгурским, узбекским, таджикским, английским, турецким языками обучения; в) снизилось количество обучающихся на русском языке (рис.).

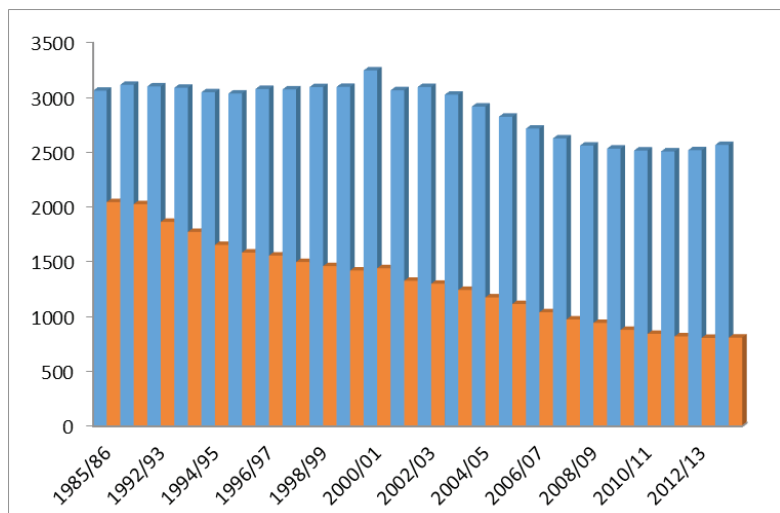


Рис. Общая численность учащихся школ и доля обучающихся на русском языке²

Причины колебаний численности учащихся по языкам обучения связаны не только с языковыми приоритетами, но и с заметно изменившимся этнодемографическим составом населения: произошло увеличение доли казахов (2015: 66.1%), уменьшение общего удельного веса русских (2015: 21.05%) и других этносов (12.85%)³. Данные об участии русского как языка обучения на разных уровнях образования (школа — колледж — вуз) позволяют прогнозировать дальнейшее сокращение его пространства. Эта тенденция в последнюю очередь коснулась высшего образования: там позиции русского языка традиционно оставались высокими вплоть до 2009 года⁴. Тем не менее в Казахстане сохраняются все условия для доступного и качественного дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского образования на русском языке.

Содержание и цели реформирования образования в Республике Казахстан. Казахстан в числе первых постсоветских государств присоединился к Болонской декларации: это означало переход на ступенчатую систему вузовской подготовки специалистов, которая естественным об-

разом ‘втянула’ в себя и старшие классы школы. Важнейшими для современного этапа реформирования школьного и вузовского образования в стране стали: а) изменение содержания, подходов и организации Единого национального тестирования (в отличие от прежних лет выпускники школы могут сдавать тестирование несколько раз, выделено ‘буферное время’ сосуществования ЕНТ и письменных работ, планируется полная отмена ЕНТ как единственного способа получить доступ к высшему образованию); б) обновление содержания образования с упором на функциональную грамотность будет вводиться в школу по строгому графику (первый этап: 1, 2, 5, 7 классы); одновременно проводится обучение и переобучение учителей (в 2015–2016 годы — 74 000, в 2016–2017 годы — 75000 чел.), интенсифицировано полное обновление базовых учебников по обязательным государственным образовательным стандартам и программам, в 2017–2018 учебном году начато пилотное внедрение новых учебников и электронных дневников, в первые классы пришли пятилетки, учебная неделя со следующего года становится пятидневной, а школа поэтапно переходит на 12-летнее обучение; в) место школ с разными языками обучения (казахским, русским, турецким, английским, таджикским, узбекским, уйгурским и др.) постепенно займут школы с трехязычным предметным образованием (в 2017 году 63000 учащихся в 117 школах уже обучаются на трех языках).

Что такое трехязычное предметное образование и какие языки входят в это число? Трехязычное образование — это обучение учащихся на трех языках: казахском, русском и английском. Трехязычное образование вводится в стране поэтапно, учебные дисциплины распределяются между тремя языками, статус которых существенным образом меняется.

Статус русского языка в трехязычной системе образования можно определить, если рассматривать одновременно статус казахского, русского и английского языков.

Во-первых, казахский язык — государственный язык, русский язык «официально употребляется наравне с казахским в государственных организациях и органах местного самоуправления»⁵, английский — иностранный язык, его носители проживают вне пределов страны и в отличие от казахского и русского языков английский язык не включен в естественную коммуникативную среду.

Во-вторых, казахский, русский и английский языки — это три основных языка в школе. Однако статус этих языков до рассматриваемой реформы различался: казахский и русский языки были и остаются языками обучения (ср. школы с казахским языком обучения, школы с русским языком обучения). Именно для этих школ создаются Государственные стандарты образования, типовые программы и учебники, для них в университетах готовят учителей-предметников⁶. Существующие в стране

школы с английским языком обучения (Haileybury-Astana, Haileybury-Almaty, NurOrda-Astana, Galaxy-Almaty и др.) — это зарубежные школы, адаптированные под казахстанские условия.

В-третьих, в системе трехязычного предметного образования изменение положения казахского и русского языков не произошло только на первый взгляд. Они остались учебными дисциплинами и языками обучения. Однако, если в общеобразовательных школах с казахским или русским языками обучения все предметы изучались на этих языках, то трехязычное предметное образование требует распределения дисциплин между тремя языками, включая английский. Во всех общеобразовательных школах на казахском языке учащиеся будут изучать Казахский язык, Казахскую литературу, Историю Казахстана; на русском языке — Русский язык, Русскую литературу, Всемирную историю, на английском языке — Информатику, Физику, Химию, Биологию. Заметно и принципиально изменился статус и образовательное пространство английского языка: оставаясь иностранным языком, английский язык в системе трехязычного предметного образования становится не только изучаемым учебным предметом, но и языком обучения.

Сужение vs. расширение русского образовательного пространства. Пока трудно в учебных часах определить, насколько уменьшится или увеличится русское образовательное пространство на всех ступенях школьного образования, поскольку переход на трехязычное предметное образование происходит поэтапно. Но уже сейчас можно увидеть, что, с одной стороны, в общеобразовательных школах с русским языком обучения изучение нескольких предметов будет вестись на казахском и английском языках; с другой стороны, в школах с казахским языком обучения расширится круг предметов, изучаемых на русском языке. Важно, что данный процесс будет происходить параллельно в общеобразовательных школах с казахским и русским языками обучения. В это же время, согласно образовательному стандарту и обновленным программам, количество часов на изучение казахского и русского языков как учебной дисциплины почти втрое увеличено за счет сокращения общего количества дисциплин: 1. На изучение русского языка в 5, 6, 7, 8 классах школ с русским языком обучения отводится по 102 часа в год (3 часа в неделю), в 9 классе — 68 часов (2 часа в неделю). 2. На изучение русского языка в 5, 6, 7, 8, 9 классах школ с казахским языком обучения отводится по 102 часа в год (3 часа в неделю).

Создание инфраструктуры трехязычного предметного образования. Задачи перехода на трехязычное образование рассчитаны не на одно десятилетие, а создание платформы для его осуществления было начато еще в 1997 году, когда была внедрена сначала двухступенчатая модель (бакалавры и магистры), а с 2005 года — трехступенчатая подготовка докторантов Ph.D. Окончательный переход на трехступенча-

тую систему подготовки специалистов был завершен в 2011 году. К этому времени в Казахстане стала действовать следующая модель уровней высшего образования, свидетельствующая о последовательности и взаимосвязанности этапов преобразований в высшей школе: четыре года бакалавриат, два года магистратура, 3 года докторантура Ph. D. Языками обучения на всех трех уровнях подготовки специалистов являются казахский, русский и английский языки.

С 2012 года в младших группах детских садов создана предметно-развивающая среда для погружения в трехязычное пространство: три часа в неделю отводится на занятия казахским, русским и английским языком, с 2013 года в детских садах осуществляется интегрированное ведение занятий. С 2013–2014 учебном году все первоклассники изучают английский язык аналогично тому, как все первоклассники школ с нерусским языком обучения изучают русский язык. Именно эти первоклассники закончат начальную школу и станут теми, кто полностью перейдет на трехязычное предметное образование.

Риски трехязычного образования. Казахстанское общество, несмотря на то, что идеология трехязычия и трехязычного образования была официально озвучена почти двадцать лет назад и получила подготовленную инфраструктуру, продолжает остро реагировать на реальные и предполагаемые риски реформы.

В спорах приводятся как чисто лингвистические и психолингвистические, так и просто спекулятивные аргументы. При этом казахская часть общества реагирует на нововведения бурно и нетерпимо, высказывая опасения за судьбу казахского языка, русская часть также ссылается на риск сужения русского образовательного пространства и снижения его качества. Объединяет обе части общества страх семилингвизма, который не только опасен сам по себе, но также может привести к отставанию общего академического развития учащихся. Данная реформа, считают ее оппоненты, имеет в большой степени имиджевый характер и не основана на серьезных панорамных эмпирических исследованиях состояния образования в разных типах школ в разных регионах страны. Достаточно сослаться на существующую разницу в образовательном и просто в коммуникативном пространстве, которое делят между собой казахский и русский языки в городе и селе. Однако в описываемых этапах и содержании трехязычного предметного образования региональные особенности не учитываются. Не менее важным аргументом ожидаемых рисков являются характер и сроки проводимой реформы.

Наблюдающиеся в стране изменения тесно связаны с динамикой смены приоритетов в системе образования, с темпами расширения vs. сужения сфер использования казахского, русского и английского языков в образовательном пространстве. Казахстан уверенно рассматривает трехязычное образование как надежный пропуск в большой мир, в мир

новых технологий и науки, как возможность академической и институциональной мобильности и международного партнерства.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственная программа функционирования и развития языков в Республике Казахстан. Астана, 1998; Государственная программа функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2001–2010 годы. Астана, 2001; Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. Астана, 2011.

² Сулейменова Э. Д. Многообразие языков и этносов — ресурс создания единого общества // Национальный аналитический обзор, посвященный казахстанской модели общественного согласия и единства. К 25-летию независимости Республики Казахстан. Ассамблея народа Казахстана. Астана, 2016. С. 31–62; Алтынбекова О. Б. Языковые сдвиги в сфере образования Республики Казахстан // Russian Language Journal. A Journal of the American Council of Teachers of Russian. Vol. 65, Washington, 2015. С. 55–74.

³ Сулейменова Э. Д. Языковые процессы и политика. Алматы: Казак университети, 2011. 117 с.; Сулейменова Э. Д. Макросоциоллингвистика. Алматы: Казак университети, 2011. 404 с.

⁴ Алтынбекова О. Б. Языковые сдвиги в сфере образования Республики Казахстан // Russian Language Journal. A Journal of the American Council of Teachers of Russian. Vol. 65, Washington, 2015. С. 55–74.

⁵ Конституция Республики Казахстан. Астана, 1995. Статья 7.

⁶ Закон Республики Казахстан «Об образовании». Астана, 2014; Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы. Астана, 2012; Культурный проект «Триединство языков». Астана, 2006; Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования обновленного содержания. Астана, 2016; Государственная программа развития образования и науки РК на 2016–2019 годы. Астана, 2016; План мероприятий по реализации Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы. Астана, 2016 и др.

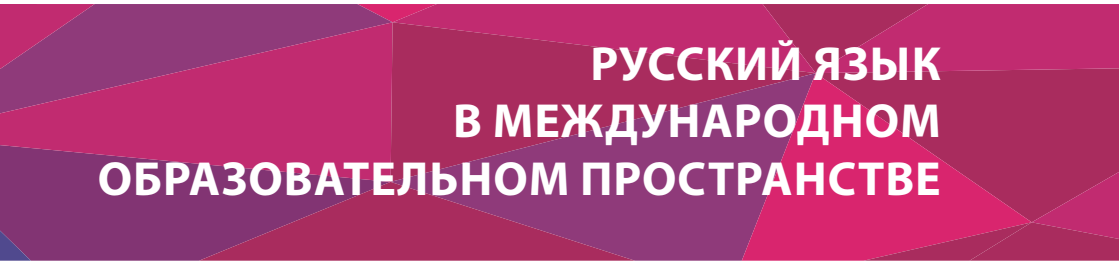
Suleimenova E. D.

Al-Farabi Kazakh National University

SCHOOLS WITH THE RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION IN KAZAKHSTAN: THE CHALLENGES OF TRILINGUAL EDUCATION

In Kazakhstan Russian is officially used on equal way with Kazakh. Reduction of students in schools with the Russian language education is related with changing of ethno-demographic situation. Russian language is one of three language-participants of trilingual education. It is dealt with its content, stages and risks. The Russian language is a means of acquiring and accumulating information; a means of ideological influence; an integral part of the Kazakhstani culture; and a powerful communicative tool in everyday oral contacts, written official and unofficial communications, science, every field of mass media and the Internet.

Keywords: trilingual education, content, stages, risks.



**РУССКИЙ ЯЗЫК
В МЕЖДУНАРОДНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Баранова Ирина Ивановна

*Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого*

ira7799@mail.ru

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена вопросам международного сотрудничества в обучении русскому языку как иностранному. В статье рассматриваются проблемы обучения русскому языку иностранных граждан в аспекте новых форм образовательного сотрудничества между Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого и вузами Китайской Народной Республики. Особое внимание уделяется изучению русского языка в условиях отсутствия языковой среды при реализации совместных образовательных программ.

Ключевые слова: международное сотрудничество, русский язык как иностранный, совместная образовательная программа, языковая среда.

Современный этап развития высшего профессионального образования в Российской Федерации характеризуется расширением форм международного сотрудничества в области подготовки специалистов для зарубежных стран. Уровень профессиональной подготовки и конкурентоспособность выпускников российских вузов во многом зависит от уровня владения русским языком. Продвижение русского языка в мире является одним из значимых направлений международной деятельности вузов Российской Федерации.

В данной статье рассматриваются проблемы обучения русскому языку как иностранному в аспекте новых форм образовательного сотрудничества между Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого и зарубежными вузами.

В настоящее время Высшая школа международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого реализует широкий спектр программ обучения иностранных студентов. В 2016/17 учебном году языковую подготовку по русскому языку прошли 1720 студентов, обучавшихся как по программам предвузовской подготовки, так и по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Для получения высшего профессионального образования в вузах Российской Федерации иностранные граждане изучают русский язык как в условиях языковой среды (обучение по программам подготовки

в вуз в России), так и в условиях отсутствия языковой среды (изучение русского языка на родине).

Как известно, иностранные граждане изучают русский язык за рубежом с различными целями, а именно:

- получить элементарные знания о системе русского языка с целью академической адаптации при дальнейшем изучении русского языка в вузах Российской Федерации;
- изучать русский язык с целью ознакомления с реалиями российской действительности, с историей, культурой, традициями России;
- изучать русский язык для общения в жизненно необходимых ситуациях при осуществлении профессиональной деятельности на предприятиях в Российской Федерации;
- изучать русский язык с целью достижения базового уровня владения русским языком для продолжения обучения по программе «Подготовка в вуз» в Российской Федерации;
- изучать русский язык с целью достижения I сертификационного уровня владения русским языком, необходимого для поступления на I курс российского вуза

Для успешной реализации вышеназванных целей при организации процесса обучения русскому языку за рубежом необходимы:

- квалифицированные преподаватели, владеющие методикой преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде;
- наличие пакета регламентирующих документов, определяющих содержание обучения в рамках уровня языковой подготовки;
- наличие материально-технической базы для организации учебного процесса;
- учебно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку;
- использование возможностей современных информационно-коммуникационных средств обучения для организации как учебного процесса, так и самостоятельной работы учащихся;
- использование различных форм организации учебной деятельности для создания реальных аутентичных ситуаций общения, повышения мотивации к изучению русского языка и межкультурному общению;
- получение обратной связи от обучаемых в формате анкетирования с целью выявления языковых, коммуникативных, культурологических потребностей обучаемых для совершенствования процесса обучения русскому языку.

Следует констатировать, что расширение спектра образовательных программ в рамках международного сотрудничества вузов определяет актуальность языковой подготовки иностранных граждан на 1 сертификационный уровень и выше в условиях неязыковой среды. Речь идет, в частности, о реализации обучения по совместным образовательным программам.

Практика создания вузами совместных образовательных программ насчитывает уже более полутора десятилетий. От краткосрочных программ обмена студентами (от одного до трех месяцев) вузы переходят к реализации совместных программ. Совместные программы становятся направлением образовательной политики с государственной финансовой поддержкой.

Реализация совместных образовательных программ способствует повышению конкурентоспособности вузов, позволяет обеспечить сопоста-

вимость системы высшего образования Российской Федерации (в области применяемых механизмов, критериев и стандартов) с зарубежными системами высшего образования. Разработка совместных образовательных программ дает возможность вузам Российской Федерации выходить на образовательные рынки других стран*.

Одним из вузов-партнеров Санкт-Петербургского политехнического университета является Цзянсуский педагогический университет. В 2014 году между университетами было подписано Соглашение о создании совместного Учебно-научного Центра русского языка. А в сентябре 2016 года был открыт Совместный инженерный институт, созданный Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (СПбПУ) и Цзянсуским педагогическим университетом (ЦПУ). Это второй институт, поддерживаемый Министерством образования КНР с целью укрепления и совершенствования интернационализации высшего образования Китая с вузами Российской Федерации. Цзянсуский педагогический университет находится в провинции Цзянсу в юго-восточной части Китая, которая является самой экономически развитой. Общее количество совместных образовательных программ — 315, что составляет 18% от общей суммы программ и занимает первое место в Китае.

В Совместном инженерном институте на начальном этапе представлены четыре технические специальности по программе бакалавриата: механическое проектирование, производство и автоматизация, электронные и информационные технологии, компьютерная наука и техника, дизайн; и две специальности по программе магистратуры: механическое проектирование, производство и автоматизация, и оптика. Институт устанавливает ежегодную квоту приёма и обучения, составляющую 280 студентов и 80 магистрантов. Сотрудничество между Цзянсуским педагогическим университетом и Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого включает:

- согласование образовательных программ;
- обмен студентами и магистрантами;
- взаимные стажировки преподавателей;
- совместное проведение научных исследований;
- научный обмен.

Решать проблемы языковой подготовки китайских учащихся к обучению в Совместном инженерном институте призван Учебно-научный центр русского языка, деятельность которого включает следующие направления:

- подготовка по русскому языку к поступлению и обучению в вузах Российской Федерации;
- повышение квалификации преподавательского состава Цзянсуского педагогического университета в области русского языка и методики его преподавания;
- проведение совместных научно-методических семинаров, видеоконференций;
- проведение тренировочного тестирования с целью определения уровня владения русским языком студентов КНР для дальнейшего обучения в вузах РФ.

В рамках международного сотрудничества между Учебно-научным центром русского языка ЦПУ и Центром русского языка как иностранного СПбПУ публикуются совместные научные статьи по актуальным проблемам методики преподавания русского языка как иностранного, проводится анкетирование студентов КНР с целью повышения качества обучения русскому языку, предупреждения трудностей в адаптации китайских студентов к новым условиям образовательной среды российского вуза.

Подготовка китайских учащихся к обучению в технических вузах Российской Федерации в условиях отсутствия языковой среды требует решения следующих задач:

- определение соотношения подготовки средствами русского языка и средствами китайского языка (в настоящее время занятия по русскому языку ведутся преподавателями КНР с максимальным использованием родного языка, что препятствует формированию у студентов КНР коммуникативной компетенции, необходимой для продолжения обучения в вузе РФ);
- координация программ по русскому языку для достижения уровня владения русским языком, необходимого для продолжения учебы на русском языке в российских вузах;
- координация системы контроля во всех видах речевой деятельности;
- знакомство с системой российского высшего профессионального образования китайских преподавателей русского языка;
- повышение предметной компетенции китайских преподавателей русского языка, ведущих обучение научному стилю речи;
- предупреждение трудностей адаптации к обучению и проживанию в новой социокультурной среде;
- создание лингвоориентированных учебных материалов (как в электронном виде, так и на бумажных носителях);
- создание учебных пособий по языку специальности с учетом направления будущего обучения китайских студентов в вузах Российской Федерации;
- создание учебных аудиоматериалов как для социокультурной, так и для учебно-профессиональной сфер общения, так как проблема восприятия иностранными студентами звучащей речи на слух является одной из самых актуальных при овладении языком будущей специальности.

Следует отметить, что обучение по совместной образовательной программе должно предусматривать раннее изучение русского языка на стилистически дифференцированном материале. Формирование у китайских учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения на начальном этапе изучения русского языка является залогом их успешного обучения по основным программам высшего профессионального образования в вузах Российской Федерации. Серьезного внимания требует и вопрос создания учебных пособий по русскому языку на материале специальных дисциплин. Эффективности овладения русским языком в условиях неязыковой среды в значительной степени способствует также использование современных технологий и возможностей информационно-коммуникационной среды вузов-партнеров.

В 2016 году в Китайской Народной Республике в Шанхае было открыто Представительство Санкт-Петербургского политехнического университета. В сентябре 2017 года на базе Представительства и при поддержке Генерального консульства Российской Федерации в Шанхае была проведена Неделя русского языка. Программа Недели включала проведение учебных занятий по русскому языку со студентами вузов и колледжей Шанхая, программу повышения квалификации по методике русского языка как иностранного для преподавателей русского языка высших и средних учебных заведений Шанхая, тренировочное тестирование по русскому языку как иностранному на I уровень владения, занятия русского клуба «Добро пожаловать в Россию», проведение викторины «Что я знаю о России». Занятия проводились как в Представительстве СПбПУ в Шанхае, так и в учебных заведениях Шанхая. По результатам Недели русского языка два студента КНР получили возможность приехать в Санкт-Петербург и пройти недельный курс изучения русского языка в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого.

Проведение подобных мероприятий направлено на продвижение русского языка за рубежом, приобщение граждан зарубежных стран к русской культуре, способствует взаимопониманию и формированию толерантных отношений в современном обществе.

Развитие международного сотрудничества по программам высшего профессионального образования является необходимым условием подготовки нового поколения высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда в разных странах мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

* *Артамонова Ю. Д. и др.* Совместные образовательные программы вузов: состояние, проблемы, перспективы. М.: КДУ, 2011. С. 5.

Baranova I. I.

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University

INTERNATIONAL COOPERATION IN TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to the questions of International cooperation in training Russian as a foreign language. The questions of teaching Russian as a foreign language are considered in terms of new forms of cooperation between Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University and Universities of China. In this article, the special attention is paid to joint educational programs between Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University and Chinese Universities. This article describes questions related to studying the Russian language in terms of language environment lack.

Keywords: International cooperation, Russian as a foreign language, joint educational programs, language environment.

Барковская Нина Владимировна

Уральский государственный педагогический университет

n_barkovskaya@list.ru

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ ЗА РУБЕЖОМ: СПОСОБЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ «ТЕКСТА КУЛЬТУРЫ»

В статье обобщается опыт проведения литературных фестивалей. Ядром фестиваля является литературный текст, однако вокруг него организуется широкое культурное пространство заинтересованного общения. Рассматриваются основные компоненты, цели и задачи подобных мероприятий. «Пушкинский» фестиваль в Словакии был сосредоточен на фигуре автора, фестиваль в Болгарии актуализировал читательский интерес к русской детской литературе и книге как феномену культуры.

Ключевые слова: литературный фестиваль, межкультурный диалог, автор и читатель, вербальный и визуальный компоненты.

Данная статья обобщает опыт проведения кафедрой литературы и методики ее преподавания Уральского государственного педагогического университета двух фестивалей: «Веселое имя: Пушкин» (Словакия, Музей Пушкина в Бродзанах, октябрь 2016) и «Живая Азбука: русская детская литература в славянских странах» (Болгария, София, октябрь 2017), проведенных при поддержке ФЦП «Русский язык. 2016–2020 гг.».

Фестиваль как образовательная и межкультурная практика предполагает запоминающийся перформанс, динамичное событие. Ядром фестиваля является литературный текст, однако чтение и интерпретация произведений составляют один из этапов подготовительной работы. Сам фестиваль нацелен не на чтение, а на представление (презентацию) текста как части культуры.

Современные представления о литературе как части социокультурного поля базируются на трактовке произведения как динамического процесса, разворачивающегося в ситуации общения. Процесс художественной коммуникации включает три компонента: автор (креативная сторона произведения) — произведение (референтная сторона) — читатель (рецептивная сторона)¹. Сценарий фестиваля может быть сконцентрирован вокруг одной из этих сторон.

Статья подготовлена в рамках проекта «Живая азбука: русская детская литература в славянских странах» при поддержке ФЦП «Русский язык. 2016–2020 гг.».

Первый из наших фестивалей сосредоточен на образе Автора. Цель фестиваля — представить А. С. Пушкина как актуальную фигуру в культурном пространстве, пробудить интерес к истории своей страны, способствовать развитию культурно-просветительских контактов и творческого диалога Словакии и России. Мы стремились показать российским и словацким студентам не только Пушкина-творца, но и Пушкина-человека, с трудной судьбой, трагической смертью и все-таки — с «веселым именем», по выражению А. Блока. Уже тот факт, что в маленьком словацком местечке Бродзаны есть единственный зарубежный музей поэта, никогда не покидавшего границ Российской империи, содержит в себе загадку и интригу. А. С. Пушкин никогда не был в Словакии. Но 160 лет назад, в 1852 г. барон Густав Фогель фон Фризенгоф женился вторым браком на Александре Николаевне Гончаровой, родной сестре Натальи Николаевны. В 1850–60-е гг. Бродзаны посещали гости из России, неоднократно приезжала и Наталья Николаевна Пушкина-Ланская с детьми. В музее сохранились русские книги, журналы, ноты, картины, фотографии и рисунки детей Гончаровых, Пушкиных, Ланских, личные вещи Пушкина и его близких, даже зарубки на двери, отмечавшие рост детей Пушкина. Александра Николаевна прожила в Бродзанах 40 лет и похоронена в семейном склепе на горке. Экспозиция музея прослеживает перипетии судеб потомков Пушкина и Гончаровой-Фризенгоф. Музей имеет статус филиала *Словацкой национальной библиотеки* в городе Мартин. Он расположен в стороне от туристских маршрутов, многочисленные русские туристы не знают о нем.

Литературный музей предполагает экспозицию материалов, поэтому в ходе фестиваля был акцентирован визуальный аспект. Заранее были организованы конкурс буктрейлеров по произведениям Пушкина и о Пушкине, конкурс фотографий «Пушкинская осень в Словакии и на Урале», подготовлены видеозаписи блиц-интервью со студентами УрГПУ и Минска. Институт развития образования Свердловской области провел конкурс школьных эссе, посвященных Пушкину.

Научная часть включала в себя доклады об актуальных проблемах изучения пушкинского творчества, прочитанные преподавателями из России, Словакии, Чехии, Украины, Беларуси, Болгарии. Были прослушаны следующие доклады: *О чем (не) писал Пушкин в «Борисе Годунове»?* (Л. Димитров, доктор филологии, профессор кафедры русской литературы Факультета славянской филологии Университета «Св. Климента Охридского», София-Любляна); *Образ Петра Великого в «Медном Всаднике»* (Й. Догнал, доктор филологии, доцент Института славистики Философского факультета Университета им. Масарика, Брно); *А. С. Пушкин и сказка* (В. Ляшук, кандидат филологических наук, доцент кафедры славянских языков Философского факультета университета им. Матейя Бела, г. Банска Быстрица). Во второй половине заседа-

ния докладчики сосредоточились на рецепции Пушкина и его судьбы в современной культуре: *Дуэль и смерть А. С. Пушкина в русской поэзии XX века* (У. Ю. Верина, к. ф. н., доц. Белорусского госуниверситета, Минск); *Пушкинские коды и реминисценции в современной русской лирике* (С. А. Фокина, к. ф. н., доц. Одесского национального университета им. И. И. Мечникова, Одесса); *Образ Пушкина в современной драматургии* (О. Ю. Багдасарян, к. ф. н., доц., УрГПУ, Екатеринбург); *Святые (Пушкинские) Горы в творчестве Владимира Кучерявкина* (М. Е. Панина, магистрант УрГПУ); *М. Богданович и А. С. Пушкин* (М. М. Запартыко, зав. Литературным музеем Максима Богдановича, Минск).

Чтение стихов словацкими студентами позволило эмоционально прочувствовать пушкинское слово. Вербальные практики были дополнены визуальными (подведение итогов конкурса буктрейлеров, обсуждение видеозаписи спектакля по «маленькой трагедии» Пушкина «Моцарт и Сальери», поставленного студентами Белорусского государственного университета) и телесными (заседания предваряла «пушкинская зарядка», проводившаяся Марией Паниной, магистранткой УрГПУ, победительницей студенческой олимпиады по спортивным танцам; для ужина был выполнен студенческий арт-проект «Пушкинское меню»). Классик не как музейный объект, а как собеседник в диалоге особенно живо предстал в цикле видеуроков «Как выжить в онегинское время?..», подготовленном учащимися гимназии № 104 Екатеринбурга, (учитель высшей категории Ю. Б. Ситникова). Если в Бродзанах участники фестиваля увидели, как жили обитатели усадьбы баронов Фризенгофов, то сюжеты видеуроков (светский этикет, дуэльный кодекс, написание письма с признанием в любви и проч.) разыгрывались ребятами в обстановке современного города и школы.

Среди практических результатов проекта назовем следующие: заключено Соглашение о сотрудничестве с Университетом свв. Кирилла и Мефодия г. Трнава, налажена научная и методическая помощь с нашей стороны молодым преподавателям кафедры русистики, осуществлены совместные научные публикации, привлечены к научной работе словацкие студенты. И, конечно же, важны дружеские контакты и «чувства добрые», завещанные Пушкиным.

Второй фестиваль («Живая азбука: русская детская литература в славянских странах») был обращен к Читателям — учащимся софийских гимназий. Площадкой фестиваля стал Русский центр Городской библиотеки (заведующая Мариана Максимова). Библиотека создана в 1928 г., в связи с 1000-летним юбилеем болгарской книги и 50-летней годовщиной освобождения Болгарии от турецкого ига. Это самая большая публичная библиотека страны. Фонд библиотеки насчитывает свыше 1 миллиона изданий. Детско-юношеский отдел библиотеки ведет активную работу с юными читателями, реализует несколько образовательных инициатив.

Если Пушкинский фестиваль был ориентирован на визуальный текст культуры, то болгарский заострил проблему перевода: и в буквальном смысле, и как практику межкультурного трансфера.

Актуальность проекта обусловлена стремлением к популяризации за рубежом русской классической и современной литературы для детей и подростков, необходимостью развития концепции «семейного чтения», обеспечивающего диалог поколений, а также потребностью в обмене инновациями в образовательной сфере.

Тесные контакты русской и болгарской литератур заложены просветительской деятельностью свв. Кирилла и Мефодия, родственностью русского и болгарского языков, унаследовавших не только начертание, но и духовный смысл кириллицы. С краткого обращения к истории кириллического алфавита, указания на его роль в развитии славянских культур, акцентирования эстетической стороны старинных азбук и характеристики специфических национальных особенностей современных алфавитов начался фестиваль. Прозвучали стихи русских, болгарских, белорусских и словацких авторов о буквах и азбуках.

В Болгарии традиционно широко отмечаются Дни славянской письменности. Диалог русской и болгарской культур в XIX в. обусловили победы русского оружия, помогшие болгарам освободиться от турецкого ига. Позднее Болгария дала приют русским педагогам и писателям, покинувшим Россию в 1920-х гг. Их педагогическое наследие обеспечило высокий уровень изучения русского языка и литературы в университетах и школах Болгарии. Доцент Софийского университета «Св. Климент Охридский» Галина Петкова, автор недавно изданной на болгарском языке монографии о педагогической деятельности П. Бицилли², рассказала учителям софийских школ о традициях преподавания русской литературы в Болгарии в 1930-х гг., об учебниках и хрестоматиях. И до сих пор литературные связи не ослабевают, так, уже в начале XXI в. вышла в свет двуязычная антология «Из века в век. Болгарская поэзия»³. Вместе с тем, болгарские читатели больше знают русскую классику, она же составляет основной массив произведений, изучаемых в школах и студентами в университете. Современная литература мало известна, тем более, ее «детский» сектор.

В центре внимания на фестивале находилась книга как феномен культуры: дети узнали новых для себя авторов, издательства, журналы, познакомились с искусством книжной иллюстрации, с новыми книжными форматами⁴. Поскольку аудитория была детско-подростковая, не очень хорошо еще владеющая русским языком, то активно использовались игровые формы: игры с буквой, игры со словом, игры с текстом. В отличие от монографического по материалу первого фестиваля, здесь мы решали задачи обзорного характера. Для учителей, студентов и работников библиотеки были подготовлены аннотированные списки совре-

менных книг для детей и подростков, продемонстрированы разные методические формы уроков внеклассного чтения.

Благодаря фестивалю, состоялось знакомство двух замечательных детских поэтов: Михаила Янова и Виктора Самуилова. Готовясь к встрече с читателями, они начали переводить стихи друг друга, так что болгарские школьники могли услышать тексты и на русском, и на болгарском языках.

Учитывая возраст участников первого дня фестиваля (3–5 классы и 8–10 классы), мы имплицитно затронули и проблему интермедийного перевода⁵: транспонирование литературного текста в визуальный. Были предусмотрены просмотр мультфильмов по стихотворениям русских поэтов, мастер-класс по изготовлению почтовой открытки (обыгрывающей букву Ё, отсутствующую в болгарском алфавите), доклад к. ф. н., доц. УрГПУ О. Ю. Багдасарян о вербальном и визуальном компонентах в современных книгах для детей.

Студентам и учителям были предложены следующие сообщения: обзор тенденций в современной русской литературе для детей и подростков, доклад о переводах русской литературы для детей в кругу чтения словацких школьников, феномен русскоязычных белорусских писателей А. Жвалевского и Е. Пастернак, лидирующих в кругу чтения российских школьников. Охарактеризованы новые книжные форматы и практики чтения.

Внимание на референтной стороне процесса художественной коммуникации предполагает разработанный нами проект «Что открыло небо Аустерлица князю Андрею? По страницам романа Л. Толстого „Война и мир“». Его задача — помочь российским и чешским студентам (Университет им. Масарика, Брно) соотнести эпизоды Аустерлицкого сражения в романе Толстого с реальной топографией в окрестностях Кургана мира. Пространственный поворот в интерпретации произведения диктует соответствующие формы: литературный квест, компьютерная игра, ролевые игры. Такой подход наглядно демонстрирует своеобразие историзма в литературе, вовсе не исключающего художественную условность. Этот проект мы надеемся осуществить в дальнейшем.

Таким образом, фестивали не являются разовыми мероприятиями, но помогают последовательно решать методические задачи, планировать дальнейшую работу по популяризации русской литературы в славянских странах, организовывать культурное пространство вокруг пространства текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тюна В. И. Дискурсивные формации: Очерки по компаративной риторике. М.: Языки славянской культуры, 2010. С. 67.

² Петкова Г. «Да се даде ръководеща нишка...» История на руската литература от проф. П. Бицили в три книги. (България, 1931–1934). София: Факел, 2017. 656 с.

³ *Петров В., Крыстев И., Зидаров Н.* Из века в век. Болгарская поэзия. М.: Икар, 2007. 704 с.

⁴ *Щербинина Ю. В.* Время библиоскопов: Современность в зеркале книжной культуры. М.: Неолит, 2017. 416 с.

⁵ См., например: *Фарыно Е.* Семиотические аспекты поэзии о живописи // *Russian Literature*, VII-1, January 1979. North-Holland Publishing Company, Amsterdam, 1979. P. 65–94; *Ханзен-Лёве О. А.* Интермедальность в русской культуре: От символизма к авангарду. М.: РГГУ, 2016. С. 28–34.

Barkovskaya N. V.

Urals State Pedagogical University

LITERARY FESTIVAL IN A FOREIGN COUNTRY: WAYS OF MODELING THE “TEXT OF CULTURE”

The article summarizes the experience of literary festivals carrying out. The basic of such festival is a literary text, but around it, a wide cultural space of interested communication is organized. The main components, goals and tasks of these events are considered. “Pushkin’s” festival in Slovakia was focused on the author’s person; the festival in Bulgaria actualized the reader’s interest in Russian children’s literature and the book as a phenomenon of culture.

Keywords: literary festival, intercultural dialogue, author and reader, verbal and visual components.

Волкова Марина Александровна

*Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации*

vmajune@gmail.com

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «АКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье определяется назначение активных педагогических технологий при обучении русскому языку иностранных студентов. Раскрывается влияние активных педагогических технологий на формирование вовлечения иностранных студентов в учебный процесс. Выявляется, что активные технологии являются совокупностью приемов и способов педагога, с помощью которых обеспечивается достижение поставленных целей обучения с наибольшей эффективностью. Обосновывается необходимость внедрения активных технологий в современной практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: педагогические технологии, технологии обучения, активные технологии, русский язык как иностранный.

В современном образовательном пространстве проблема разработки и внедрения педагогических технологий обусловлена, с одной стороны глобализационными процессами, расширением болонской системы образования, притоком иностранных студентов, желающих получить образование в России; с другой — стремлением преподавателя найти наиболее эффективные и продуктивные пути подачи знаний в области русского языка.

Современные методы и технологии выступают движущей силой процесса обучения, которые должны удовлетворять не только педагогическую общественность, но и отвечать современным требованиям общества, запросам работодателя и студенческой молодежи из-за рубежа. Таким образом, внедряя новые техники и технологии обучения, преподаватель меняет, совершенствует процесс обучения в области преподавания русского языка как иностранного, пополняет общую дидактическую «копилку» практического опыта. Инновационные методы обучения — это активные методы обучения, которые имеют существенное преимущество в учебном процессе и несут в себе новые способы взаимодействия преподаватель — студент. Стоит подчеркнуть важность поиска эффективных технологий для обучения иностранцев русскому языку.

Термин «технология» в различных словарях трактуется по-разному. В толковом словаре С. И. Ожегова понятие «технология» определяется как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства»¹.

Само слово технология иностранного происхождения от греч. *techne* — искусство и *logos* — учение. Необходимо отметить, что существует несколько общих понятий, определенным образом связанных с понятием «технология» — «педагогическая технология», «образовательная технология», «технологии в обучении», «технологии обучения» и др.

В настоящее время в образовательном пространстве прочно закрепилось понятие «педагогическая технология». Ученые педагоги давали определение этому термину. И. П. Волков считал, что «педагогическая технология — это описание процесса достижения планируемых результатов обучения»². М. В. Кларин характеризовал педагогическую технологию как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей»³. В. И. Загвязинский предложил собственный подход к пониманию термина «технология»: «технология — это достаточно жестко зафиксированная последовательность действий и операций, гарантирующих получение заданного результата. Технология содержит определенный алгоритм решения задач данного класса»⁴. Таким образом следует отметить определение педагогической технологии, данное ЮНЕСКО педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Из этого следует, что в образовании не существует единого подхода к пониманию технологии, поэтому зачастую предпочтительнее использовать более гибкий вариативный подход — рассматривать технологию как конструирование педагогом конкретной программы обучения, включающую в себя конкретные способы, методы, методики обучения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что педагогическая технология — это логически выстроенная цепочка программных действий, направленная на максимальное достижение поставленной образовательной цели. Это перекликается с положением В. П. Беспалько, который отмечал, что «педагогическая технология — это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса»⁵. Аналогичного подхода придерживается академик В. А. Сластенин, определявший педагогическую технологию как «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленную на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса»⁶.

Следует различать два понятия «технологии в обучении» и «технологии обучения». Технологии в обучении напрямую связаны с использованием технических средств обучения в работе преподавателя. Нас же интересуют технологии обучения — приемы работы преподавателя русского языка как иностранного, с помощью которых наилучшим образом достигаются цели обучения. Наиболее важными характеристиками технологий обучения принято считать следующие:

- результативность (достижение цели каждым студентом)
- экономичность (усвоение большого объема материала за меньшее время)
- эргономичность (обучение в обстановке сотрудничества)
- мотивированность (повышенный интерес к обучению)

В названии статьи нами заявлен термин «активные технологии» в обучении русскому языку как иностранному не случайно. Под технологией активного обучения мы понимаем такую организацию учебного процесса, при которой в обучающем процессе задействованы продуктивные способы и методы обучения русскому языку на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающие особенности каждого студента. Это необходимо использовать на всех этапах обучения и, особенно, при обучении русскому языку как иностранному.

В МГИМО иностранные студенты приезжают с разным уровнем языковой подготовки по русскому языку, что требует использования современной диагностики, позволяющей определить уровень владения языком и осуществлять эффективное обучение. Преподавателю следует помнить, что основной задачей при обучении иностранному языку является формирование и развитие речевых навыков и умений, навыков речевой деятельности. Поэтому качество обучения русскому языку как иностранному напрямую зависит от использования педагогом активных технологий. На сегодняшний день в педагогической науке разработано большое многообразие дидактических форм, методов и технологий, поэтому подход к методам и средствам обучения должен носить творческий характер, в зависимости от уровня и степени подготовки группы студентов, уровня мотивации и познавательной активности учащихся, а также в соответствии с поставленными целями и задачами.

Наиболее распространенными активными методами можно назвать следующие: *работа в парах, проведение мини-конференций на уроках, командные задания, кроссворды, ролевые и деловые игры, кейсы, дискуссии, интерактивные методические технологии, использование мультимедийных и интернет технологий*. Преподавателями кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО подготовлен электронный учебник для работы на обучающей платформе Moodle, в перспективах создание аналогичного учебного пособия для более современной платформы Coursera.

Наряду с этим, обучение русскому языку как иностранному не ограничивается аудиторными занятиями, в МГИМО существует разнообраз-

ная внеаудиторная деятельность. Так, преподавателями кафедры русского языка для иностранных учащихся на постоянной основе активно проводятся экскурсии со студентами, посещение театров, музеев и выставок, организуются межвузовские студенческие конференции, традиционные творческие конкурсы стихов, музыкальные вечера на русском языке. Стоит отметить, что в праздничных мероприятиях участвуют студенты с любым уровнем владения русским языком, даже на начальном этапе, просто для таких учащихся организуется более кропотливая и длительная подготовка. В 2009 году был открыт дискуссионный клуб «Русское слово». Стоит сказать и про Модели ООН — это ролевая игра для студентов, в которой на протяжении недели учащиеся воспроизводят работу организации. Поскольку одним из рабочих языков выступает русский, иностранные студенты принимают активное участие в этом важном мероприятии и развивают свои профессиональные навыки. По словам заведующей кафедрой русского языка для иностранных учащихся МГИМО Н. Д. Афанасьевой «важно развивать речевое общение на профессиональные темы: научить ведению диалогов, полилогов, научных дискуссий и использовать эти умения и навыки в учебной деятельности. Здесь можно использовать такие интерактивные методические технологии, как «кооперантные технологии», «педагогику сотрудничества», в которых роль преподавателя — это роль консультанта, члена или лидера группы. Основная его задача — обучать учащихся не только получать и запоминать информацию, но и уметь ее анализировать, аргументировать, расширять»⁷.

Как было сказано выше, педагогическая технология — это взаимосвязанные действия педагога и студента, направленные на решение педагогических задач. Но не стоит забывать и о поддержке познавательного интереса у студентов-иностранцев на протяжении всего учебного процесса. В этом случае преподавателям помогают игровые методы технологии. Игра заинтересовывает, поддерживает и развивает интерес к русскому языку. Безусловно, игру мы логически связываем с каждой темой занятия.

Как подтверждают многочисленные исследования педагогов-практиков, в программе обучения русскому языку как иностранному важное место отводится глаголам движения. На уроках, посвященных этой обширной теме, с помощью игрового приема можно имитировать реальную жизненную ситуацию. К примеру, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО М. Н. Афанасьева целью применения такой активной технологии считает то, что «активизация речи с использованием глаголов движения, употребление глаголов движения, обозначающих местоположение, употребление существительных в косвенных падежах с предлогами и без предлогов. Учащиеся должны комментировать свой маршрут от одного пункта до другого. С помощью русского языка решить какую-либо неязыковую задачу, а учебный

смысл игровых занятий — учиться русскому языку в условиях, имитирующих ситуации реального общения. Таким образом, игровая деятельность помогает преподавателю достигать важнейшей цели: обучать и языку, и речи»⁸.

Использование мультимедийных средств обучения также является неотъемлемой частью работы преподавателя, особенно это касается уроков по языку специальности. Обычно преподаватели нашей кафедры используют обучающие фильмы, в том числе по лингвострановедению, просматривают и анализируют политические телепередачи, новостные видеосюжеты, медиатексты. На ранних этапах студенты смотрят мультипликационные фильмы, на более продвинутых уровнях — художественные фильмы. Все это необходимо для развития лексического запаса студентов, расширения кругозора, профессионального становления личности, осознанного восприятия культуры страны изучаемого языка и т. д. Посредством мультимедийных средств на каждом этапе обучения вырабатывается и *аудитивный навык*.

Особое место на кафедре отводится подготовительному отделению МГИМО, где предусмотрен собственный комплекс педагогических активных технологий, включающий в себя фильмы, вошедшие в золотой фонд российского киноискусства. По мнению старшего преподавателя кафедры Н. В. Шаминой, «регулярное использование киноурока важно для улучшения понимания русской звучащей речи, активизации лексики, расширения словарного запаса, развития речи и знакомства с реалиями российской жизни, дает возможность студентам в более сжатые сроки войти в русскую языковую среду»⁹.

Каждый преподаватель использует уже имеющиеся в арсенале кафедры разработанные активные технологии. Одновременно, каждый педагог самостоятельно разрабатывает новые технологии, комбинирует и адаптирует уже существующие.

Итак, активные технологии — это методы работы преподавателя, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Целесообразное их использование значительно повышает эффективность обучения и способствует активному осмыслению знаний. Современная методика и инновационные технологии преподавания русского языка как иностранного развиваются, подстраиваются под текущие реалии, обновляются методы и приемы обучения, а вместе с ними и сами технологии. С помощью активных технологий, избранных каждым преподавателем в зависимости от поставленных целей, достигается эффективный результат обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

² Волков И. П. Руководителю о человеческом факторе. Л.: Лениздат, 1989.

³ *Кларин М. В.* Педагогическая технология М.: Знание, 1989. 187 с.

⁴ *Загвязинский В. И.* «Гнездо вопросов». Фрагменты из готовящейся к печати книги «Теория обучения в вопросах и ответах» // Интернет-журнал «Эйдос». 2006.

⁵ *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 182 с.

⁶ *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

⁷ *Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилёва И. Б.* Обучение русскому языку иностранных студентов в МГИМО МИД России // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция: Сборник научных статей / под ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. С. 18–25.

⁸ *Афанасьева М. Н.* Уроки русского языка. Игровые задания // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе. Материалы Третьей международной научно-методической конференции: Сб. статей. М.: МГИМО-Университет, 2014. С. 165–166.

⁹ *Шамина Н. В.* Принцип организации учебного курса для иностранных учащихся «Русские в русском кино» // Русский язык в поликультурном мире: проблемы и перспективы. Материалы второй международной научно-методической конференции. Сб. статей. М.: МГИМО-Университет, 2011. С. 149–152.

Volkova M. A.

*Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation*

SUBSTANTIAL FILLING OF THE CONCEPT OF «ACTIVE TECHNOLOGY» IN THE MODERN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article defines the purpose of pedagogical technologies in the teaching of the Russian language. Their influence on the formation of the involvement of foreign students in the educational process is revealed. It is revealed that active technologies are a set of methods of the teacher, with the help of which achievement of the set learning goals is achieved with the greatest efficiency. The necessity of using active technologies in modern practice of teaching Russian as a foreign language is substantiated.

Keywords: pedagogical technologies, teaching technologies, active technologies, Russian as a foreign language.

Габдулхаков Фарит Авхуневич, Габдулхакова Расима Фаридовна

Наманганский государственный университет (Узбекистан)

gabdulfarit@gmail.com, rasima_gabdulhakova@mail.ru

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются особенности применения текстов при обучении русскому языку, подготовки учащихся к межкультурному диалогу. Ставятся вопросы специального отбора учебных и аутентичных текстов для включения в учебники, говорится о необходимости проведения исследований дидактических текстов с языковедческих, психолингвистических и лингвострановедческих точек зрения. Подчеркнута важность применения текстов, отражающих современный мир, что облегчит общение людей в реальных условиях.

Ключевые слова: текст как дидактическое средство, культура текста, межкультурный диалог, отражение культуры в тексте, дидактические требования к тексту, текстопорождение.

Современные люди характеризуются стремлением к интеграции во многих сферах деятельности. Показателем развития общественного строя является интенсивное развитие процесса межкультурного общения.

Многие наши современники осознают роль владения языком при взаимодействии с носителями разных языков, культур, и, соответственно, имеющими разные представления о мире. Языки, являясь ключом к знаниям, информации, технологиям, открывают большие возможности для человека. Успехи людей в науке, культуре и бизнесе сегодня во многом зависят от их уровня владения иностранными языками.

Стало понятно, что одного только владения языком далеко недостаточно для успешного контакта с носителями разных языков. Межкультурный диалог протекает в условиях, где значения могут иметь лингвистические, социокультурные и личностные факторы.

При межкультурном диалоге возникают проблемы нескольких направлений. Среди них выделяются вопросы, возникающие из-за разницы в концептах о мире. Необходимо отметить, что текст помогает при обучении русскому языку как иностранному не только овладеть изучаемым языком, но и понять культуру другого народа, формирует межкультурную компетенцию и основы толерантности.

Предметом изучения методистов текст стал с недавнего времени. Текст, используемый в процессе преподавания русского языка, теперь выходит за рамки традиционных представлений и приобретает свой-

ства дидактического средства подготовки толерантных людей, готовых к межкультурному диалогу. В то же время в методической науке существует множество разногласий о природе текста, его назначении. Из-за наличия разных точек зрения к вопросу, связанных с многоплановостью текста, до сих пор не существует единого определения этого понятия. Известный лингвист И. Р. Гальперин так определяет этот термин: «Текст — произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку»¹.

По определению Н. Д. Зарубиной «Текст — это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное»².

Некоторые определения текста построены на выдвигании на первое место коммуникативной функции текста. При этом одновременно подчеркиваются разные его свойства. Современные методисты и психолингвисты выделяют особую эстетическую ценность текста как коммуникативного произведения, обращая внимание также на его унифицированные и индивидуальные показатели. Одно и то же сообщение в форме текста может иметь разные варианты в зависимости от того, где, когда и кем оно исполнено. С этой точки зрения текст рассматривается как индивидуальное речетворческое произведение, как оригинальный продукт речевой деятельности.

Текст является основной дидактической единицей при обучении русскому языку как иностранному. Соответственно, в методике работа над текстом выполняется на основе речеведческих позиций. Текст рассматривается в качестве материала, позволяющего объединить усилия обучаемых по освоению системы формально-языковых средств языка и по формированию у них норм и правил культуры речевого поведения в обществе.

Тексты, используемые на уроках русского языка, должны быть, на наш взгляд, образцовыми как в языковом отношении, так и в социокультурном плане. Текст в качестве ведущего компонента содержания обучения одновременно может стать стимулом повышения мотивации изучения русского языка и средством обучения элементам русской культуры. Обучение русскому языку в связи с культурой говорящего на нем народа является основной целью процесса подготовки коммуникативно компетентных людей. У них должна быть сформирована способность использовать язык в реальных, естественных условиях. Использование страноведческой информации повышает познавательную активность

учащихся, порождает положительную мотивацию в работе над языком и в формировании представлений о стране, язык которой изучается.

Язык — это средство общения, орудие коммуникации. А любое орудие принято приспособлять под свои манеры, привычки и условия жизни. Языки тоже не могут быть исключением. Пользуясь русским языком, люди подчиняют его под свои привычки и вкусы, вкладывают в него опыт, приобретенный по родному языку. Сегодня смело можно говорить о существовании множества разных «вариантов» русского языка в разных местах. И от этого, конечно же, он не перестает быть великим, становится еще и более богатым. Но не надо забывать то, что при межкультурном общении необходимо использовать именно тот «вариант» языка, который применяется обычными его носителями.

Нам, жителям Узбекистана, все же кажется, что мы говорим на «чистом» русском языке. Наша речь не обременена влиянием диалектов, в ней мало современных новых «модных» «скоротечных» слов. Люди среднего и старшего возраста у нас говорят на языке, испытавшем влияние литературы, сформированном под влиянием нормированного произношения грамотных дикторов радио и телевидения прошлого.

У молодого поколения, конечно же, свой вариант языка. Многие из них речью овладевают по устным образцам, не утруждая себя чтением. Они и не представляют порой, как написали бы произносимые самими же слова.

Сам русский язык пострадал за последние сто лет с точки зрения лексического богатства сильнее, чем другие языки. Перемены, происшедшие вокруг носителей этого языка, меняли их лексику. Было время, когда люди пользовались языком богатым, сдержанным и культурным. Это было до революции. Об этом русском языке свидетельствуют теперь фильмы, тексты писем, художественная литература. Тот язык, скорее всего, был лишен гнетущего влияния жаргонизмов и нелитературных слов. Конечно же, были недочеты и у этого языка — но это естественно. Языки простого обывателя и представителей высших эшелонов всегда различались. Но, как нам представляется, у всех вариантов русского языка того периода был своеобразный шарм, была красивая и милая простота. С началом новой эпохи в начале XX века гегемоном стал вариант языка, отличающийся грубостью, беспардонностью. Люди перестали произносить слова «сударь», «сударыня». Появились универсальные формулы обращения «товарищ» и «гражданин». Слово «пардон» употреблялось на уровне «я извиняюсь». Это вместо приятных для слуха слов типа «покорнейше прошу Вас простить». В дальнейшем появился «свободный» язык, в котором отразились негативные последствия смены моральных и духовных ценностей.

Поиск оптимального варианта языка является актуальным в определении содержания обучения русскому языку. Это связано с проявляе-

мым учеными-психолингвистами интересом к языковому сознанию, когда текст как носитель знаков определяет показатели языковой личности и выражает образ мира в сознании человека.

Полноценное, адекватное восприятие чужого текста в процессе коммуникации дает возможность составлять собственные тексты, адекватные воспринятому. Следовательно, совершенствование навыков текстовосприятия является главным условием формирования умений текстообразования.

Формирование «языковой личности»³ при обучении русскому языку как иностранному требует тщательно отбирать тексты на этом языке в учебных целях. Умение учащихся создавать речевые тексты, высокая речевая культура, умение вести диалог должны стать показателями успехов учащихся в овладении языком.

Если учащиеся научатся составлять текст в соответствии с коммуникативными намерениями и с учетом адресата, есть основания полагать, что будет получен желаемый результат, т. к. на базе текста изучается «язык в действии», развивается дар слова, рождается «языковая индивидуальность ученика»⁴.

Тексты, используемые в процессе обучения межкультурному общению, могут быть оценены с различных точек зрения. Правильность с позиции языка, логичность и доступность, конечно же, являются главными определяющими качества отбираемых текстов. При этом современная методика четко различает учебные и аутентичные тексты.

Культура речи, стилистика, лингвистический анализ художественного текста — вот краткий список традиционных научных дисциплин, сфера которых охватывает вопросы анализа текста.

Создается впечатление, что вопрос отбора текста освещен со всех точек зрения. В то же время отметим, что с точки зрения коммуникативной ценности и психолингвистической значимости тексты стали анализировать только в последние годы. Анализ, предпринятый с психолингвистической точки зрения, является новым подходом к тексту. В его результате можно обнаружить сведения, характерные для самого текста, а при необходимости, выйти за традиционные рамки и узнать о составителе текста.

Используемый носителем языка языковой материал, применяемые при устном общении мимика, жесты, интонация и тон, намного расширяют передаваемую и получаемую информацию при общении.

Основоположник психолингвистики в современной ее трактовке А. А. Леонтьев отмечал, что «...психолингвистика все больше интересуется именно текстами, их специфической структурой...»⁵.

В. П. Белянин характеризует текст как сложное семантическое образование, обладающее рядом психолингвистических характеристик, отсутствующих у слова, словосочетания или фразы. К показателям текста

ученый относит цельность, связность, эмотивность, креолизованность, прецедентность и скважность⁶.

Понятие «речевые жанры», обоснованное М. М. Бахтиным⁷ может иметь большое значение в психолингвистическом анализе текстов. Он предполагал, что речь «отливается» по определенным формам (моделям).

В практике обучения языкам долгое время обращались только к традиционным требованиям к тексту. Специалисты связывают это с тем, что «языковеды, прошедшие школу формального изучения языковой структуры, не могли (а иногда боялись) оторваться от привычного объекта исследования — языка»⁸.

После смены лингвоцентрического полюса антропоцентрическим, лингвисты, а вслед за ними и методисты сумели подняться на надъязыковой уровень. Это позволило осознать, что в языковом сообщении главным является не грамматическая начинка, а содержание текста.

В лингводидактике теперь главное место отводится коммуникативной компетенции человека. Следовательно, усиление таких направлений как текстовосприятие и текстопорождение становится актуальным как для филологического образования, так и в деле воспитания личности, подготовленной к межкультурному диалогу в процессе обучения русскому языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. С. 18.

² Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М., 1981. С. 11.

³ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.

⁴ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1989.

⁵ Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. С. 23–24.

⁶ Белянин В. П. Психолингвистика. М.: Флинта, 2005. С. 108.

⁷ В книге: Социальная психолингвистика: хрестоматия / сост. проф. К. Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2007. С. 40.

⁸ Там же. С. 5.

Gabdulhakov F. A., Gabdulhakova R. F.

Namangan State University (Uzbekistan)

TEXT AS A TOOL FOR PREPARATION FOR INTERCULTURAL DIALOGUE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

The article addresses peculiarities of the use of texts in the process of teaching the Russian language and preparation of students for intercultural dialogue. The article raises questions concerning special selection of educational and authentic texts for inclusion in textbooks and stresses the need for research of didactic texts from the linguistic, psycholinguistic and linguo-cultural points of view. The article underlines the importance of using texts reflecting the modern world was underlined, which will facilitate people's communication in real conditions.

Keywords: text as a didactic tool, text culture, intercultural dialogue, culture reflection in the text, didactic requirements for text, text creation.

Геддис Елена Викторовна

РГПУ им. А. И. Герцена

elena.sweden@hotmail.se

РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

В статье анализируется проводимая в Великобритании реформа образования, приведшая к изменению содержания учебной программы по предмету «Русский язык как иностранный» с сентября 2017 года. Новые Стандарты должны найти отражение и в содержании учебных программ русских школ дополнительного образования, взявших на себя обязательства по подготовке старшеклассников к государственному экзамену по русскому языку.

Ключевые слова: реформа, образование, русский язык как иностранный, Великобритания.

Реформа образования, вызванная стремительным развитием глобальной экономики, затронула и языковую сферу. Отчет Британского Совета «Языки будущего», 2013 год, показал, что в Великобритании ощущается нехватка людей, владеющих важными для экономики и политики страны языками — испанским, арабским, французским, китайским, немецким, португальским, итальянским, русским, турецким, японским. Проблема дефицита языков вызывает необходимость внедрения в школьное образование более широкого спектра иностранных языков, а также развития языковых навыков у носителей языков в общественных организациях и школах дополнительного образования¹.

Реформа образования в Великобритании привнесла изменения в содержание учебной программы по русскому языку как иностранному (далее РКИ), введенные в учебный план британских школ в сентябре 2017 года. Новые Стандарты разработаны с учетом исторических фактов и современных реалий, знаниями о которых должен владеть современный учащийся. Очевидно, что новые требования должны отразиться на содержании учебных программ по русскому языку русских школ дополнительного образования Великобритании, взявших на себя обязательства по подготовке старшеклассников к государственному экзамену по РКИ (The General Certificate of Secondary Education in Russian).

Предмет РКИ занимает особое положение в национальной учебной программе Великобритании². С одной стороны, он не является обяза-

тельным предметом учебной программы в основной общеобразовательной школе — Департамент образования его только рекомендует. С другой стороны, при отсутствии в школьной учебной программе предмета РКИ любой учащийся имеет право сдавать государственный экзамен по русскому языку, подготовившись к нему самостоятельно.

В новом образовательном Стандарте по РКИ³ учтены пожелания учителей и учащихся, и в содержании используются русская литература и материалы о русской культуре.

В зависимости от решения школы русский язык может стать одним из школьных предметов в начальной школе (с 7 до 11 лет), в основной общеобразовательной школе (с 11 до 14 лет) и или в полной общей школе (с 16 до 18 лет).

В русских школах дополнительного образования обучение русскому языку, как правило, проходит с младшего школьного возраста и продолжается до окончания основной школы.

С сентября 2014 года в учебную программу *начальной школы* вводится обучение иностранным языкам. Образование РКИ в начальной школе нацелено на формирование базовых знаний в устной и письменной речевой деятельности, что в дальнейшем должно послужить основой для развития языка. **Формирование речевого навыка**, заключается в подготовке ученика к выполнению речевых действий и речевых операций, нацеленных на внимательное слушание разговорной речи, песен и стихов, на понимание устной речи и умение отвечать, на правильное произношение слов, на построение речи с использованием знакомых слов и фраз, на правильное использование основной грамматической формы слов в мужском, женском и среднем роде, на чтение рассказов, песен, стихов, на чтение прописных слов и простого письменного текста, на написание фраз по памяти, на умение находить сходства и различия в английском и русском языке, на описания людей, мест, вещей и действий в устной и письменной форме, на расширение словарного запаса и развитие умения понимать новые письменные слова.

Требования к содержанию учебной программы по обучению иностранному языку в *основной общеобразовательной школе* направлены на формирование навыков и развитие умений всех видов речевых деятельности — слушать, говорить, читать и писать. Совокупность приобретенных знаний и навыков, дает возможность **развитию речевого умения**:

- определять и использовать временные формы глагола, как в устной, так и в письменной речи;
- писать с соблюдением орфографии и пунктуации;
- слушать разговорную речь в различных формах;
- понимать цели, идеи, детали, как в устной, так и в письменной речи;
- читать художественные произведения, песни, стихи, оригинальные и адаптированные тексты из разных источников;
- переводить слова и короткие предложения;
- выражать и развивать свои мысли как в устной, так и в письменной речи;

- участвовать в обсуждение различных тем и вопросов;
- правильно произносить слова и фразы;
- переводить тексты на английский язык.

Образовательный стандарт дает описание минимальных обязательных требований к содержанию обучения. Содержание учебного плана образовательного Стандарта 2012 года⁴ составляли четыре раздела: «Личная информация», «Сфера услуг», «На улице», «Планы на будущее, учеба и работа». В новом Стандарте 2017 года количество разделов увеличено до пяти: «Личность и культура», «Место жительства, каникулы и путешествия», «Школа», «Планы на будущее, учеба и работа» и «Международный и всемирный масштаб». При сравнении учебных планов 2012 и 2017 гг. прослеживается значительное увеличение обязательных к обучению тем, что позволяет широко охватить культурные, национальные и международные вопросы. Рассмотрим состав учебного плана подробнее. Два раздела Стандарта 2012 года «Личная информация» (4 темы) и «Сфера услуг» (3 темы), в новом Стандарте 2017 г. объединяются в один раздел «Личность и культура», составленный из трех подразделов: «Кто я?» (7 тем), «Повседневная жизнь» (4 темы) и «Культурная жизнь» (5 тем). В этом разделе ученики изучают все, что личной жизнью: семью, друзей, увлечения, взаимоотношения, соблюдение традиций, повседневную жизнь, еду, медиа и культурную жизнь.

Новый раздел «Место жительства, каникулы и путешествия» по содержанию аналогичен разделу «На улице», но значительно расширен и состоит трех подразделов «Каникулы», «Путешествие и туризм», «Город, область и страна». В этом разделе ученики изучают возможность коммуникативного общения в различных ситуациях во время поездок.

В Стандарте 2017 года в отдельном разделе «Школа» предлагается расширенное изучение самой школы: какие бывают типы школ, предметы, расписание, правила поведения, праздники и т. д. Раздел состоит из двух подразделов «Какая это школа» (5 тем) и «Школьные мероприятия» (2 темы).

В разделе «Планы на будущее, учеба и работа» затрагиваются вопросы и проблемы, с которыми сталкиваются подростки по окончании школы. Раздел состоит из трех подразделов «Использование языка за пределами класса» (3 темы), «Цели на будущее» (3 темы), «Работа» (2 темы).

В Стандарте 2017 года введен еще один новый раздел, затрагивающий общественную жизнь, мировые события и проблемы — «Международный и всемирный масштаб». Раздел состоит из двух подразделов — «Сближая мир» (3 темы) и «Экологические проблемы» (2 темы) (табл.).

В статье проведен анализ нового образовательного Стандарта по предмеру «Русский язык как иностранный», введенный в учебный план в сентябре 2017 года. Новая учебная программа по русскому языку состоит из пяти обязательных для изучения разделов, направленных на развитие у учащихся знаний о достижениях и проблемах, актуальных

**Таблица. Сравнительная таблица содержания
учебного плана РКИ в Великобритании 2012 года и 2017 года**

Учебный план по РКИ 2012 года	Учебный план по РКИ 2017 года
Раздел 1. Личная информация.	Раздел 1. Личность и культура.
<p>Тема 1. Главные интересы. Тема 2. Досуг. Тема 3. Семья и друзья. Тема 4. Образ жизни (здоровое питание и тренировки).</p>	<p><i>Подраздел 1. Кто я?</i> Тема 1. Взаимоотношения. Тема 2. Когда я был маленьким. Тема 3. Моя семья и мои друзья. Тема 4. Мой лучший друг. Тема 5. Увлечения. Тема 6. Общение с друзьями и с семьей. Тема 7. Пример для подражания.</p>
Раздел 2. Сфера услуг.	<i>Подраздел 2. Повседневная жизнь.</i>
<p>Тема 1. Кафе и рестораны. Тема 2. Магазины. Тема 3. Сфера услуг.</p>	<p>Тема 1. Обычаи в повседневной жизни. Тема 2. Еда и напитки. Тема 3. Поход по магазинам. Тема 4. Социальные сети и современные технологии (использование, преимущества, недостатки).</p> <p><i>Подраздел 3. Культурная жизнь.</i> Тема 1. Торжества и фестивали. Тема 2. Литература. Тема 3. Музыка. Тема 4. Спорт. Тема 5. Кино и телевидение.</p>
Раздел 3. На улице.	Раздел 2. Место жительства, каникулы и путешествия.
<p>Тема 1. Туристическая информация. Тема 2. Погода.</p>	<p><i>Подраздел 1. Каникулы.</i> Тема 1. Где мне нравится быть. Тема 2. Где я уже побывал. Тема 3. Куда бы я поехал.</p>
<p>Тема 3. Услуги. Тема 4. Место жительства. Тема 5. Общественный транспорт. Тема 6. Как пройти?</p>	<p><i>Подраздел 2. Путешествие и туризм.</i> Тема 1. Поездки и проживание. Тема 2. Просим о помощи и решаем проблему. Тема 3. Как пойти? Тема 4. Где поесть? Тема 5. Поход по магазинам.</p> <p><i>Подраздел 3. Город, область, страна.</i> Тема 1. Погода. Тема 2. Достопримечательности. Тема 3. Чем можно заняться?</p>
Раздел 4. Планы на будущее, учеба и работа.	Раздел 3. Школа

Таблица (окончание)

<p>Тема 1. Поиск в интернете. Тема 2. Вакансии. Тема 3. Создать резюме. Тема 4. Школа и училище. Тема 5. Работа.</p>	<p>Подраздел 1. Какая это школа. Тема 1. Типы школ. Тема 2. Школьный день. Тема 3. Школьные предметы. Тема 4. Правила и социальное давление. Тема 5. Празднование достижений.</p> <p>Подраздел 2. Школьные мероприятия. Тема 1. Школьные поездки. Тема 2. Мероприятия и обмены.</p> <p>Раздел 4. Планы на будущее, учеба и работа.</p> <p>Подраздел 1. Использование языка за пределами класса. Тема 1. Построение взаимоотношений. Тема 2. Путешествие. Тема 3. Занятость.</p> <p>Подраздел 2. Цели на будущее. Тема 1. Дальнейшее обучение. Тема 2. Что значит быть волонтером? Тема 3. Подготовка.</p> <p>Подраздел 3. Работа. Тема 1. Виды работ. Тема 2. Карьера и профессии.</p>
	<p>Раздел 5. Международный и всемирный масштаб.</p> <p>Подраздел 1. Сближая мир. Тема 1. Спортивные мероприятия. Тема 2. Музыкальные события. Тема 3. Общественные акции и деятельность во благо других.</p> <p>Подраздел 2. Экологические проблемы. Тема 1. Что значит быть «зеленым»? Тема 2. Доступ к природным ресурсам.</p>

как для России, так и для всего мира. Очевидно, что новый Стандарт нацелен не только на развитие всех видов речевой деятельности учащихся, но и на развитие интереса к стране, язык которой они изучают.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Languages for the Future. Which languages the UK need most and why. British Council. P. 48 [Электронный ресурс] // [British Council]. [UK, 2013]. P. 10–11. URL:

² <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report-v3.pdf> (дата обращения: 25.09.2017).

³ См., например: *Long R., Bolton P.* Language teaching in schools (England) // House of Commons, N 07388, 10 June 2016. P. 25.

⁴ Russian. Specification. Pearson Edexcel Level 1/Level 2 GCSE (9–1) in Russian (1RU0). Pearson Education Limited 2017. P. 138. [Электронный ресурс] // [Pearson]. [UK, 2017]. URL: <https://qualifications.pearson.com/en/qualifications/edexcel-gcses/russian-2017.html> (дата обращения: 20.09.2017).

⁵ Русский. Specification. Edexcel GCSE in Russian. Pearson Education Limited 2012. P. 80 [Электронный ресурс] // [Pearson]. [UK, 2009]. URL: <http://qualifications.pearson.com/en/qualifications/edexcel-gcses/russian-2009.html> (дата обращения: 20.09.2017).

Geddis E. V.

Herzen State Pedagogical University of Russia

**THE REFORM OF EDUCATION IN THE GREAT BRITAIN:
INTEGRATION OF SECONDARY AND ADDITIONAL EDUCATION IN SCHOOL**

The article analyses the educational reform in Great Britain, which was introduced to the National Curriculum of British schools in September 2017. In turn, the aforementioned reform has led to changes in the requirements for *Russian as a Foreign Language* study plan. These requirements should be duly reflected in the programmes of the Russian-language schools which have undertaken to provide additional support to secondary school children in preparation for their Russian GCSE examinations.

Keywords: reform, education, Russian as a Foreign Language, Great Britain.

Думитраш Оксана Владимировна

*Русский интеллектуальный центр, лицей и.м. М. Коцюбинского
(Кишинёв, Молдова)*

oksanadymitrash@mail.ru

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТИПА МОЛДАВСКИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Пространство русской школы в Молдове является полиэтничной образовательной средой, формирующей русскую культурно-языковую компетенцию. Результат во многом зависит от предъявляемых учащимся текстов. В данной статье рассматриваются различные способы развития интеллекта лингвистического типа, в том числе — применяемые на занятиях в Русском интеллектуальном центре Молдовы (РИЦ) в группах по подготовке к поступлению на филологические специальности.

Ключевые слова: полиэтничная образовательная среда, текстоцентричность, проектные исследования, учебные СМИ.

Проблема формирования русской культурно-языковой компетенции (её В. Н. Телия определяла как способность к «интерпретации языковых знаков в категориях культурного кода»)¹ является актуальной для молдавской русистики. Объясним почему.

Обучение русскому языку в Молдове, в так называемой школе «с русским языком обучения», имеет ряд особенностей, что связано с многонациональным составом учащихся с родным нерусским и русским неродным. Это болгары, гагаузы, греки, евреи, молдаване, украинцы, а также албанцы, армяне, вьетнамцы, индусы, поляки. Данные этнонимы учеников одного из классов кишинёвского лицея им. М. Коцюбинского свидетельствуют: пространство русской школы в Молдове является полиэтничной образовательной средой². На языковое сознание детей «накладываются» три языка: родной, государственный и русский как язык обучения.

Такова же национальная специфика групп Русского интеллектуального центра (РИЦ) Молдовы по подготовке к поступлению в вузы на филологические специальности. Но к проблеме формирования русской культурно-языковой компетенции добавляется задача развития интеллекта лингвистического типа. Речь идёт не только о способностях читать, писать, рассказывать, углублённо изучать язык, его грамматику и син-

таксис, но также о воспитании языковой личности, способной продуцировать идеи, творчески мыслить и находить слова для выражения своих мыслей. Именно такими навыками должен обладать будущий филолог, преподаватель русского языка.

Деятельностным принципом, позволяющим наметить практические пути решения данной педагогической задачи, является *текстоцентричность*, что изначально обусловлено и понятием «культурно-языковая компетенция».

Интерпретационные навыки невозможно формировать вне текста. Здесь важен поиск соответствующих текстов, а также средств, форм и методов их предъявления, при составлении заданий — понимание значимости воспитательного смыслового потенциала предъявляемых текстов. На всех наших занятиях мы используем тексты, учитывающие потребности поколения цифровой эпохи и воспитывающие толерантное отношение к представителям других этнических групп³. Существуют различные формы аудиторной и внеаудиторной работы, способствующие развитию интеллекта лингвистического типа. Что касается текстов, развивающих данный тип интеллекта, это могут быть *парадоксальные, афористичные* и *личностно-значимые* для будущих педагогов-филологов тексты. Приведём примеры таких текстов и заданий к ним.

Текст 1. Прочитайте притчу и ответьте на вопросы.

Жили два брата. Один был успешным человеком, достигшим известности своими благими делами. Другой брат был убийцей. Перед судом над вторым братом группа журналистов обступила его, и один журналист спросил: «Как получилось, что вы стали преступником?» «У меня было тяжёлое детство. Отец пил, избивал мою мать и меня. Кем же ещё я мог стать?» В это время другие журналисты обступили первого брата, и один из них спросил: «Вы известны своими достижениями; как получилось, что вы добились всего этого?» «У меня было тяжёлое детство. Отец пил, избивал мою мать и меня. Кем же ещё я мог стать?» (Интернет-ресурс)

Вопросы и задания. 1. С какой целью автор использует контекстуальные антонимы («успешный человек» — «убийца»)? *2.* Почему повторяются: вопрос, обращённый к братьям: «Как получилось, что вы стали...?» — и риторический вопрос: «Кем же ещё я мог стать»? *3.* Как вы можете объяснить открытый финал притчи?

Текст 2. Прочитайте текст и восточные афоризмы; ответьте на вопросы.

Часто мы не обращаем внимания на тон, которым говорим, какие слова произносим. Мы как будто забыли, что такое благородная и возвышенная речь. Мы даём возможность проявиться отрицательной энергии, а потом удивляемся, почему так часто приходится принимать таблетки от головной боли. Но существует прямая связь между умом и речью. Если ум здоровый, речь достойная. Здоровый ум всегда позитивен. Тон речи спокойный и доброжелательный. Каждый, конечно, с удовольствием общается с таким собеседником. Говорить с гневом — признак слабости души. (Интернет-ресурс)

Самое большое богатство — разум. Самое большое наследство — воспитанность. Самая большая нищета — невежество. Восточная мудрость. (Интернет-ресурс)

Вопросы и задания: 1. Что такое достойная, благородная и возвышенная речь? Дайте определение. 2. Как связаны между собой восточная мудрость и текст? 3. Какой(ие) афоризм(ы) из трёх ещё требует(ют) словесной иллюстрации, постарайтесь прокомментировать его (их). 4. Какие нравственные уроки можно извлечь в процессе осмысления?

Текст 3. Прочитайте отрывок из рассказа А. П. Чехова «На подводе» и ответьте на вопросы: «В учительницы она пошла из нужды, не чувствуя никакого призвания; и никогда она не думала о призвании, о пользе просвещения, и всегда ей казалось, что самое главное в её деле не ученики и не просвещение, а экзамены. И когда тут думать о призвании, о пользе просвещения? Учителя, небогатые врачи, фельдшера при громадном труде не имеют даже утешения думать, что они служат идее, народу, так как всё время голова набита мыслями о куске хлеба, о дровах, плохих дорогах, болезнях. Жизнь трудная, неинтересная, и выносили её подолгу только молчаливые ломовые кони, вроде этой Марьи Васильевны; те же живые, нервные, впечатлительные, которые говорили о своем призвании, об идейном служении, скоро утомлялись и бросали дело».

Вопросы и задания: 1. Какое значение в русской культуре имеют выражения «плохие дороги», «ломовые кони»? Как это помогает понять главную мысль отрывка? 2. Найдите повторяющиеся слова. Как они помогают понять смысл текста? 3. Как вы думаете, Чехов обвиняет или оправдывает героиню рассказа? Вы скажите свои критические суждения в адрес Марьи Васильевны. 4. Прочитайте отрывок из рассказа А. П. Чехова «Учитель»: «Я должен искренно сознаться, что ваша школа действительно необыкновенна, — сказал инспектор. — Не подумайте, что это филлиам. По крайней мере, другой такой мне не приходилось встречать во всю жизнь. Я сидел у вас на экзамене и всё время удивлялся... Чудо, что за дети! Много знают и бойко отвечают, и притом они у вас какие-то особенные, незапуганные, искренние... Заметно, что и вас любят, Федор Лукич. Вы педагог до мозга костей, вы, должно быть, родились учителем. Все данные в вас: и врождённое призвание, и многолетний опыт, и любовь к делу... Просто удивительно, сколько у вас при слабости здоровья энергии, знания дела... этой, понимаете ли, выдержки, уверенности! Правду сказал кто-то в училищном совете, что вы поэт в своем деле... Именно поэт!» Сравните отрывки из двух рассказов. Определите, какая из описанных А. П. Чеховым жизненных позиций педагога ближе вам, как будущему учителю. Обоснуйте свой выбор.

К поиску текстов можно привлечь учащихся и организовать квест с чётким описанием плана работы, функций каждого из участников и требований, предъявляемых к текстам.

Текстоцентричность лежит в основе ещё одного важного направления развития интеллекта лингвистического типа. Это организация проектно-исследовательской деятельности, которой мы занимаемся в РИЦ с 2005 года. Юные исследователи, приобретая опыт профессионального самоопределения, делают сопоставительный анализ языковых фактов, изучают природу билингвального языкового сознания своих современников. Проектные исследования наших учащихся отмечены не только на научно-практических конференциях в Молдове, но и на международных молодёжных лингвистических форумах: «Языкознание для всех», «Кирилло-Мефодиевские чтения» — в Москве, Открытые чтения исследовательских работ и Конкурс научно-исследовательских работ по русской словесности — в Санкт-Петербурге. Более 20 работ наших юных исследователей опубликовано.

За экспертной оценкой в online-режиме мы можем обратиться к учёным-лингвистам. Так, например, работа «Смысловая наполненность понятий *знание / познание* в языковой картине мира ученика-украинца русской школы Молдовы» получила следующий отзыв из Института лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург):

«Работа ученицы 11 класса лицея им. М. Коцюбинского (Кишинёв, Молдова) Юлии Животовской включает результаты анализа словарных статей и метафор русского, украинского и румынского языков и результаты проведённого автором анкетирования. К несомненным достоинствам относятся: продуманная структура; последовательная методология исследования, обеспечивающая сопоставимость данных; научный стиль изложения; системный подход к рассмотрению фактов языка; активное использование различных ресурсов (энциклопедий, толковых словарей, словарей синонимов, сборников пословиц, базы данных „Русский ассоциативный словарь“); сопоставление данных, полученных различными путями; масштаб проделанной работы по сбору и анализу анкетных данных».

Приведём примеры тем проектных исследований, разработанных выпускниками кишинёвских лицеев под нашим руководством в исследовательских группах РИЦ. «Изменение национально-культурной коннотации понятий *богатый/бедный* в языковом сознании русскоязычных школьников Молдовы». «Место бинарной оппозиции *умный/глупый* в языковом сознании молдавского билингва». «*Совесть* и *стыд* в румынской и русской лингвокультурах». «Речевой портрет современного учителя русского языка». «Проблема формирования коммуникативной и лингвострановедческой компетенций при изучении в молдавской школе рассказа Иона Друзэ „Запах спелой айвы“».

Проектное исследование делает учащегося субъектом деятельности и не только развивает его лингвистический интеллект, но и создаёт предпосылки для успешной социализации. Так, работа «Когнитивный диссонанс в русско-японском дипломатическом дискурсе» способствовала поступлению учащейся исследовательской группы РИЦ Анастасии Мельник на факультет востоковедения в Высшую школу экономики в Москве. А две проектные работы, посвящённые исследованию языка СМИ, стали своеобразным «трамплином» к выбору старшеклассниками другой филологической специальности — профессии журналиста: «Соотношение понятий *русский/российский/русскоязычный/русскоговорящий* в материалах о Молдове на страницах электронных СМИ и национальная самоидентификация учащихся русских лицеев Кишинёва»; «Изменение лексико-семантической парадигмы в публикациях молодёжной тематики русскоязычных газет Молдовы».

Исследование «Субъективное семантическое пространство концептов *образование/просвещение* на страницах электронных русскоязычных СМИ Молдовы», выполненное учащимся 11 класса Владиславом Писаруком, привело к осознанию необходимости привлечения будущих филологов (для развития у них интеллекта лингвистического типа) к со-

зданию учебного СМИ. Так, под нашим руководством учащиеся старших классов лицея им. М. Коцюбинского стали выпускать ежемесячную газету «Наше слово». Её рубрики: «Актуальный репортаж», «Путь к успеху», «Спросим у психолога», «Педагогическая мастерская», «Диалог культур», «Компьютер для гуманитариев», «Поэтический клуб» — побуждают учащихся к созданию собственных текстов. Учебное СМИ — это не только ещё один филологический проект, эффективно развивающий интеллект лингвистического типа, — это пространство рождения идей, их воплощения в слове, поле совместного творчества учащихся, их общения к проблемам образования.

Учебные СМИ, как и проектные исследования, повышают мотивацию углублённого изучения старшекласниками русского языка, воспитывая языковую личность, способную к межкультурному диалогу. Это своеобразный путь сохранения русского языка как уникального явления мировой культуры в рамках полиэтничного языкового пространства в Республике Молдова.

Не все наши воспитанники связывают своё будущее с педагогикой, лингвистикой или журналистикой, но опыт, приобретённый при выполнении любого филологического проекта, помогает им выразить себя как личность, жить, эффективно общаясь с представителями разных культур.

Опыт организации филологических проектов позволяет утверждать, что такого рода педагогическая деятельность содействует раскрытию творческого потенциала и повышению престижа труда самого педагога-русиста. Поэтому наша работа будет продолжена.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа: Языки русской культуры, 1996. С. 227.

² Думитраш О. В. Деятельностные принципы обучения русскому языку в полиэтничной образовательной среде // XXVII Пушкинские чтения: Сборник научных докладов / сост. В. В. Молчановский. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2013. С. 525–534.

³ Думитраш О. В. Текст на уроке как поиск культурного кода в новых реальностях // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: Сборник научных статей I Международного форума в Японии по русистике, культуре и педагогике / науч. ред. С. М. Минасян, М. Китадзё. Киото: Университет Киото Сангё, 2014. С. 192–195.

Dumitrash O. V.

Russian intellectual center, Lyceum "Kotsyubinsky" (Kishinev, Moldova)

TEXT-CENTRICITY AS AN ACTIVITY PRINCIPLE OF FORMATION OF LINGUISTIC INTELLIGENCE TYPE THE MOLDAVIAN HIGH SCHOOL STUDENTS

The space of Russian schools in Moldova is a multiethnic educational environment, forming of Russian cultural-linguistic competence. The result depends largely on the texts presented to students. This article discusses various ways the development of intelligence linguistic type, including used in the classroom in the Russian intellectual center (RIC) in the groups preparing to enter the philological specialty.

Keywords: multiethnic educational environment, text-centricity, research work of high school students, educational media.

Зверев Сергей Эдуардович, Чекмарева Наталья Николаевна

Военный институт железнодорожных войск и военных сообщений

kaf11vi@mail.ru, strada@mail.ru

Тищенко Наталия Геннадьевна

*Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет*

sontis@mail.ru

**УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ:
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ)**

В статье представлен анализ проблем методики обучения гуманитарным дисциплинам в технических вузах и предложены рекомендации по их решению.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, доступность, учебный текст, иностранные студенты.

С утратой прежней системы довузовского обучения иностранцев (подготовительных факультетов российских университетов) бремя ответственности за подготовку студентов к восприятию специальных дисциплин легло на плечи преподавателей РКИ вузовских кафедр. Иными словами, возникла необходимость уделять внимание не только обучению русскому языку, но и методике подготовки к восприятию специальных дисциплин.

Преподаватели-предметники постоянно жалуются на трудности, с которыми обучающиеся сталкиваются при освоении «предметов, содержание которых передается словами»¹, по выражению Е. А. Клоповой, т. е. в первую очередь гуманитарных дисциплин. И это легко объяснимо: язык формул, таблиц и графиков, на которых говорят математические и естественнонаучные дисциплины, более или менее интернационален; он усваивается легче, в отличие от текстов по философии, истории и культурологии, оперирующих оттенками смысла, трудными для понимания и русскоязычными студентами.

Можно выделить два способа преодоления негативных тенденций в гуманитарной подготовке студентов. Первый способ можно условно назвать организационным: преподавателям-предметникам можно рекомендовать разработать и передать на кафедру русского языка сло-

варь-минимум ключевых понятий, которые потребуются иностранным учащимся для усвоения соответствующих гуманитарных дисциплин. На подготовительном курсе целесообразно как можно раньше начинать знакомство с понятиями предметной области гуманитарных дисциплин, отрабатывать грамматические темы на мини-текстах научных дисциплин по профилю обучения.

Второй способ основан на осознании и применении лингводидактических принципов при разработке учебников и учебных пособий для иностранных обучающихся.

Любая педагогическая система предполагает следование основным дидактическим принципам, т. е. основным положениям, определяющим содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. Согласно принципу *научности*, обучение должно охватывать широкий спектр исторических и современных взглядов, положений, законов и теорий, позволяющих обучающимся сформировать целостное представление об уровне развития науки, ее достижениях и перспективах развития, получить глубокие, фундаментальные знания. В условиях удвоения объема научной информации за десятилетие, реализация данного принципа входит в явное противоречие с принципом *доступности* обучения, который требует, чтобы объем и методы изучения учебного материала соответствовали уровню развития обучающихся, в интересующем нас аспекте — уровню их языковой подготовки.

В условиях дефицита учебного времени на подготовительном отделе (зачастую время нормативного (900 часов) обучения сокращается вдвое, а то и втрое) учащиеся получают недостаточную языковую подготовку и испытывают огромные трудности в усвоении начальных дисциплин гуманитарного курса — истории и культурологии. И если грамотный и неравнодушный историк, работая с такими иностранцами, упрощает тексты своих лекций, то работа с учебниками и учебными пособиями представляет собой бессмысленный порой труд поиска смысла в огромных текстах.

Возьмем для примера учебник по культурологии², по которому ведется преподавание дисциплины иностранным военнослужащим в ВИ (ЖДВ и ВОСО). Прекрасный, богато иллюстрированный, интересно написанный учебник, но доступен для русскоязычных студентов, обучающихся на гуманитарных факультетах. Он начинается с главы «Предмет культурологии», в которой определение предмета и объекта культурологии как науки насчитывает соответственно 27 и 20 слов. Понять эти определения, а тем более запомнить их с первого прочтения невозможно, тем более иностранцам.

Здесь же приведены семь очень интересных и наверняка необходимых для глубокого понимания предмета трактовок культуры от древних

греков до Н. Рериха, изобилующих малоизвестными даже образованным людям, не говоря уже о студентах из Конго или Анголы, именами, вроде *Джанбаттиста Вико*. Изложение указанных трактовок завершается неутешительным итогом: «Итак, что же следует понимать под культурой? Единого ответа нет не только из-за многозначности самого понятия культура, но и из-за того, что слово «культура» объединяет различные точки зрения»³. Какой вывод должен сделать для себя иностранец, чудом осиливший данную главу — что все, что он прочитал, не имеет практической значимости, представляет собой упражнение для пытливого ума, не более? Чем же ему руководствоваться при подготовке к экзамену, наконец?

Вывод 1: в учебные материалы, рассчитанные на иностранных учащихся, следует включать однозначные трактовки изучаемых понятий, определения которых не должны превышать возможности «оперативного регистра» человеческой памяти — укладываться максимум в 9–12 слов.

Например: «История — это прежде всего область человеческой деятельности»⁴. Это цитата из учебника истории, который также используется в образовательном процессе института. Следовало бы только избавиться от ничего по сути не говорящих вводных слов («прежде всего»), которые, к сожалению, широко распространены в отечественных гуманитарных научных текстах, и тогда получится, что определение будет состоять всего из пяти слов.

Некоторые **рекомендации** по реализации принципа доступности обучения для иностранных учащихся на примере гуманитарных текстов.

1. «Понять сущность культуры можно только через призму деятельности человека, народов, населяющих планету»⁵. Следует избегать лишних терминов (сущность), фразеологических сочетаний (призма деятельности), использовать простые неосложненные предложения: «Понять, что такое культура можно через деятельность человека и народов, населяющих планету», а еще проще: «Культура создается деятельностью человека и народов, населяющих планету».

2. «Раскрывая, реализуя сущностный смысл бытия человека, культура одновременно формирует и развивает саму эту сущность»⁶. Следует избегать синонимических выражений (раскрывая, реализуя), удлиняющих фразу, затрудняющих ее восприятие: «Культура раскрывает, формирует и развивает человека».

3. «Человек не рождается социальным, а лишь в процессе деятельности становится таковым»⁷. Следует избегать определений через отрицание, придерживаться прямого порядка слов в предложениях, следить, чтобы они имели четкий утвердительный смысл: «Человек становится социальным в деятельности».

4. «Историческая наука — комплекс общественных наук, изучающих прошлое человечества во всей его конкретности и многообразии»⁸. Следует стремиться предельно сокращать фразу: «Историческая наука изучает прошлое человечества».

5. «История не математика, где существует только один правильный ответ. Она многовариантна, сложна и противоречива, как сама жизнь»⁹. Не следует перегружать текст языковыми образами и сравнениями: «История, как и жизнь, не дает простых ответов».

Как представляется, данные рекомендации позволяют без существенного ущерба для принципа научности примирить его с принципом доступности обучения, при безусловно преобладающем значении для иностранцев последнего. Соблюдение его поможет обеспечить и действие принципа *сознательности и активности* в обучении, поскольку еще Я. А. Коменский полагал необходимым «уменьшить трудности учения тем, чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий»¹⁰.

Вывод 2: только обеспечивая доступность понимания учебного материала, можно добиться пробуждения у обучающихся интереса, внимания и *желания говорить* на занятиях. Без последнего, согласно А. Дистервегу и принципам речевого воспитания¹¹, никакое обучение, воспитание и развитие личности военнослужащего оказываются невозможными. Важнейшим принципом обучения является принцип *наглядности*. В качестве примера приведем отличный учебник истории В. В. Кириллова, на шестистах страницах которого уместилось 278 схем и 51 таблица.

Вывод 3: для гуманитарных текстов, предназначенных для иностранцев, предпочтителен инфографический способ подачи информации, учитывающий психологические особенности восприятия: предпочтение в схемах «квадратиков» перед «овалами», вертикальных стрелок перед горизонтальными и т. п. Тексты на схемах и в таблицах должны быть предельно краткими, но не содержать сокращений, акронимов и аббревиатур.

Принцип *воспитывающего характера обучения* в вузе тесно связан с принципом *взаимосвязи теории с практикой* при изучении учебных дисциплин. В этой связи отбор и распределение материала в учебниках и учебных пособиях, предназначенных для иностранных студентов, должны подвергаться критическому пересмотру. Как показывает опыт, иностранцев больше интересует современная им действительность жизни страны, в которой они получают образование. Они очень любят всевозможные экскурсии и культпоходы. Как же тогда понимать, что наш основной учебник по культурологии в главе о современной культуре обходит вниманием состояние культуры России, ограничиваясь только характеристикой культуры Западной Европы, СССР и США? Почему в учебнике истории глава о революции 1917 года (около 40 страниц) почти вдвое превосходит объем главы, повествующей об истории современной России? То значение, которое революция имела для российского общества, несоизмерима с ее оценкой иностранцами. Им мало интересны исторические подробности, вроде корниловского мятежа, — значительно больше внимания привлекают вопросы, касающиеся олимпийского строительства и проведения Олимпиады в Сочи, присоединения Крыма, современных экономических проектов и т. п.

Наша история полна трагических событий, вызывающих неоднозначную трактовку учеными и нередко разделяющих российское общество на непримиримые лагеря. Совершенно необязательно живописать эти события яркими красками и даже просто заострять на них внимание. В текстах учебных материалов следует избегать резко негативных заголовков, например, «Агония социализма» и формулировок, типа: «Показатели сельского хозяйства в 1928–1929 гг. были катастрофическими»¹². Наша страна должна представлять в восприятии иностранного студента примером научного и общественного прогресса, вызывать уважение и — даже — преклонение перед ее мощью и величием.

Вывод 4: надо активно продвигать и созидать в умах иностранцев новую российскую гуманную и гуманитарную культуру, которая бы привлекала к России союзников. Только твердое осознание всеми соседями величия и силы духа народа привлекает друзей в первом случае и смиряет врагов — во втором.

И наконец, **самый главный вывод**, который можно сделать из анализа применения лингводидактических принципов в обучении иностранных учащихся. Для повышения качества российского образования в вузах, на кафедрах необходимо разрабатывать совершенно новые учебники и учебные пособия, рассчитанные исключительно на организацию образовательного процесса с иностранцами, отличающиеся простотой и доступностью языка, перераспределением материала в пользу современности и (не побоимся этого слова) пропагандистской направленностью. На этом пути научно-педагогический состав вуза будет причастен решению задачи огромной государственной важности — создания и продвижения на международной арене привлекательного образа России — и, при условии творческого подхода к делу, справится с ней лучше, чем информационные агентства.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гуманитарное знание в структуре высшего образования: монография. СПб.: Алетейя, 2017. С. 263.

² Культурология. История мировой культуры: Учебник для вузов / под ред. проф. А. Н. Марковой. 2-е изд., стереотип. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. 600 с.

³ Там же. С. 13

⁴ Кириллов В. В. История России: учебное пособие для бакалавров. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. С. 9.

⁵ Культурология... С. 13.

⁶ Культурология...

⁷ Там же. С. 13.

⁸ Там же. С. 9.

⁹ Там же.

¹⁰ Коменский Я. А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики») / вступ. ст. проф. А. А. Красновского. М: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. С. 38.

¹¹ Зверев С. Э. Речевое воспитание военнослужащих: монография. СПб.: Алетейя, 2013. 408 с.

¹² Кириллов В. В. Указ. соч. С. 495.

Zverev S. E., Chekmareva N. N.

Military institute of Railway Troops and Military Communications

Tischenko N. G.

Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

**TRAINING TEXT FOR FOREIGN STUDENTS: DIDACTIC PRINCIPLES
(BASED ON TEXTS OF HISTORY AND CULTURAL STUDIES BOOKS)**

In the article the technique of training of foreigners to the perception of humanitarian disciplines in technical universities. Ways of overcoming problems through the adaptation of special education texts.

Keywords: humanities, accessibility, educational text, the perception of foreign students.

Какорина Елена Валентиновна

Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН

kakor@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ
НА УРОКАХ РКН/РКИ
(ФРАГМЕНТ УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ
СВЯЗЕЙ С ДИСЦИПЛИНОЙ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»
(БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ))**

Основное внимание автора направлено на формирование навыков аудирования (слушания, восприятия информации на слух и понимания основного содержания текста). Результаты такого «слушания» редко проверяются и трезво оцениваются учителем. А ведь это та база, на которой развиваются и остальные умения ученика. Урок носит пропедевтический и метапредметный характер, лексический и грамматический материал урока подготавливает ученика к обучению по предмету «Окружающий мир».

Ключевые слова: преподавание РКИ/РКН в школе, аудирование, метапредметные связи, пропедевтика.

Темы урока

Грамматические темы: Урок рассчитан на базовый уровень владения (второй и третий концентры Программы «Основы грамматики» — сопроводительного курса к дисциплине «Русский язык», авторов Е. В. Какориной, Т. В. Савченко).

Лексические темы: Окружающий мир (вода, река, обитатели водоёмов; животные, части тела).

Предварительные замечания

Выбор учебного текста. Пропедевтическая направленность обучения задает ориентиры в выборе текста. В данном случае это **предварительно адаптированный художественный текст**, тематически и лексически близкий учебному тексту дисциплины «Окружающий мир».

При работе над аудированием особое внимание обращаем на **способ предъявления, презентации материала:** 1) Медленный темп чтения текста; 2) Паузы между предложениями (не менее нескольких секунд); 3) Поддержка устного, звучащего текста средствами наглядности.

Система работы над текстом на базовом уровне обучения предполагает обязательное дозирование информации, предъявление ученику текста небольшого объема (от 40 до 100 слов).

Урок содержит алгоритм заданий, направленных на выявление полноты восприятия общей темы текста и его мини-тем (подтем).

Овладение **жанром краткого и развернутого ответа на вопрос** является подготовкой к овладению жанром устного монологического высказывания, что крайне необходимо в учебном процессе. Первым этапом формирования такого умения являются **речевые упражнения на множественный выбор**, а также лексически ориентированные задания, направленные на пополнение лексического багажа ученика. Главным принципом работы является установление многообразных семантических, тематических, словообразовательных связей слова, образующих ту структуру, на которой будет развиваться активный словарь ученика. Предъявление учебного текста **в устной форме**, использование только одного канала получения информации, с одной стороны, способствует концентрации внимания учащегося только на данной информации. С другой стороны, именно визуализация текста нередко необходима для его понимания и усвоения. Представим, например, сколько мыслительных операций, сколько отдельных шагов на пути прочитывания смысла содержит фрагмент художественного текста (даже предварительно адаптированного нами под определенную учебную задачу и уровень владения языком): «увидел большую, похожую на гигантское семечко подсолнуха чёрную раковину». Необходимо представить не только *цветок*, но именно *цветок подсолнуха* (маловероятно, что ученик его знает), но и его семечко (определенного цвета, размера и формы). Надо ещё понять, что семечко было *гигантское*, т. е. очень большое. Совершенно непонятно, при чем же здесь, под водой, цветок. К тому же то, что увидел герой, названо непонятным словом «раковина». (Возможно, что ученик знает, что в туалете, в ванной есть раковина). С другой стороны, фрагментарное, дискретное прочитывание смысла текста с опорой на отдельные его компоненты является нормой восприятия. Мы и учим складывать эти фрагменты в целое — образ предмета или ситуации, в общее представление и затем детализировать, уточнять его. Вывод о том, насколько необходимой является опора на наглядность в данном типе урока, учитель сделает сам.



Задания урока позволяют также стимулировать и навыки говорения. Очень важно при этом строго дозировать изучаемый материал и отдавать себе отчет в постепенном движении ученика к способности

выразить смысл: **слово** — **словосочетание** (синтаксически оформленное выражение смысла) — **высказывание** (синтаксически оформленное и законченное выражение смысла) — **связный текст**. Атмосфера урока, при которой ученик не боится ошибаться, не боится вносить пусть даже самую маленькую лепту в общее обсуждение темы, в том числе зависит и от методики «постепенных шагов», от игрового, веселого, пытливого, неформального отношения к изучаемым явлениям.

Ход урока

Задание 1. Прослушай весь текст один раз. Представим, что это рассказ про мальчика, который плавал в реке или в море. Что он там увидел?

На лунной дорожке

Хорошо плыть ночью по лунной дорожке! Справа и слева от тебя чёрная вода, а впереди золотая дорожка — это свет от Луны.

Если окунуть голову и посмотреть под воду, то и на дне ты увидишь светлую тропинку. Кто-то ходит по лунной тропе. Чьи-то следы на песке под водой.

Вдруг я увидел большую, похожую на гигантское семечко подсолнуха чёрную раковину. Это она ходила по песку.

Раковина была старая, с полосками. Сколько на раковине полосок, столько раковине и лет. Каждая полоска — как морщинка.

Створки у раковины приоткрыты, и в щель высунулся белый язык. Нет, раковина не дразнилась. Она прислушивалась. Я знал, что в белом языке моллюска скрывается орган слуха.

Но самое удивительное ещё впереди. Язык — не ухо, а нога: с помощью языка раковина передвигается. Ногой идёт, ногой и слушает!

Очень смешное животное: тело есть, нога есть, сердце есть, даже рот есть, а вот головы нет! Учёные раньше так и называли их — семейство безголовых.

Не очень-то хорошее название, мне больше нравится другое: жемчужницы. Так называют их рыбаки. За то, что внутри этих раковин часто находят настоящий жемчуг. Вот, оказывается, откуда он!

Речная жемчужина похожа на капельку. Или на пузырёк воздуха. Она вся светится и переливается.

(по Н. Сладкову)



Моллюск — животное с мягким телом (без позвоночника, без скелета), оно обычно покрыто раковинной.

Раковина — твёрдый защитный покров (наружный скелет) у животных. Такой покров часто имеет вид овальной или круглой коробочки со створками.

В русском языке есть **предметы, по форме напоминающие раковину**. Они так и называются, т. к. похожи на морскую или речную раковину: ушная раковина (ухо), **раковина на кухне**. Есть ли такие названия в твоём родном языке?



Створка — одна из двух половинок (половинка) предмета, которые могут открываться и закрываться. **Створки двери, створки окна**.

Жемчужница — вид речной или морской раковины. Моллюск, в раковине которого образуется жемчуг.

Жемчужина — шарик, зерно жемчуга.

Жемчуг — драгоценное перламутровое вещество, в форме крупных зёрен или шариков белого, жёлтого или чёрного цвета с разнообразными переливами и оттенками. Жемчуг образуется в виде наростов на перламутровом слое некоторых раковин. Из жемчуга делают украшения.

жемчужница (кто?) — *жемчужина* (что?) — *жемчуг* (что?)

Перламутровый (цвет) — серебристо-молочный, серебристо-розовый, переливающийся, радужный



О чём этот текст?

- 1) Этот текст о раковине-жемчужнице.
- 2) Этот текст о мальчике.
- 3) Этот текст о необыкновенном животном, о моллюске, у которого нет головы!
- 4) Этот текст, рассказывает, как добывают жемчуг.

Задание 2. Прослушай часть текста.

Часть 1.

На лунной дорожке

Хорошо плыть ночью по лунной дорожке!

Справа и слева от тебя чёрная вода, а впереди золотая дорожка — это свет от Луны.

Если окунуть голову и посмотреть под воду, то и на дне ты увидишь светлую тропинку. Кто-то ходит по лунной тропе. Чьи-то следы на песке под водой.

Вдруг я увидел большую, похожую на гигантское семечко подсолнуха чёрную раковину. Это она ходила по песку.

Ответь на вопросы учителя или закончи предложения.

- 1) Когда мальчик плавал в море? (утром, днём, вечером, ночью)
- 2) Если окунуть голову и посмотреть под воду, то увидишь... (небо, песок, дно реки, дно моря, тропинку)
- 3) Что увидел мальчик на дне? (следы, дорожку, тропинку)
- 4) Кого увидел мальчик на дне? (рыбу, раковину, подсолнух, цветы)
- 5) На что была похожа раковина? (на рыбу, на подсолнух, на семечко подсолнуха)
- 6) Что делала раковина? (ползала, ходила, бегала, летала)

Задание 3. Игра. Что я запомнил? Скажи одно, любое предложение!

В воде была золотая дорожка.

Там были следы на песке.

На дне я увидел раковину.

Она ходила по песку.

Задание 4. Игра. Учитель называет слово. Если оно встречалось в тексте, ученики хлопают в ладоши, если его в тексте не было — поднимают обе руки вверх.

Вода*, Луна, Солнце, утром, ночью, дорожка, тропинка, тропа, песок, снег, плыть, бежать, летать, ходить, раковина, голубой, золотой, белый, чёрный, семечко, семена, подсолнух, ромашка.

Задание 5. Выбери название для этой части текста (озаглавь часть текста).



Ночное купание.
Следы на дне.
Чёрная раковина на дне.
Неожиданная находка на дне.

Задание 6. Прослушай часть текста. Ответь на вопросы учителя и закончи предложения.

Часть 2.

Раковина была старая, с полосками. Сколько на раковине полосок, столько раковине и лет. Каждая полоска — как морщинка.

Створки у раковины приоткрыты, и в щель высунулся белый язык. Нет, раковина не дразнилась. Она прислушивалась. Я знал, что в белом языке моллюска скрывается орган слуха.

Но самое удивительное ещё впереди. Язык — не ухо, а нога: с помощью языка раковина передвигается. Ногой идёт, ногой и слушает!

Очень смешное животное: тело есть, нога есть, сердце есть, даже рот есть, а вот головы нет! Учёные раньше так и называли их — семейство безголовых.

Ответь на вопросы учителя или закончи предложения.

- 1) Раковина была (какая?)... (живая, старая, молодая, красивая, белая, чёрная)
- 2) На раковине были... (полоски, морщинки, клеточки, кружочки)
- 3) Раковина была... (закрыта, широко открыта, приоткрыта)
- 4) У раковины есть (что?)... (язык, ухо, нога, рука, голова, рот, сердце)
- 5) Чего нет у раковины? (языка, уха, ноги, руки, головы, сердца)
- 6) С помощью чего раковина ходит? С помощью чего раковина слушает?
- 7) Слово *безголовый* значит... (без уха, без руки, без головы)

Задание 7. Игра. Что я запомнил? Скажи одно, любое предложение!



Раковина была старая.
У неё были полоски.
У неё были морщины.
Раковина была приоткрыта.
Раковина как будто высунула свой язык.
Это очень смешное животное, потому что у него нет головы.
У раковины есть тело, есть нога, есть, сердце, есть рот.

Задание 8. Игра. Учитель называет слово. Если оно встречалось в тексте, ученики хлопают в ладоши, если его в тексте не было — поднимают обе руки вверх.



Вода, раковина, ракушка, моллюск, клетка, полоска, морщинка, волосы, язык, нога, сердце, рот, животное, безголовый, безногий, безрукий, дразниться, петь, слушать.

Задание 9. Выбери название для этой части текста (озаглавь часть текста).

Необыкновенный обитатель (житель) моря.

Самое смешное животное.

Кто ходит одной ногой?

Загадочный житель на морском дне.

Бывают ли животные без головы?

Задание 10. Прослушай часть текста.

Часть 3.

Не очень-то хорошее название, мне больше нравится другое: жемчужницы. Так называют их рыбаки. За то, что внутри этих раковин часто находят настоящий жемчуг. Вот, оказывается, откуда он!

Речная жемчужина похожа на капельку. Или на пузырёк воздуха. Она вся светится и переливается.



Ответ на вопросы учителя и закончи предложения.

- 1) Какое название раковины нравится герою рассказа больше? (капустница, рыба-пила, раковина, жемчужница).
- 2) Почему рыбаки называют раковину жемчужницей? (Потому что она любит есть жемчуг; Потому что внутри находится жемчуг; Потому что она выращивает внутри себя жемчуг; Потому что из песчинки внутри раковины образуется жемчуг.)

- 3) За то, что внутри этих раковин часто находят настоящий жемчуг, их называют...
- 4) На что похожа жемчужина? (на белую ягоду, на капельку, на зёрнышко, на шарик, на снежинку, на росинку, на пузырёк воздуха)
- 5) Где живёт жемчужница: в реке или в море? (подсказка: что есть внутри раковины? речная или морская жемчужина?)

Задание 11. Игра. Что я запомнил? Скажи одно, любое предложение!

Мне нравится название «жемчужница».
Так называют раковину рыбаки.
Речная жемчужина похожа на капельку.
Жемчужина светится на воздухе.
Жемчужина светится и переливается.

Задание 12. Игра. Учитель называет слово. Если оно встречалось в тексте, ученики хлопают в ладоши, если его в тексте не было — поднимают обе руки вверх.

Жемчужница, женщина, жемчужина, лодка, рыбак, сеть, воздух, шарик, зёрнышко, капелька, пузырёк, имя, фамилия, название, светит, светится.

Задание 13. Выбери название для этой части текста (озаглавь часть текста).

Почему раковину назвали жемчужницей.
На что похожа жемчужина?
Драгоценная находка.

Итоговая беседа учителя:

Что нового мы узнали? Какое удивительное животное обитает на дне реки? Где оно живёт? Почему оно имеет раковину (Это часть её тела! У неё нет позвоночника, эта замена для скелета и одновременно её «дом»!)? Есть ли у раковины рот? сердце? нога? голова? Чем ещё тебя удивила раковина-жемчужница? Где «выращивают» драгоценный жемчуг? Кто «выращивает» жемчужину? Знаешь ли ты, почему и как она появляется в раковине? (Ответ находим дома, самостоятельно или при обсуждении текста в классе). Что делают из жемчуга?

Задание 14. Выбери другое название для текста.

Необычный морской обитатель.
Морщины бывают не только у людей.
Можно ли слушать ногой?
Удивительный житель на дне моря.
Откуда появляется жемчуг?

ПРИМЕЧАНИЕ

* Почеркнуты слова из текста.

Kakorina E. V.

The Institute of Russian language named after V. V. Vinogradov Russian Academy of Sciences

**SKILLS DEVELOPMENT LISTENING AND SPEAKING LESSONS
RUSSIAN AS A FOREIGN/ RUSSIAN AS A SECOND (A FRAGMENT OF THE LESSON
WITH THE USE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS WITH THE SUBJECT
«SURROUNDING WORLD» (BASIC PROFICIENCY))**

The author is focused on the development of listening skills (hearing, perception of information by hearing and understanding the main content of the text). The results of such «hearings» are rarely checked and soberly evaluated by the teacher. But this is the base on which to develop other skills of the student. The lesson is introductory and interdisciplinary nature of lexical and grammatical material of the lesson prepares the student to learn on the subject of «Surrounding world».

Keywords: teaching Russian as a foreign, Russian as a second in school, listening, interdisciplinary communication, propaedeutics, preliminary study.

Клобукова Любовь Павловна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

klobukov@list.ru

К ПРОБЛЕМЕ СЕРТИФИКАЦИИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ У ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

В статье анализируются традиционные и современные подходы к решению проблемы сертификации уровня сформированности коммуникативной компетенции у иностранных абитуриентов российских вузов. Характеризуется целесообразность введения в структуру Российской государственной системы тестирования нового уровня — «В 1+».

Ключевые слова: Сертификация уровня коммуникативной компетенции, иностранные абитуриенты российских вузов, уровень «В 1+».

Проблемы сертификации уровня владения русским языком иностранными абитуриентами российских вузов, безусловно, относятся к числу весьма актуальных вопросов современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Они являются сегодня предметом обсуждения в преподавательских коллективах, ведущих обучение инофонов на подготовительных факультетах в рамках дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке на основных факультетах вузов РФ. Данные проблемы затрагивают также кафедры РКИ, осуществляющие подготовку по русскому языку в группах студентов, магистрантов и аспирантов российских вузов разных профилей обучения — филологов и нефилологов, учащихся гуманитарных и негуманитарных специальностей.

Проблемы сертификации уровня владения русским языком иностранными гражданами актуализировались в отечественной теории и практике преподавания РКИ в 90-е годы прошлого века. Именно в этот период российские специалисты в сфере лингводидактического тестирования начали разрабатывать российскую государственную систему равноуровневого сертификационного тестирования (систему ТРКИ) — единого стандартизированного независимого контроля, позволяющего выявлять у иностранных граждан тот или иной уровень коммуникативной компетенции в области русского языка.

Разработчики системы ТРКИ ставили перед собой целый ряд разноплановых методических задач. В частности, требовалось, «с одной сто-

роны, разработать систему **уровней общего владения РКИ** и представить их в форме соответствующих государственных образовательных стандартов. С другой стороны, выделенные уровни общего владения РКИ необходимо было соотнести с **уровнями, предусмотренными для основных форм и профилей обучения в системе российской высшей школы**, подготовить и опубликовать типовые тесты разных уровней как общего владения русским языком, так и владения русским языком в специальных целях»¹.

Приведенная цитата показывает, что разработчики системы ТРКИ четко разграничивали две группы мотивов, руководствуясь которыми люди изучают иностранный язык, в том числе — русский язык как иностранный.

В первом случае иностранец овладевает русским языком как **средством повседневной коммуникации** в социально-бытовой, социально-культурной, общественно-политической и официально-деловой сферах общения. В то же время учебно-познавательная деятельность того или иного индивидуума, как правило, бывает обусловлена целым комплексом мотивов. Русский язык может выступать для иностранца средством получения образования на русском языке, **средством получения специальности**. Именно такими мотивами руководствуются иностранные учащиеся российских вузов — студенты, магистранты, аспиранты. Актуальными для них являются не только перечисленные выше сферы коммуникации, но и так называемые **профессионально ориентированные сферы общения**: учебная, научная и учебно-профессиональная. Поэтому учащимся российских вузов помимо общего владения русским языком как иностранным необходимо осваивать такие специфические подсистемы русского языка, как научный стиль, устная научная речь и язык / подъязык специальности. Это обстоятельство не могли не учитывать разработчики Российской государственной системы тестирования. Предлагаемое ими соотношение уровней общего владения РКИ и уровней владения русским языком как средством получения специальности наглядно демонстрирует таблица:

Таблица.

Уровни общего владения русским языком как иностранным	Уровни владения русским языком как средством получения специальности в вузах РФ
3-й уровень	Уровень выпускника-филолога
2-й уровень	Уровень выпускника-нефилолога
1-й уровень	Уровень абитуриента
Базовый уровень Элементарный уровень	—

Стремление четко соотносить уровни общего владения РКИ и уровни владения русским языком как средством получения специальности было столь сильным, что в первоначальных планах разработки нормативно-методических документов системы ТРКИ было создание **единых образовательных стандартов** применительно к выделенным уровням общего владения РКИ и уровням владения русским языком как средством получения специальности.

Предполагалось, что в этом случае стандарт каждого уровня будет состоять из 3-х частей. При этом в первой части будут описаны требования к данному уровню **общего владения русским языком как иностранным**. Вторая же часть стандарта должна была содержать требования к этому же уровню **владения русским языком в специальных целях**. Эта часть стандарта актуализировалась бы для преподавателя РКИ только в том случае, если его учащиеся готовятся к поступлению в российский вуз или уже являются студентами, магистрантами или аспирантами высшего учебного заведения России. В третьей части каждого стандарта предполагалось поместить образцы типовых тестов, проверяющих данный уровень общего владения РКИ, и модульных тестов, разработанных в соответствии с профессиональной ориентацией и формой обучения тестируемого².

Впоследствии от такой идеи представления в одном нормативно-методическом документе описаний и тестовых материалов, актуальных для уровней общего владения РКИ и уровней владения языком в специальных целях учащимися российских вузов, было решено отказаться, с тем чтобы облегчить продвижение системы ТРКИ на зарубежный рынок образовательных услуг, способствующее интеграции России в мировую образовательную систему. Поэтому были разработаны и опубликованы отдельными выпусками **профессионально ориентированные (модульные) стандарты** для Первого, Второго и Третьего уровней владения РКИ. В 1999 году был опубликован профессиональный модуль «Филология»³. Через год вышел «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. II сертификационный уровень. Профессиональные модули», разработанный с ориентацией на контингент учащихся-гуманитариев⁴, а в 2003 году — «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень», предназначенный для учащихся естественно-научных, медико-биологических и инженерно-технических специальностей⁵.

К 2011 году был подготовлен нормативно-методический документ нового поколения, который выдержал целый ряд переизданий⁶. Книга содержит две части: в первой представлены требования к первому сертификационному уровню **общего владения русским языком как иностранным**, а во второй части описаны требования к этому же уровню **владения РКИ с учетом профессиональной ориентации иностранных абитуриентов вузов России**.

Все указанные выше нормативно-методические документы свидетельствуют о том, что разработчики Российской государственной системы тестирования, решая проблему сертификации уровня коммуникативной компетенции у иностранных абитуриентов российских вузов, традиционно строго разграничивают задачи выявления уровня общего владения РКИ и уровня владения РКИ в специальных целях.

В то же время сегодня формируются новые подходы к решению проблемы сертификации уровня владения русским языком у иностранных абитуриентов вузов РФ. В российской высшей школе актуализировался важный социальный заказ — выработать организационно-методические принципы проведения **единого экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов вузов РФ**. Этот экзамен, являясь обязательным для данного контингента иностранных граждан, должен стать формой подтверждения уровня владения русским языком, необходимого инофону для обучения на основных факультетах российских вузов. Поэтому иностранные граждане, сдавшие данный экзамен, при поступлении в российские вузы будут освобождены от дополнительной проверки их уровня владения русским языком. В то же время этот экзамен будет применяться вузами РФ в качестве вступительного при приеме на основные факультеты иностранных граждан, не проходивших обучение на подготовительных факультетах (отделениях) вузов РФ.

С целью решения данной задачи специалисты Российского университета дружбы народов разработали «Концепцию экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». Разработчики Концепции предложили ввести уровень «В 1+», который предполагает включение в содержание обучения / контроля языкового и речевого материала, актуального для таких функционально-стилевых подсистем современного русского языка, как научный стиль и устная научная речь. Это позволит выпускникам подготовительных факультетов и отделений, продолжая свое обучение на основных факультетах, успешно решать расширенный спектр коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере общения и будет способствовать реализации принципа академической адаптации иностранных учащихся первых курсов российских вузов.

Таким образом, в структуре Российской государственной системы тестирования появится новый — «В 1+» — уровень, который позволит выйти на универсальный формат контрольно-измерительных материалов (далее — КИМ), используемых для сертификации объема коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов вузов РФ независимо

от выбранного инофоном профиля обучения. С учетом этого в качестве единой языковой основы компонентов КИМ, ориентированных на научный стиль и устную научную речь, авторы концепции предлагают использовать тексты, актуальные для научно-гуманитарного подстиля. Такое решение представляется абсолютно оправданным, поскольку общегуманитарные дисциплины представлены в Программах обучения студентов первых курсов российских вузов любых специальностей. Что же касается содержания обучения, непосредственно связанного с будущей конкретной профессией инофона, то этот материал, по мнению авторов концепции, подлежит контролю не в формате единого выпускного экзамена, а в форме зачета, например. По решению образовательной организации успешная сдача такого зачета может быть неизменным условием допуска иностранного учащегося к сдаче единого экзамена в рамках уровня «B1+», что, несомненно, повысит мотивацию учащихся в освоении учебного материала, связанного с языком их будущей специальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Клобукова Л. П.. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. 1998. № 4. С. 4.

² См. об этом подробнее там же. С. 6.

³ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» / Э. И. Амиантова, Т. М. Балыхина, А. В. Величко и др. СПб: Златоуст, 1999. 40 с.

⁴ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. II сертификационный уровень. Профессиональные модули / под ред. Л. П. Клобуковой, М. М. Нахабиной, Н. И. Соболевой. СПб: Златоуст, 2000. 56 с.

⁵ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественно-научных, медико-биологических и инженерно-технических профилей / под ред. И. К. Гапочка. М.: Изд-во РУДН, 2003. 38 с.

⁶ Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль / под ред. Н. П. Андрушиной, Л. П. Клобуковой, В. А. Степаненко. СПб: Златоуст, 2011, 2012, 2015. 61 с.

Klobukova L. P.

Lomonosov Moscow State University

CERTIFYING RUSSIAN LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN APPLICANTS TO RUSSIA'S HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article examines traditional and recent approaches to certifying the level of communicative competence of foreign applicants to Russia's higher educational institutions. The author discusses the reasonability of introducing a new testing level — “B 1+” — within the Russian state testing system.

Keywords: Certification of communicative competence level, foreign applicants to Russia's higher educational institutions, “B 1+” level.

Мареева Юлия Александровна

МГУ имени М. В. Ломоносова

mar-julia@yandex.ru

**РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
(ОПЫТ СОЗДАНИЯ ГРУППЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
ДЛЯ ВСЕХ» В «ФЕЙСБУКЕ»)**

Современное виртуальное пространство предоставляет широкие возможности для объединения большого количества людей в группы по интересам, которые позволяют обмениваться опытом, делиться новыми идеями, дискутировать по разным вопросам. Являясь образовательным и одновременно развлекательным, популяризаторским инструментом, группа «Методика преподавания РКИ для всех» за год существования продемонстрировала свою высокую эффективность и востребованность среди начинающих и опытных преподавателей.

Ключевые слова: социальные сети; РКИ; методика; «Фейсбук»-сообщество.

Социальные сети стали неотъемлемой частью нашей жизни: мы используем их как для личных, так и профессиональных целей. В последние годы они активно применяются и в образовательном процессе, в частности в преподавании иностранных языков.

В настоящее время во всём мире наблюдается повышение интереса к России и русскому языку, а следовательно, и к методике его преподавания. Возрастает необходимость в большем количестве специалистов, обучающих русскому языку детей и взрослых, инофонов и билингвов в разных странах мира. Благодаря этому в ведущих российских вузах работают очные и дистанционные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации для преподавателей РКИ, создаются новые учебники и методические руководства, организуются конференции и выездные семинары.

Помимо этого, преподавателям в России и за её пределами постоянно требуется расширение рамок профессионального общения, возможность контактировать с коллегами в режиме онлайн, получение обратной связи (обмен опытом, мнениями, оценка учебно-методических разработок). Такой площадкой, которая позволяет нам непрерывно поддерживать связь и налаживать новые знакомства, стала группа в социальной сети «Фейсбук» под названием «Методика преподавания РКИ для всех».

При создании профессионального сообщества в социальных сетях возникает много вопросов. Можно ли сделать общение в группе продуктивным и полезным как для новичков в РКИ, так и для преподавателей с большим стажем? Как грамотно организовать такое общение? Какие средства в этом помогают? Как сохранять доброжелательную атмосферу в виртуальном сообществе? Как поддерживать активность группы, не перегружая её при этом потоком ненужных ссылок, бесполезной и бесконечно повторяющейся информации? «Участникам образовательного процесса необходимо думать над тем, как повысить насыщенность коммуникации знанием настолько, чтобы бытие в социальных сетях не отдаляло человека различным информационным шумом от познания, т. е. целенаправленной деятельности по получению нового знания»¹. Администратор модерировать публикации и задаёт направление беседам. Проанализируем ниже преимущества, предоставляемые группой каждому из её участников. Мы выделили десять важнейших информационно-образовательных функций, которыми обладает наша тематическая группа в социальной сети «Фейсбук».

1. «Спасательный круг» для новичков в РКИ. Группа имеет колоссальный лингводидактический потенциал. Как правило, даже по окончании краткосрочных курсов методики у начинающего преподавателя ещё недостаточно ни знаний, ни практических навыков. Перед первым в жизни уроком, кроме волнения, возникает и много вопросов: с чего начать? с алфавита или со знакомства? во что поиграть? какие наглядные материалы привлечь? как понравиться аудитории? как не отпугнуть её чрезмерной сложностью или, наоборот, упрощенностью упражнений? В современных учебно-методических комплексах по РКИ зачастую не хватает книг для преподавателей с четкими инструкциями и подробно описанными коммуникативными заданиями. Здесь и приходят на помощь «однорупники». В общении важно избегать высокомерных интонаций и неконструктивной критики. Ведь во время обсуждения даже, на первый взгляд, «наивного» вопроса опытные преподаватели РКИ тоже могут делать для себя небольшие открытия. Наша профессия позволяет нам развиваться изо дня в день, каждый раз пробовать новые методики и подходы, экспериментировать. В группе уже более 4000 человек, многие из которых щедро делятся свежими идеями и находками, с готовностью приходят на помощь коллегам. У нас есть постоянная рубрика «Педсовет» (*#РКИ_педсовет*), где мы совместными усилиями помогаем начинающим (и не только начинающим) преподавателям готовиться к уроку: составляем план, разрабатываем задания. Например, целый ряд креативных советов был предложен по проведению урока на тему «Крещение Руси» для испанских подростков; много интереснейших упражнений было рекомендовано на объяснение категории одушевленности / неодушевленности, конструкций типа «первого января» («какого числа какого месяца») и других тем.

2. Возможность публикации анонимного вопроса. Любой участник группы может отправить администратору личное сообщение с просьбой опубликовать свой вопрос анонимно, если ему по тем или иным причинам неудобно это сделать самому. Чаще всего оказывается, что подобный вопрос волнует и других преподавателей, состоящих в сообществе. Например, таким образом мы с коллегой пришли к созданию серии мастер-классов по работе онлайн (использование программы «Скайп» и профессиональных платформ для дистанционного обучения, электронных досок, генераторов игр и викторин как LearningApps и под.) Как выяснилось, многие преподаватели ещё практически не владеют данными технологиями.

3. Накопление и систематизация учебно-методических материалов. Ежедневно участники делятся полезными для нашей работы ссылками: происходит обмен изображениями (фотографии, видео, рисунки), инфографикой, новыми сайтами, подкастами, презентациями, рабочими листами. В результате у нас образовалась солидная коллекция сетевых ресурсов по РКИ. Безусловно, в наше время визуальное представление информации имеет особую важность. Коллеги снимают фрагменты своих уроков, проводят вебинары и выкладывают ссылки в группе. Фактически онлайн происходит накопление и систематизация материала с последующей его апробацией, отбором и применением².

4. Практикоориентированность. Если любой университетский курс включает обширные теоретические сведения из области дидактики, методики, психологии, педагогики, лингвистики, то все вопросы и ответы в группе нацелены сугубо на практику, рассматривают конкретные ситуации, решают реальные задачи (что предложить 13–14-летним детям-билингвам для домашнего чтения; как подобрать материал для разговора в аптеке и лексику, связанную с фармацевтикой; какие современные русские песни можно использовать на уроке с иностранцами, только приступившими к изучению русского языка и др.).

5. Доска объявлений о вакансиях в России и за границей. В группе регулярно появляются публикации о новых вакансиях для преподавателей РКИ, сайтах, где можно разместить своё резюме и познакомиться с потенциальными учениками.

6. Общение с авторами учебников. Среди активных участников нашей группы — авторы учебников по РКИ. Все волнующие вопросы можно задать непосредственно им и получить оперативный и квалифицированный ответ. Авторы поясняют, как они сами представляют наиболее эффективную форму работы с их учебным пособием и в свою очередь получают рекомендации по улучшению и дополнению своих книг в последующих изданиях.

7. Информация о новинках издательств. Сотрудники ведущих издательств, специализирующихся на литературе по РКИ, сообщают

в группе о новинках учебной литературы на печатных и электронных носителях.

8. Удобная навигация внутри сообщества благодаря списку хештегов. Система хештегов делает поиск нужной информации в группе более быстрым удобным; с её помощью обеспечивается гипертекстовость и интерактивность. Хештег обозначает ключевое слово сообщения и используется в микроблогах и социальных сетях, чтобы облегчить поиск по теме или содержанию; «представляет собой слово или объединение слов, которому предшествует символ #»³. Наиболее популярные наши хештеги: #РКИ_учебники, #РКИ_где_найти_учеников, #РКИ_видео, #РКИ_педсовет, #РКИ_сетевыересурсы, #РКИ_дети и ряд других. Полный список хештегов представлен в прикрепленной публикации группы. Таким образом, чтобы найти информацию по интересующей теме, достаточно нажать на ссылку, после чего появятся все релевантные «посты» с комментариями.

9. Проведение опросов. С помощью функции «Создать опрос в группе» можно узнать, какие учебники пользуются наибольшей популярностью на начальном этапе обучения, в каких странах проживает большинство участников сообщества и более узкоспециализированные вопросы (в частности, какой падеж вы предпочитаете изучать с вашими учащимися вслед за именительным).

10. Прямые трансляции. Facebook Live в качестве синхронного способа передачи и получения информации может служить заменой вебинаров. Эта функция позволяет администратору закрытой группы в режиме реального времени проводить видеоконсультации. Несомненным плюсом ресурсов социальных сетей является то, что они бесплатны. Так группа становится дополнительным инструментом взаимодействия преподавателей и слушателей дистанционных курсов методики преподавания РКИ. Кроме того, коллеги знакомятся, договариваются о сотрудничестве, объединяют усилия, организуют телемосты и переписку между своими студентами, налаживают международные связи. Наши соотечественники, проживающие в одной стране или в одном городе, встречаются и планируют совместные образовательные проекты.

Востребованность социальных сетей в образовании связана и с «необходимостью для образовательных заведений установить прямую эффективную коммуникацию с участниками образовательного процесса и потребителями образовательных услуг»⁴. Положительные и отрицательные отзывы слушателей помогают преподавателям и организаторам корректировать содержание курсов, совершенствовать процесс обучения.

Ежедневно в ветках наших дискуссий развивается множество разнообразных тем: спорные и трудные случаи русской грамматики, национально-ориентированные учебники и программы, проблемы терминологии, открытые и платные онлайн-курсы, как говорят носители

языка из разных регионов и разных поколений, как это доступно объяснить иностранцу, что нужно объяснять, а что не следует, как работать с фильмами, видеороликами, текстами СМИ, современными сериалами, с помощью каких программ можно создавать собственные учебные материалы (тесты, кроссворды, комиксы, вебквесты и другое подобное). Иногда участники сообщества предлагают послушать песню, посмотреть мультфильм и подумать о том, как этот материал может быть творчески использован на занятии.

Большинство коллег отмечают полезность такой формы общения. В группе они узнают о новых ресурсах, черпают материалы и идеи, находят источники мотивации и вдохновения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шалимов А. Б. Социальные сети как современная образовательная среда // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия». 2013. № 11. С. 41.

² Марева Ю. А. Группа в Фейсбуке как инструмент продвижения образования на русском языке (опыт создания сообщества «Методика преподавания РКИ для всех») // Русское наследие в современном мире: Сборник статей по материалам Первой международной научно-практической конференции. Великобритания, г. Лондон, 19 декабря 2016 г. СПб.: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ — СИЛА»: Комитет «Русское наследие в Соединенном королевстве Великобритании и Северной Ирландии», 2016. С. 224–229.

³ Определение хештега [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B5%D1%88%D1%82%D0%B5%D0%B3> (дата обращения: 15.09.2017).

⁴ Букаева А. А., Магзумова А. Т. Использование социальных сетей в образовательном процессе // Инновации в науке: Сборник статей по материалам XLV международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во «СибАК», 2015. № 42. С. 123.

Mareeva I.A.

Lomonosov Moscow State University

THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN MODERN LEARNING PROCESS (VIRTUAL SOCIETY «METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR EVERYONE»)

Virtual space provides great possibilities for connecting people in groups, which allow to share experiences, new ideas, discuss different items. We created the Facebook group dealing with teaching Russian as a foreign language methods. Being educational and entertaining tool at the same time the group proved its effectivity and high demand among beginning and experienced teachers as well.

Keywords: social networks; RFL; teaching methods; Facebook-group.

Меньшикова Юлия Владимировна, Ван Синь

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Пекинский государственный университет*

yu.v.menshikova@gmail.com, wang999777@126.com

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СТРУКТУРЫ РУССКОГО СЛОВА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье дается краткий обзор проблем определения понятия *слово* в русском и китайском языкознании; рассматриваются вопросы типологических различий русского и китайского языков на уровне организации слова. На этом фоне описывается опыт по обучению китайских учащихся основам структурной организации русского слова и излагаются предложения по обеспечению учащихся материалами по этому аспекту русской грамматики.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, типология языков, слово как единица языка, морфология, морфемика, словообразование, формообразование.

В последние десятилетия при разработке методов преподавания русского языка как иностранного в центре внимания находится идея коммуникативной направленности обучения. При всей значимости и эффективности коммуникативного подхода обучение традиционной грамматике продолжает оставаться основой правильного порождения и восприятия речи на неродном языке. Усвоение грамматической системы иностранного языка имеет особое значение в ситуации взаимодействия таких типологически различных языков, какими являются китайский и русский языки. Преподавание русского языка носителям китайского языка имеет достаточно продолжительную историю, поэтому существует обширная учебная, учебно-методическая и научная литература, касающаяся различных аспектов преподавания русского языка китайским учащимся. Однако есть один весьма важный грамматический аспект, который оказался обойден вниманием, а между тем именно с этим аспектом связан ряд трудностей и серьезных ошибок в русской речи китайцев, причем ошибок, которые существенно ухудшают

Статья подготовлена в рамках работы над проектом «Обучение русскому языку в РФ» при поддержке Министерства образования Китая (номер проекта — 15JJD740009).

как правильность порождаемых китайскими учащимися высказываний и фрагментов высказываний на русском языке, так и восприятие ими русской речи. Таким аспектом является знакомство со структурой русского слова, которая не только с фонетической, но и с грамматической точки зрения коренным образом отличается от правил оформления слова в китайском языке.

Ситуация осложняется тем фактом, что в настоящее время нет однозначного определения слова ни в китайском, ни в российском языкознании. По данным «Лингвистического энциклопедического словаря»¹ в истории науки было выдвинуто более 70 различных критериев определения слова, в основе которых лежали различные принципы — от простейших графических до достаточно сложных общесистемных. Однако все дискуссии, связанные с понятием *слово*, по преимуществу сосредоточены на проблемах выделения и тождества слова, а следовательно, не оказывают существенного влияния на вопросы, касающиеся структуры слова. Для этой цели оказывается достаточным определение слова, предложенное Ю. С. Масловым, который считал, что слово отличается от морфемы позиционной и синтаксической самостоятельностью².

В китаистике также существуют споры связанные с понятием *слово*³, однако они в основном связаны с разграничением понятий *слово* и *иероглиф*, *слово* и *словосочетание*, в то время как для методики преподавания РКИ в китайской аудитории важны иные отличия в строении китайского и русского слова. К этим отличиям относятся в первую очередь морфологическая значимость слога деления в китайском языке и отсутствие у китайских слов «внешних, морфологических признаков, по которым их можно было бы отнести к той или иной части речи»⁴. Важными отличительными чертами китайского слова от русского также являются преобладание в китайской словообразовательной системе словосложения и бедность формообразовательных средств — формообразование представлено глагольными видовыми аффиксами и аффиксами множественного числа у ограниченного круга слов. При этом аффиксация имеет агглютинативный характер, что очередной раз подчеркивает факультативность этого средства для изолирующего китайского языка.

Ситуация в русском языке принципиально иная: морфологическое строение русского слова является основой для его порождения, понимания и функционирования. Для большинства русских слов строение непосредственным образом связано с их частеречной принадлежностью. Неслучайно в русистике существует широкое и узкое понимание термина *морфология*. Морфология в широком смысле — это теория частей речи русского языка, в которой изучаются различные свойства отдельных лексико-грамматических разрядов слов. Морфология в узком смысле изучает типы словесных структур русских слов. Для узкого понимания морфологии в русистике также используется термин *морфемика*. Часте-

речная обусловленность структур большинства русских слов определяет взаимосвязь узкого и широкого понимания морфологии.

Слово в русском языке представляет собой упорядоченную структуру, компонентами которой являются морфемы или комплексы морфем. Упорядоченность структуры слова связана с правилами построения слова и не зависит от каких-либо свойств морфем, к которым относятся входящие в состав слова. Правила построения русского слова связаны прежде всего с его формообразовательными и словообразовательными особенностями. Разные типы словесных структур, формирующие морфемный состав слова, являются результатом реализации поэтапного формального и содержательного сопоставления словоформ и выявления как сходных, так и различных компонентов. Иначе говоря, для установления структуры слова необходимо осуществить несколько достаточно автономных процедур, для описания которых в лингвистике существуют свои основания, методы и системы терминов. Результатом применения этих процедур являются разные типы членения слова, получаемые путем сопоставления различных групп словоформ.

Первая разновидность структурного анализа слова основана на рассмотрении формообразовательного процесса, в результате которого была получена словоформа. На этом этапе используется круг словоформ, объединенных тем, что они являются формами одного и того же слова. Так, сопоставляя словоформу *железном* со словоформами *железный*, *железного*, *железному*, *железная*, *железную* и т. д., можно выделить общую часть приведенных словоформ *железн-* и компонент *-ом*, отличающих анализируемую словоформу от всех остальных словоформ парадигмы. Первый выделенный сегмент является формообразующей основой слова, от которой образуются все формы этого прилагательного.

Вторая разновидность структурного анализа слова связана с выявлением его словообразовательной структуры. К сопоставлению в данном случае привлекаются однокоренные словоформы, связанные отношениями словообразовательной производности и построенные по существующим в языке словообразовательным образцам и моделям. Например, для описания словообразовательной структуры прилагательного *железный* необходимо соотнести его с однокоренным словом *железо*, являющееся более простым и в формальном, и в семантическом отношении. В результате этого сопоставления вычленяется их общая часть *желез-*, являющаяся производящей основой, и специфический сегмент *-н-*, выполняющий функции словообразовательного средства. Такому же членению поддаются и другие относительные прилагательные с суффиксом *-н-* (*каменный*, *деревянный*, *бумажный* и т. п.).

Морфемная структура отражает слово- и формообразовательные процессы, поскольку членимая словоформа прежде всего сопоставляется со словоформами из одной парадигмы и со словами из общего словообра-

зовательного гнезда. Однако морфемный анализ обладает дополнительной спецификой, которая связана с кругом сопоставляемых словоформ. Специфической особенностью собственно морфемного анализа является привлечение и сопоставление максимально широкого круга слов и форм слов, находящихся не только внутри словообразовательного гнезда и парадигмы анализируемого слова, но и за их рамками. Морфемная структура многих слов в русском языке не может быть описана только на основе формо- и словообразовательных границ, даже при таком подходе, когда под словообразовательным анализом понимается выявление многоступенчатой деривационной истории производного слова и определение формантов, возникающих на каждом этапе. Так, например, проблема членения слова *гимнаст-ёр-к-а* связана с отсутствием в современном русском языке ранее существовавшего слова **гимнастер* при наличии широкого круга слов с таким суффиксом (*мин-ёр, монт-ёр, шахт-ёр* и т. п.), сопоставление с которыми с одной стороны, а также со словами, называющими предметы одежды, с другой (*футбол-к-а, хоккей-к-а, бейсбол-к-а* и т. п.) позволяет провести морфемное членение и выделить суффикс *-к-*.

Кроме того, при собственно морфемном анализе в определенных случаях возникают дополнительные явления, которые невозможно объяснить, оставаясь в рамках формо- и словообразования. Это связано с тем, что при анализе структуры слов не все сегменты соответствуют классическим представлениям о семантике морфемы. Существуют разнообразные типы вычленяемых сегментов слова с неоднозначной семантикой, статус которых неоднократно обсуждался ведущими лингвистами. Например, не удается определить значение у элементов, возникающие на стыках основы и аффикса при словообразовании некоторых имен: *-л-, -в-, -ан-* и т. п.: *владе-л-ец; пе-в-ец, америк-ан-ский* и др.

В соответствии с тремя названными типами правил построения русского слова выделяется три типа словесной структуры: русское слово имеет собственно морфемную, словообразовательную и формообразовательную структуры.

Упорядоченность словесных структур русских слов проявляется в семантической специализации компонентов структуры. Именно семантическая специализация позволяет дифференцировать морфемы на те, которые связаны с передачей информации о внеязыковой действительности (корень *вод-* в словах *вода, водный, водяной* и т. д. отсылает к известному веществу), и те, которые отсылают к языковым грамматическим характеристикам (окончания *-а, -ый, -ой* в тех же словах).

Упорядоченность словесных структур проявляется не только в чисто семантическом плане, но также и в пространственном, т. е. в порядке следования компонентов словесных структур. Так, применительно к русскому языку, можно говорить о тенденции построения структуры

слова, в соответствии с которой словообразовательные элементы располагаются ближе к корню, а формообразовательные компоненты следуют за словообразовательными (*вод-н-ый, стол-ов-ый*)

Для изучения строения русского слова представляется необходимым разработать учебно-методический комплекс для китайских учащихся, предназначенный для учащихся филологических специальностей вузов КНР. Предварительная подготовка для работы над комплексом состояла в проведении цикла пробных занятий с учащимися старших курсов бакалавриата Факультета русского языка и литературы Пекинского государственного университета. В качестве первого шага с учащимися проводился подробный разбор искусственной фразы, которую Л. В. Щерба предлагал для анализа на лекциях по языкознанию. Эта фраза, ставшая широкоизвестной, звучит следующим образом: «Глѳкая кѳздра штѳко будланѳла бѳкра и курдѳчит бокрѳнка». Учащимся сразу же сообщалось, что все корневые морфемы в этой фразе заменены на бессмысленные последовательности звуков и, учитывая тот факт, что корневые морфемы в русских словах передают основное лексическое значение слова, можно предположить, что замена корней на бессмысленные последовательности звуков должна сделать эту фразу лишенной какого-либо значения. На следующем этапе анализа вместе с учащимися удавалось выяснить, что общий смысл фразы понятен благодаря реально существующим в русском языке некорневым морфемам. Примечательно, что выполнить задание построить аналогичную фразу с другими искусственными корнями с первого раза не удалось ни одному из учащихся, принимавших участие в эксперименте (4 группы по 10 человек). Иначе говоря, китайским учащимся, обладающим достаточно высоким уровнем владения русским языком, обычно не удается осознать значимость информации, предоставляемой некорневыми морфемами, и породить самостоятельно правильно оформленные словесные структуры с известными им аффиксами в тех случаях, когда значение корня остается неизвестным. Интерференция с языковой системой китайского языка заставляет китайских учащихся использовать русское слово как единую неструктурированную единицу, что ведет к предсказуемым речевым ошибкам как при порождении, так и при восприятии ими русской речи.

Для продолжение работы над специальным курсом по изучению структуры русского слова китайскими учащимися, в Санкт-Петербургском государственном университете и в Пекинском государственном университете ведется работа по созданию учебно-методического комплекса, с помощью которого китайские студенты, изучающие русский язык в качестве специальности, смогут познакомиться с особенностями формообразования русских изменяемых частей речи, словообразовательными моделями основных частей речи, вопросами членности производного слова, сложными случаями морфемного членения и ин-

терпретации, а также с возможностями аналогического членения. Все разделы комплекса будут сопровождаться теоретическими комментариями на китайском языке, языковым иллюстративным материалом, упражнениями и итоговыми тестами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ ЛЭС — Лингвистический энциклопедический словарь. М. Советская энциклопедия, 1990, 688 с.

² Маслов Ю. С. Введение в языковедение. М., 2005, С. 95–96.

³ 孙常叙. 汉语词汇. 长春, 1956年. 215 页. (Сунь Чансюй. Лексика китайского языка. Чаньчунь: Чаньчунь цзяюй, 1956. 215 с.); 邵敬敏. 现代汉语通论. 上海: 上海教育出版社, 2001. 235 页. (Шяо Цзинминь. Теория современного китайского языка. Шанхай: Шанхай Цзяюй, 2001. 235 с.).

⁴ Драгунов А. А. Исследования по грамматике современного китайского языка. Т. 1: Части речи. М.; Л., 1952. С. 10.

Menshikova Iu. V., Wang Xinyi

St. Petersburg State University, Peking State University

PROBLEMS OF STUDYING THE STRUCTURE OF THE RUSSIAN WORD AMONG CHINESE STUDENTS

This paper presents the brief review related to the problem of defining the term word in Russian and Chinese linguistics, and then to the questions of typological differences of Russian and Chinese languages (word level of the language system). To study the structure of Russian words, Chinese students need special training courses and new textbooks on morphemic. The experience of teaching Chinese students has shown that it is necessary to consistently study all types of the structure of Russian words: formative, word-forming and morphemic. This paper was prepared in the framework of the project «Teaching the Russian language in Russia», which is supported by the Ministry of Education of China (project number 15JJD740009).

Keywords: Russian as a foreign language, typology of languages, the word as a unit of language, morphology, morphemics, word formation, form formation.

Мирзаева Татьяна Евгеньевна

Юго-Западный государственный университет

tameruz@mail.ru

ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК БАЗА ФОРМИРОВАНИЯ АКЦЕНТНО-РИТМИЧЕСКОГО НАВЫКА ИНОФОНА

В статье рассматриваются возможности формирования объективного знания о русской культуре на занятиях РКИ посредством учета влияния этнокультурной компоненты, представляющей собой основу для последующего усвоения знаний о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка, развития навыков и умений вербального и невербального поведения в актах речевой коммуникации.

Ключевые слова: этнокультура, этнолингвокультура, просодия, просодическая интерференция, перцепция, акцентно-ритмическая структура.

Известно, что характер перцепции и продукции речи на иностранном языке зависит в большей мере от свойств контактирующих звуковых и акцентно-ритмических систем языков, взаимодействующих в сознании индивида, нежели от степени сформированности тех или иных языковых компетенций. Большинство правил расстановки ударений или акцентуации слов в языках, например, представляются сложными и бессистемными. В этой связи А. А. Потебня писал: «Не знать множества формальных и тонических особенностей русского языка, столь сложного по входящим в него стихиям и трудного в формальном и тоническом отношениях, — простительно даже хорошо образованному русскому»¹. Это послужило основанием для большого количества попыток составить словарные списки, где были бы отражены правила русской акцентологии и которые бы помогали в сложных вопросах не только носителям языка, но и людям, изучающим его как иностранный. Однако это привело к излишней теоретизации и нагромождению схем и правил о постановке и сдвигах ударения в русском языке.

По мнению Е. Д. Поливанова, фонологическая система родного языка оказывает влияние на способ восприятия и понимания чужого, результатом чего является неправильное усвоение учащимися отдельных звуков и звуковых сочетаний². «Слыша чужое неизвестное слово (или вообще отрезок чужой речи), слушающий пытается найти в нем комплекс (то есть последовательный ряд) своих фонологических представлений, присущий его родному языку»³. Это относится и к просодической оформ-

ленности слов. Таким образом, несмотря на все теоретические и практические попытки объяснить и упорядочить сложную систему русской просодики, зачастую исконное ударение заменяется на ударение, свойственное родному языку.

Инофон, изучающий «новый» язык, может оказаться в разных ситуациях: 1) он знает значение встретившегося слова и место правильного ударения в нем; 2) слово ему совершенно незнакомо. В первом случае перед говорящим находится литературно правильная заученная языковая единица, а вот во втором акцентуация осуществляется интуитивно, т. е. с опорой на систему и/или правила родного языка говорящего. М. Т. Дьячок считает, что в данном случае «налицо явная предрасположенность ставить ударение в конкретном слого, которая наиболее отчетливо проявляется при воспроизведении асемантических звуковых комплексов»⁴. Для обозначения ряда правил, согласно которым носитель языка ставит ударение в тех случаях, когда он не ориентируется на правильное заученное им произношение слов иностранного языка, исследователь использует термин «акцентная база».

Рассматривая акцентные базы, М. Т. Дьячок ограничивается общими описаниями особенностей данного понятия.

Во-первых, акцентная база всегда должна быть системной. В первую очередь это относится к силовым, тоническим языкам (например, китайский). По мнению М. Т. Дьячка, акцентная база в таких языках является неясной и требует глубокого исследования.

Во-вторых, в языках с силовым ударением акцентная база должна характеризоваться простыми правилами. М. Т. Дьячок «в зависимости от наличия или отсутствия взаимосвязи между акцентная база и фонетическим обликом слова» выделяет два ее вида:

- 1) языки с абсолютно фиксированной акцентная база. К этой группе относятся такие языки, как польский, чешский, венгерский, которые имеют фиксированное ударение, а также, вероятно, некоторые языки с разноместным ударением;
- 2) языки с относительно фиксированной акцентная база, примером которых может служить русский.

В-третьих, М. Т. Дьячок считает важным понять причины формирования той или иной акцентной базы и наличие связи между языковой реальностью и глубинными процессами человеческой психологии и особенно этнопсихологии⁴.

Таким образом, подтверждается, что этнопсихолингвистический аспект изучения языковой просодии имеет большое значение, так как именно им, а не теоретически разработанным схемам, обусловлено формирование акцентно-ритмических навыков обучающихся. Однако, представители/носители того или иного языка наряду с психолингвистической установкой, в соответствии с которой стремятся выделить ударением тот или иной слог в слове, обладают и определенной этнокультур-

ной составляющей, оказывающей немаловажное интерференционное влияние⁵.

В настоящее время в рамках этнолингвокультурологическое направления или смежно с ним выполняется большое количество исследований, служащих базой для разработки различных этнолингвокультурологических теорий и концепций, где важным является понятие этнолингвокультурного компонента (входящего в содержание национальной языковой культуры как совокупность всех знаковых способов словесной и паралингвистической коммуникации, объективирующих специфику культуры) как основы формирования знаний о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знаний и навыков коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыков и умений вербального и невербального поведения.

В настоящее время, что вполне объяснимо, этнолингвокультурологии уделяется большое внимание ученых. Так, В. В. Красных, описывая соотношение языка и культуры, языка и восприятия окружающего мира, выделяет характерные обуславливающие национально-культурную специфику коммуникации черты, среди которых особое место отводится просодическим особенностям национального дискурса⁶.

Известно, что речевая культурная ситуация (при смысловой идентичности возможна дифференциация термина «контекст» и «речевая культурная ситуация»: понятие «контекст» принято употреблять применительно к письменной речи; понятие «речевая культурная ситуация» — целесообразно употреблять применительно к устной речи), в тесной связи с самим языком, является важным компонентом речевых актов, т. к. включает в себя самые разнообразные аспекты: вербальный, физический, исторический, мотивационный, социальный, культурный, этнический, этический и т. д. Речекультурные образцы и правила, которые формируют у индивида представление о том, как следует пользоваться языком, чтобы удовлетворить ожидания других членов этноса и быть понятым в процессе общения, достичь наилучшего коммуникативного эффекта, человек усваивает через воспитание в семье, школьное образование, печать, средства массовой информации и живое общение. Усвоение языка — это не только обретение средства кодирования тех смыслов, которые стоят за языковыми знаками-словами, но и обретение способности социальной коммуникации — сближения индивидуального духовного опыта, субъективной системы знаний с «картиной мира» (национальной системой ценностей), разделяемой членами языкового сообщества и отвечающей их ориентационным и экзистенциальным (физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и др.) потребностям в мире посредством общего кода — языка. Поэтому наряду со «смыслом языкового выражения», то есть «чистой» семантикой, существуют смысловые дополнения, привнесенные «извне», которые нередко организу-

ются просодическими свойствами языка и, в зависимости от конкретной речевой ситуации, могут содержать самые разные аспекты: этнический, культурный, этический, социальный, мотивационный и т. д. и передавать состояния, желания, эмоции, знания, убеждения и др.⁷

Таким образом, в современной лингводидактике возникла необходимость воспитывать у инофона грамотное обращение не только с чисто семантическими реалиями изучаемого языка, но и со звуковыми и акцентными тонкостями, подчас представляющими совершенно чуждую и незнакомую человеку «звуковую картину» мира, так как даже асемантические звуковые модели есть отражение общей системы и модели организации общества, внутри которого они функционируют, отражая определенную модель мировосприятия и и социокультурную специфику этносов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Потебня А. А.* О звуковых особенностях русских наречий // Филологические записки. Воронеж, 1865. Вып. 1. 390 с.

² *Поливанов Е. Д.* О политоническом ударении // Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению. М.: Наука, 1971. 208 с.

³ *Поливанов Е. Д.* Опыт частной методики преподавания русского языка. Ташкент: Укитувчи, 1968. 128 с. со схем.

⁴ *Дьячок М. Т., Шаповал В. В.* Акцентная база (к постановке проблемы) [Электронный ресурс] // Русский филологический портал: [сайт]. [Москва, 2002] URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/dyachok-02.htm>

⁵ *Myers G. N., Mirzaeva T. E.* Psychological categories as determinants of the speech activity training of foreign students-philologist // Journal of Language and Literature, Vol. 6. N 3. 2015. P. 218–220

⁶ *Красных В. В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.

⁷ *Боженкова Р. К., Боженкова Н. А., Шаклеин В. М.* Русский язык и культура речи. М.: Флинта: Наука, 2011. 608 с.

Mirzaeva T. E.

Southwest State University

ETHNOLINGUACULTURAL COMPONENT AS THE BASIS OF THE FORMATION OF ACCENT AND RHYTHMIC SKILL OF A FOREIGNER

The article has a deal with the possibilities of forming the objective knowledge of the Russian culture at the Russian as a foreign lessons by means of taking a note of the ethnocultural component, representing a basis for the subsequent assimilation of knowledge of realities, customs, traditions of the country of the learned language, the development of skills and abilities of verbal and non-verbal behavior in acts of speech communication.

Keywords: ethnoculture, ethnolinguoculture, prosody, prosodic transfer, perception, accentual-rhythmical structure.

Московкин Леонид Викторович

Санкт-Петербургский государственный университет

moskovkin.leonid@yandex.ru

ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ И ИННОВАЦИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

В статье рассматривается проблема традиций, новаций и инноваций в современной науке. Описывается роль традиций и новаций в развитии общества. Приводятся данные о работах, посвященных изучению традиций и новаций в российской лингводидактике. Отдельно рассматривается понятие инноваций как не используемых в массовой практике работы преподавателей форм, методов, технологий обучения, а также средств обучения.

Ключевые слова: традиции, новации, инновации, лингводидактика.

Проблема традиций и новаций.

Проблема традиций и новаций — не только педагогическая, но и социальная проблема, характерная для развития общества в целом. Общество не может развиваться без новаций, открытий, достижений. Это касается и сферы науки, ведь целью научной деятельности и является создание новаций. Однако никакое творчество невозможно без опоры на накопленный опыт, на знания о достижениях предшественников, на примеры создания новаций. Например, любое методическое творчество представляет собой сочетание продуктивной деятельности (создания нового) и репродуктивной (использования уже имеющихся образцов методической мысли, схем творчества, методов и приемов исследования, всего контекста предшествующей науки). Иными словами, методическое творчество — это сочетание традиций и новаций.

В истории науки, в том числе и лингводидактики, сочетание традиций и новаций не всегда имело место. На некоторых этапах истории лингводидактики возникали ситуации, когда отрицался предшествующий опыт (традиции) как опыт малозначимый и лингводидактика начинала создаваться «с чистого листа». Прежде всего, это имело место в первые 15 лет после Октябрьской революции, когда весь дореволюционный опыт подвергался забвению, и именно поэтому в научных трудах периода 1920–1960 гг. мы не встречаем ссылок на работы российских методистов, опубликованные до 1917 года. Только в 1970-е гг. в трудах по истории лингводидактики появляются фамилии Е. А. Леве, Э. Э. Лямбека, А. Мусиновича, Г. П. Недлера, П. И. Нея, А. Шульца и других дореволюционных ученых. Попытки отрицания предшествующего опыта, хотя

и не очень успешные, имели место в 1890-е гг., в 1960-е и 1990-е гг. — в переломные моменты в истории российской лингводидактики.

Намного реже встречается другая крайность — устойчивый консерватизм, невосприимчивость к новациям. Подобная репродуктивная деятельность, постоянное воспроизведение уже имеющихся образцов научной мысли ведет к стагнации науки.

Таким образом, традиции и новации в истории лингводидактики тесно связаны друг с другом, и только их разумное сочетание является условием ее развития. Вместе с тем, нужно отметить, что не все новации органично вписываются в существующие традиции. Часто бывает так, что новации противоречат традициям, подрывают их основы, и традиции оказывают сопротивление их внедрению. Например, идеи европейского движения Реформы в преподавании иностранных языков (1880-е гг.) так и не были приняты подавляющим большинством преподавателей и методистов в те годы, когда они создавались, ни в Европе, ни в России, ни в США. Главная причина состояла в том, что их принятие означало бы слом традиций, замену старой научной парадигмы новой. Все это позволяет говорить о том, что новации бывают разными.

А. С. Кравец описал два типа новаций в науке: модифицирующие и базисные. Модифицирующие соответствуют существующим традициям, базисные противостоят им, разрушают их, приводят к смене научных парадигм¹. Оба типа новаций имеют место и в лингводидактике, являются закономерными результатами научного творчества и способствуют ее развитию науки.

Изучение традиций и новаций в лингводидактике, важное для понимания сегодняшнего состояния этой науки, — это задача историко-педагогических исследований. Наиболее развитым направлением истории отечественной лингводидактики является история преподавания иностранных языков². Ряд монографий посвящен истории преподавания русского языка как иностранного³ и как неродного⁴. Существуют многочисленные научные статьи и диссертации по истории преподавания русского языка (родного) и других родных языков, хотя работы, которая системно описывала бы традиции и новации в этой области пока не существует.

В целом же специалисты по лингводидактике уделяют мало внимания истории своей науки. Показателем этого является чаще описательный, чем аналитический характер их трудов, отсутствие системности в представлении педагогических явлений прошлого, их преобладание и связи с зарубежным педагогическим опытом.

Проблема инноваций.

В научной литературе принято различать понятия «новация» и «инновация». Под новацией понимают любое новшество, под инновацией — не любое, а только то, которое оказывает влияние на эффективность функционирования той или иной системы. Анализ научной литературы,

посвященной инновациям в лингводидактике, показывает, что под инновациями обычно понимают не используемые в массовой практике работы преподавателей формы, методы, технологии обучения, а также средства обучения, требующие новых подходов к организации образовательного процесса. При этом они не всегда принципиально новые. Некоторые из инноваций уже появлялись в прошлом, использовались, затем от них отказывались, через какое-то время вновь к ним обращались.

На рубеже XX и XXI вв. в России сформировалось новое направление в педагогике — инноватика, изучающая процесс создания, освоения и внедрения педагогических новшеств. Был опубликован ряд монографий, посвященных исследованию различных аспектов инновационного процесса и инновационной деятельности преподавателей⁵. Сформулированные в них научные положения можно рассматривать как теоретические основы инноваций в лингводидактике.

К лингводидактическим инновациям последних 50 лет, прежде всего, относятся интенсивные, проблемные, игровые, проектные, компьютерные технологии. Издана обобщающая работа по проблеме инноваций в обучении русскому языку как иностранному⁶.

Также опубликована работа, посвященная продуктивным инновационным технологиям⁷, под которыми понимаются технологии, обеспечивающие овладение русским языком иностранными учащимися в процессе выполнения ими какой-либо продуктивной деятельности на этом языке. Эти технологии (театральная, экскурсионная, кинотехнология и др.), обладающие большим образовательным потенциалом, редко используются в обучении. Тем не менее, вся их совокупность составляет особое направление в методике, которое можно назвать «непрямым обучением языку». Будущее лингводидактики, несомненно, зависит от появления новаций и от опоры на традиции. В этом процессе важную роль будут играть и инновации, обеспечивающие не прямое обучение языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кравец А. С.* Наука как феномен культуры. Воронеж: История, 1998. 91 с.

² *Рахманов И. В.* Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М.: Учпедгиз, 1947. 196 с.; *Раушенбах В. Э.* Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. М.: Высшая школа, 1971. 112 с.; Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / отв. ред. И. В. Рахманов. М.: Педагогика, 1972. 318 с.; *Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ ИНФРА-М, 2002. 446 с.; *Гез Н.И., Фролова Г. М.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008. 256 с.; Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: обзор основных направлений методической мысли в России / под ред. Л. В. Московкина. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2008. 232 с..

³ *Бабов К.* Руският език в българските училища. 1846–1976. София: Народна просвета, 1976. 158 с.; *Бахтиярова Х.Ш., Щукин А. Н.* История методики преподавания русского языка как иностранного. — Киев: Выща школа, 1988. 176 с.; История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях / ред.-сост. А. Н. Щукин. М.: Филоматис, 2005. 176 с.; *Милославская С. К.* Русский язык как иностранный в истории

становления европейского образа России. М.: ИУЦ ГосИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. 400 с.; *Muckle J.* The Russian Language in Britain: A historical survey of learners and teachers. Ilkeston, Derbyshire: Bramcote Press, 2008. 275 p.; *Дамљановић Д., Кончаревић К.* Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју. Београд: Славистичко друштво Србије — Чигоја штампа, 2010, 312 с.; *Московкин Л.В., Щукин А. Н.* История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 400 с.

⁴ *Асадуллин А. Ш.* Из опыта преподавания русского языка в татарской школе: Методическое наследие. Казань: Татар кн. Изд-во, 1981. 143 с.; *Хайруллина М. Г.* История теории и методики обучения русскому языку в национальной школе. Уфа: Китап, 2005. 217 с.

⁵ *Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А. В.* Развитие школы как инновационный процесс / под ред. М. М. Поташник. М.: Новая школа, 1994. 61 с.; *Сластенин В.А., Подымова Л. С.* Педагогика: Инновационная деятельность М.: ИЧП «Магистр», 1997. 224 с.; *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика: Методология, теория, практика. М.: УНЦ ДО, 2005. 221 с.

⁶ *Московкин Л.В., Шамонина Г. Н.* Инновации в обучении русскому языку как иностранному. Варна: ВСУ «Черноризец Храбър» Университетско издателство, 2013. 208 с.

⁷ *Московкин Л.В., Шамонина Г. Н.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 143 с.

Moskovkin L. V.

Saint Petersburg State University

TRADITIONS, NOVATIONS AND INNOVATIONS IN THE LANGUAGE TEACHING

The article deals with the problem of traditions, novations and innovations in modern science. The role of traditions and novations in the development of society is described. Data on the works devoted to the study of traditions and novations in the Russian theory of language teaching are given. Separately, the concept of innovations as traditionally non used forms, methods, technologies and means of teaching is analyzed.

Keywords: Traditions, novations, innovations, theory of language teaching.

Орехова Ирина Александровна

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

IAOrehhova@pushkin.institute

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА И ЕЕ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье говорится об обучении русскому языку иностранных студентов в условиях русской языковой среды. Названы основные атрибуты языковой среды, которые могут использоваться в учебном процессе, а также методические приемы управления языковой средой.

Ключевые слова: языковая среда, атрибуты языковой среды, лингводидактическая среда.

Методическое сообщество, как правило, выделяет следующие формы обучения русскому языку как иностранному: курсовое обучение, получение образования на русском языке, включенное обучение.

На наш взгляд, в настоящий момент следует методически разграничить обучение в языковой среде и обучение вне зоны ее функционирования.

Эмпирические наблюдения показывают, что за время обучения в языковой среде реципиент достигает прогресса, который во много раз превышает результаты усвоения языка за тот же срок обучения вне языковой среды.

Мы объясняем этот факт феноменом гипермотивации, который имеет место при усвоении языка в окружении его носителей. В этом случае изучаемый язык становится не только объектом изучения, но и инструментом жизнедеятельности. Происходит слияние прагматических и когнитивных мотивов, что и формирует гипермотивацию.

Языковая среда — это разноплановое многоуровневое явление действительности. Причем, мы отдаем себе отчет, что это явление неоднородное. Все это дает нам основания предпринять попытку типологии языковой среды.

Мы выделяем языковую среду страны-метрополии. Однако, и она неоднотипна. Чем дальше расположен регион от столицы, тем больше возрастает валентность диалектологической и географической маркированности.

Второй тип языковой среды — это нетитульная языковая среда, которая частично функционирует на постсоветском пространстве. В по-

следнее время она значительно сокращается. Такая среда существенно маркирована межъязыковой и культурной интерференцией.

Третий тип языковой среды — это языковая среда диаспоры. Эта среда локальна, ассимилятивно маркирована, относительно консервативна.

Четвертый тип — патриархальная языковая среда (например, поселения старообрядцев). Такая среда архаична, статична и относительно недостоверна по отношению к лингвокультурной данности страны-метрополи.

В методическом плане нас, конечно, интересует языковая среда страны-метрополии, ее обучающий потенциал. С целью наиболее продуктивного использования этого потенциала выделим объективные атрибуты языковой среды.

Таковыми, как мы полагаем, являются:

1. Естественный достоверный видеоряд. В отличие от учебной наглядности он современен, актуален, воздействует на все виды памяти, предоставляет возможность продемонстрировать практически любую социокультурную единицу языка.
2. Естественный аудиоряд, который окружает обучаемого с первых и до последних минут пребывания в языковой среде. Субъект усваивает свой родной язык при одновременном восприятии зрительных образов и слуховых цепей. Этот путь усвоения языка, как известно, чрезвычайно эффективен. Так вот, языковая среда предоставляет возможность усвоения иностранного языка по той же схеме.
3. Естественный ситуативный ряд. Мы рассматриваем это понятие как комплекс, включающий в себя: речевую ситуацию, коммуникативное поведение, социокультурный стереотип поведения, межкультурный языковой контакт. Вся языковая среда — это естественная ситуация в отличие от учебных, которые мы искусственно создаем на уроках.
4. Насыщенный ряд фоновых знаний. Основными источниками фоновых знаний вне языковой среды являются текст (в самом широком понимании) и преподаватель. Языковая же среда — это кладь фоновых знаний, которые усваиваются при опоре на различные виды памяти. Именно незнание культурного компонента часто ведет к неудаче коммуникативного акта. И только в условиях языковой среды этот успех легко купируется.
5. Обучающая стихия языка. Самостоятельное усвоение лингвокультурных единиц. В этом случае задействован механизм имитации, что также повторяет механизмы усвоения родного языка.

Таким образом, позитивный потенциал обучения в языковой среде заключается отчасти в том, что она активизирует механизмы, которые были задействованы в овладении родным языком и культурой, а это в свою очередь существенно интенсифицирует овладение иностранным языком.

Как же сделать языковую среду еще более обучающей?

Для этого, по нашему мнению, ее необходимо трансформировать в лингводидактическую языковую среду. Лингводидактическая среда — это естественная языковая среда, максимально методически адаптированная в целях обучения иностранному языку. Это целый комплекс, созданный методистами-преподавателями в месте обучения иностран-

ца. Это обучающие условия, которые ставят субъекта в рамки невозможности неосуществления познавательной деятельности, направленной на освоение русского языка и культуры. Это обучающее окружение, одушевленное и неодушевленное (оформление учебного заведения, сотрудники, другие студенты), также обучающая атмосфера (конкурсы, конференции, внеаудиторная работа и т. п.).

Кроме того, обучающий контроль, который осуществляется не только в традиционных формах на занятиях, но и собственно языковой средой, т. е. общением с носителями языка.

В условиях лингвометодической языковой среды задействованы такие механизмы, как механизмы компарации и адекватная констатация знаний.

Вне языковой среды обучаемый имеет возможность сравнивать свои знания практически только с соучениками. Языковая среда, как лакмусовая бумажка, показывает и констатирует качество, наличие или отсутствие знаний, навыков, умений в той или иной социолингвокультурной области.

И конечно, базой, основой лингводидактической среды являются педагогические приемы.

Педагогические приемы управления языковой средой зависят от многих объективных и субъективных факторов. Это и возраст обучаемых, цели обучения, уровень владения языком, национальная принадлежность и многое другое. Универсальных рецептов тут нет. Однако, позволим себе перечислить некоторые из них, опробованные на собственном педагогическом опыте.

Во-первых, это комплекс упражнений, делегированных на выполнение в языковой среде, который состоит из рецептивных (наблюдение), программированных (задан частично контекст, нужно полностью восстановить его в языковой среде), речевых упражнений (получить информацию в заданных коммуникативно-ситуативных рамках), творческих упражнений (самостоятельно решить коммуникативную задачу).

Второй прием мы назвали антиципация ареалов приобретения фоновых знаний. Этот прием предусматривает планирование комплекса фоновых знаний, прогнозирование наиболее комфортных с методической точки зрения ареалов их приобретения.

Третий прием — методически целенаправленное использование стилистики языка.

Четвертый — курс лингвокультурной адаптации, целью которого является комфортное погружение обучаемого в языковую среду.

Пятый прием — создание института дидактических менторов. Т.е. организация преподавателем общения инофонов с носителями языка.

Шестой прием — натурные уроки. Это обучающая деятельность преподавателя вне стен аудитории.

Хорошо зарекомендовал себя такой прием, как ведение дневников пребывания в России. Эти дневники при определенной методической организации могут стать рукотворным учебником русского языка.

На заключительных этапах пребывания в языковой среде хорошие результаты дали такие приемы:

- проектная методика;
- создание творческих работ;
- вынесение темы на самостоятельное изучение;
- творческое чтение (обучаемые сами выбирают книгу для чтения, а потом рассказывают на занятиях о ней и ее авторе).

Использование перечисленных приемов, наполнение их лингвокультурным материалом целиком ложится на плечи преподавателя. Это дает нам основания говорить о частичном самообеспечении учебным материалом преподавателя русского языка как иностранного, работающего в языковой среде.

Реалии довольно часто меняются, акценты смещаются, и преподаватель вынужден постоянно обновлять свой инструментарий, так как аутентичность и актуальность — это главные принципы отбора учебного материала для обучения в языковой среде.

Orekhova I. A.

Pushkin State Russian Language Institute

THE LANGUAGE ENVIRONMENT AND ITS ROLE IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

The article says about teaching Russian language to foreign students in the Russian language environment. Main features of language environment which can be used in the studying process are named as well as methods of managing language environment.

Keywords: language environment, features of language environment, linguo-didactic environment.

Перевозникова Алевтина Кузьминична

*Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации*

aperevoznik@yandex.ru

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ДЛЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ

В статье рассматривается вопрос обучения русскому языку иностранцев на основе лингвострановедческого учебного пособия в контексте диалога культур в многонациональных группах. В презентуемом авторском пособии по лингвострановедению «Россия: страна и люди» описываются содержательная структура, типы лингвострановедческих текстов и принципы отбора языкового материала для инициирования собственного монологического высказывания, рассматриваемого в качестве диалога культур.

Ключевые слова: лингвострановедческий текст, методические принципы обучения, виды и жанры текстов, диалог культур.

Одним из требований, предъявляемых современной лингводидактикой к преподаванию иностранных языков, является «лингвострановедческое насыщение учебного процесса», что обусловлено «задачами обучения языку как средству общения»¹. Лингвострановедение определяется как аспект преподавания иностранного языка, «в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата (ознакомление его с типичными явлениями ... современной действительности), причем методика преподавания имеет филологическую природу — ознакомление проводится через посредство ... языка и в процессе его изучения»².

Процесс обучения иностранцев русскому языку как средству общения предполагает введение определенной совокупности фоновых знаний о России, о культурных традициях русского народа, знакомство с важными историческими вехами развития страны и явлениями русской духовной культуры. Но самое главное — это познание посредством изучаемого языка национальной картины мира, постижение особенностей русского менталитета, русского характера, который определяет как социальное, так и речевое поведение носителей языка. Выделение лингво-

страноведческого аспекта в преподавании русского языка иностранцам вызвало необходимость создания учебного пособия лингвострановедческого характера, которое способно не только формировать фоновые знания учащихся, но и в известной степени программировать учебный процесс, обеспечивая адекватную межкультурную коммуникацию (МКК) на русском языке.

Обучение русскому языку иностранцев на основе лингвострановедческого учебника/учебного пособия можно также рассматривать как разновидность МКК и анализировать в контексте диалога культур. Бесспорно утверждение Фурмановой В.П., что «диалог культур разворачивается на основе познания иной культурной реальности в сравнении с собственной. Он предполагает освоение системы наиболее существенных для жизни данного народа культурных понятий и работу над словом в широком филологическом контексте. ... Однако при этом суть заключается не только в том, чтобы понять свою культуру сквозь призму иных образцов, форм мышления и стратегии общения, но и выработать определенный этнометодологический взгляд, который поможет понять свою собственную культуру»³.

В настоящее время межкультурная коммуникация осуществляется по многим каналам: это, в первую очередь, интернет, телевидение, радио и газеты (в меньшей степени), кино, выставки, зрелищные мероприятия, художественная литература (в основном для интеллектуалов) и др. Однако для изучающего иностранный язык основным источником страноведческой информации в связи с конкретной лексикой и языковыми формами остается учебник лингвострановедческой направленности.

В соответствии с методическими рекомендациями по составлению лингвострановедческих учебных пособий⁴ по русскому языку для иностранцев на кафедре русского языка для иностранных учащихся МГИМО (У) было разработано учебное пособие — **Перевозникова А. К. Лингвострановедение. Россия: страна и люди**, вышедшее в издательстве «Русский язык. Курсы», имеющее гриф УМО и пережившее уже 4 издания (2006, 2010, 2013, 2015). При составлении данного пособия автор руководствовался следующими методическими принципами обучения иностранному языку:

- а) *когнитивный* принцип, предполагающий изучение языка как средства познания иного мира и мышления, формирования «языковой картины мира» русского народа;
- б) *лингвокультурологический* принцип, отражающий взаимосвязь языка и национальной культуры в менталитете и культурной традиции россияни;
- в) *коммуникативный* принцип, способствующий обучению межкультурному речевому общению — диалогу культур разных национальностей (в МГИМО обучаются представители более 30 стран), при этом страноведческие сведения входят в коммуникативную компетенцию как ее неотъемлемый компонент.

Пособие включает шесть разделов: 1. У карты России, 2. Москва — сердце России, 3. Столицы России, 4. Путешествие по старым русским го-

родам, 5. Символы России и 6. «Загадочная русская душа». Отбор тем проводился 1) в соответствии с тематическим содержанием новой программы по иностранным языкам, 2) с учетом требований государственного стандарта по тестированию иностранцев, обучающихся в России (2–3 уровни) и 3) по результатам анкетирования иностранных учащихся МГИМО 22 национальностей — студентов, стажеров и магистров, высказавших интерес к тем или иным темам. Одним из важнейших критериев отбора тем была установка на формирование профессиональной лингвострановедческой компетенции будущих специалистов-международников.

Главной содержательной, структурной и коммуникативной единицей лингвострановедческого пособия являются собственно лингвострановедческие (ЛС) тексты. ЛС текст — особый тип учебного текста, его своеобразие определяется целевой и жанровой типологией, содержательным планом, композиционными особенностями и структурной организацией внутри учебного пособия. С точки зрения целевой типологии Верещагин и Костомаров различают два вида лингвострановедческих текстов: «обзорный» и «экземплярный»⁵. «Обзорный» текст дает общие и самые необходимые сведения об определенном страноведческом объекте. «Экземплярный» текст — это конкретизация обзорного на частном, но ярком показательном примере. Содержательный план ЛС текста определяется прежде всего объемом и насыщенностью страноведческой информацией. Поэтому обзорные тексты, как правило, несут максимум информации и считаются полиинформативными. «Экземплярные» тексты, напротив, включают в себя минимум информации и могут быть охарактеризованы как олигоинформативные. Оба вида текстов, выступая в связке, с точки зрения содержания и состава информации образуют единый тематический блок (цикл). Приоритетным или ведущим в тематическом цикле является полиинформативный текст, он открывает тему, а с точки зрения языкового наполнения включает базовую лексику темы и лексико-синтаксические конструкции. Статус олигоинформативных текстов — на конкретном и достоверном материале дополнить и углубить тему, определяемую полиинформативным текстом.

Проиллюстрируем это положение на примере текстов заявленного ЛС пособия. Раздел 3 «Столицы России» открывает «обзорный» (полиинформативный) текст с аналогичным названием. К «экземплярным» (олигоинформативным) текстам можно отнести тексты: «Главная соперница Москвы» (о Твери), «Окно в Европу» (об истории основания Санкт-Петербурга), рекламное объявление «Санкт-Петербург приглашает» и литературно-публицистический текст «Москва и Петербург — два образа одной страны» (по книге «Москва и Петербург: pro et contra»). Как видно из этого примера, «экземплярные» тексты могут быть публицистическими, литературно-художественными, научно-популярными, поэтическими, философскими, мемуарными, разговорными (в форме диалогов).

Информативно насыщенный содержательный план ЛС текста требует особого композиционного построения. Л. В. Горожанкина⁶ выделяет следующие композиционные элементы ЛС текста: название текста, параграф, интракомментарий и экстракомментарий. Не останавливаясь на значимости этих элементов при создании учебных ЛС текстов, подведем итог: системное текстовое представление нашей истории и действительности в рамках тематических циклов, с одной стороны, позволяет изучающему русский язык как иностранный получить систематизированные сведения о России, её истории, культуре, городах и достопримечательностях, образе жизни в различных регионах и характере русского народа, а с другой — иметь материал для сопоставления с собственной страной, образом жизни и характером своего народа. Ведь каждый раздел нашего лингвострановедческого пособия заканчивается заданием написать и/или сделать презентацию по пройденной теме: например, у карты моей страны, самое большое озеро моей страны, столица моей страны, регионы моей страны, символы моей страны, рекламное объявление «какой-то город/регион приглашает», характер моего народа и т. п. Важно отметить, что иностранцы это делают с большим воодушевлением, так как интерес к своей стране, культуре, своему народу неиссякаем. В этом и состоит диалог культур в многонациональной группе. Да и в реальной жизни трудно представить ситуацию, когда иностранец — специалист по России — в общении с российскими коллегами, партнерами, друзьями рассказывает о географических особенностях, столице, символах России и характере русских людей, кроме тех случаев, когда он может поделиться своими впечатлениями от увиденного или услышанного, не совпадающего с его знаниями, полученными в процессе обучения.

Таким образом, в задачу обучения диалогу культур на основе лингвострановедческого текста входит формирование у учащихся навыков подготовленного, а затем и неподготовленного монологического высказывания. С этой целью, кроме собственно лингвострановедческих текстов, вводятся языковые строевые элементы монологического высказывания в виде лексико-синтаксических конструкций, обслуживающих ту или иную тематическую сферу, и тематически отобранную лексику. Например, по теме «характер народа» в качестве обязательных предлагается использовать следующие лексико-синтаксические конструкции:

Что свойственно/присуще кому

Что характерно/типично для кого

Кто отличается/характеризуется чем/каким качеством

Кто относится к кому/чему как (наречие) / с чем (предлог+сущ. в твор.п.)

Что оказало влияние на характер вашего народа и др.

Языковые единицы по данной теме включают лексику со значением свойств, качеств характера (типа *простота, трудолюбие, леность, гуманизм*) или со значением эмоционального состояния (*любить-любовь, завидовать-зависть*), а также устойчивые сочетания и фразеологизмы

со словом *душа* и языковые афоризмы о нравственных идеалах русского народа, нашедшие отражение в пословицах и поговорках. На наш взгляд, это служит своеобразной матрицей для конструирования собственного текста по теме «характер моего народа» (нередки случаи, когда учащиеся озаглавливали свое сочинение «Загадочная монгольская/китайская/киргизская...душа»). В случае презентации целенаправленное использование языкового материала темы позволяет уйти от привычного для нынешних учащихся копирования информации из интернета, хотя демонстрация аудиовизуальных материалов приветствуется.

Для формирования навыков ведения дискуссии как высшей формы диалога предлагаются речевые формулы, употребляющиеся при включении в дискуссию, при выражении согласия/несогласия с оппонентом, сомнения в правильности чьего-либо мнения, замечании о неточности высказывания и т. п.

Таким образом, лингвострановедческий текст не только вводит фоновые знания о стране изучаемого языка (в нашем случае — русского), но и служит содержательной основой для сопоставления со страной, культурой народа изучающего тот или иной иностранный язык, что и создает своеобразный диалог культур.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.

² Там же.

³ *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск. Изд-во Мордовского ун-та, 1993.

⁴ *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческие рекомендации составителям учебных пособий по русскому языку для иностранцев. 3-й международный конгресс МАПРЯЛ. М., 1976. С. 15

⁵ *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.

⁶ *Горожанкина Л. В.* Проблемы создания и организации лингвострановедческого текста. // Лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ: Сб. ст. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1984. С. 163.

Perevoznikova A. K.

*Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation*

LINGUISTIC-CULTURAL TEXT AS BASIS FOR THE DIALOGUE OF CULTURES IN MULTINATIONAL GROUPS

The article discusses the issue of teaching the Russian language to foreigners on the basis of language and culture textbooks in the context of dialogue of cultures in multinational groups. In presented authorial linguistic-cultural manual «Russia: a country and people» are described the content structure, types of linguistic- cultural texts and the principles of language material selection to initiate its own monologic utterance, considered as a dialogue of cultures.

Keywords: text linguistic, methodological principles of training, types and genres of texts, the dialogue of cultures.

Пугачев Иван Алексеевич

Российский университет дружбы народов

pugachev-ivan@mail.ru

ЛИНГВООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И КАК НЕРОДНОМУ

В статье затрагиваются вопросы лингвоориентированного сопоставления русского и родного языков учащихся в обучении русскому языку как иностранному и как неродному. Обосновывается необходимость лингвоориентированного подхода к изучению фонетики, грамматики и лексики русского языка. Предлагается решение проблем, связанных со своевременным предупреждением и преодолением отрицательного переноса (интерференции) явлений родного языка на изучаемый язык.

Ключевые слова: лингвоориентированный подход, сопоставительный анализ, интерференция, учёт родного языка учащихся, коммуникативная направленность обучения.

Важнейшим принципом коммуникативной методики обучения русскому языку как иностранному и как неродному является учёт влияния родного языка студентов. Владение иностранным языком всегда проходит в тесном взаимодействии систем родного и изучаемого языков в сознании учащихся. Ещё Л. В. Щерба писал, «что можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем самым обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях — невозможно»¹.

Лингвоориентированный подход к обучению русскому языку преследует сугубо практическую цель: способствовать более эффективному усвоению русского языка. Мы убеждены в том, что преодолеть явления интерференции можно лишь путём сознательного отталкивания от родного языка, то есть через рациональное лингвоориентированное сопоставление явлений изучаемого языка.

В отличие от теоретических сравнений фактов двух языков лингвоориентированный сопоставительный анализ в учебном процессе должен проводиться в чисто методических целях и носить избирательный характер. Подобное сопоставление позволяет не только установить общие и специфические черты, сходства и различия языковых явлений в контактирующих языковых системах, но и предвидеть трудности при обучении русскому языку, вытекающие из взаимодействия этих языковых

систем, их своеобразия. В методических целях необходимо сопоставлять только те факты языка, усвоение которых представляет для учащихся определённую трудность, то есть сопоставление должно определяться необходимостью и целесообразностью обращения к родному языку. И если в определённых условиях можно обойтись без привлечения языкового материала из родного языка или языка-посредника, то правильнее будет от него отказаться.

Среди методистов и преподавателей-практиков нет единства мнений о том, на что следует больше обращать внимание в процессе обучения: либо на использование положительного переноса, либо на снятие интерференции (т. е. на меры по предупреждению интерференции или на меры по преодолению интерференции). На наш взгляд, должно быть уделено внимание процессу интерференции, сущность которой состоит в том, что учащийся, усваивающий русский язык, бессознательно переносит систему действующих правил, программу речевого поведения, закреплённую в родном языке на изучаемый язык. Преодолеть интерферирующее влияние родного языка можно лишь путём ломки старых и развития новых навыков оформления мысли, что требует значительных усилий и определённого времени. Тогда как положительный перенос происходит произвольно без дополнительных усилий со стороны учащегося и не требует активного вмешательства преподавателя.

В большинстве национально ориентированных пособий по русскому языку авторы пытаются снять или ограничить интерференцию в основном при помощи мер (упражнений), направленных на преодоление влияния родного языка и не предлагают мер по предупреждению интерференции, которые могли бы предотвращать появление ошибок. При этом забывается положение о том, что коррекция старых навыков требует больше усилий, чем формирование новых. В коммуникативно ориентированном обучении должна быть принята следующая система работы по ограничению интерференции: сначала предлагаются превентивные меры для предупреждения интерферирующего влияния родного языка, а потом, если ошибки проявились в речи учащегося, предлагаются меры по их преодолению и корректировке.

Коммуникативная направленность современного обучения русскому языку, определяющая взаимосвязанное и параллельное формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся, диктует соответствующее предъявление языкового материала в учебных пособиях, адресованных носителям конкретных языков. Из этого следует, что сравнение фактов родного и русского языков учащихся не может служить учебной базой языкового материала типового учебника. Особенности родного языка учащихся должны определять различия в характере учебных комментариев, меру внимания к тому или иному языковому факту, выбор приёмов семантизации лексических единиц, отдельные

изменения последовательности изучения языковых явлений и характер их презентации.

Лингвоориентированный подход к обучению русскому языку основывается на неприменном учете особенностей изучаемого языка через призму родного языка и сознательной опоре на него в ходе специально организованного и управляемого учебного процесса для представителей разных лингвокультур.

Определенные трудности для усвоения представляют фонетические, грамматические и лексические явления, частично совпадающие (несовпадающие) в родном и изучаемом языках, поскольку учащиеся, часто ещё не усвоив явления русского языка, уже уподобляют их знакомым явлениям своего языка и переносят на русские факты несвойственные им характеристики.

Значительно облегчить и ускорить обучение русскому произношению способны учебные материалы лингвоориентированного характера, предусматривающие выбор и использование приёмов постановки и коррекции русских звуков для носителей конкретных языков, возможность прогнозировать интерференционные ошибки, создавать систему наиболее эффективных упражнений при проведении корректировочного курса.

При постановке звуков следует опираться не только на имитацию, но и на управляемые и ощутимые моменты артикуляции, так как произносительные навыки, сформированные путем имитации, неустойчивы, что приводит к смешению сходных звуков в контактирующих языках. Эффективность работы по формированию слухопроизносительных навыков повышается, 1) если учащиеся изучают русскую фонетику в мононациональной группах, 2) если для студентов, являющихся носителями типологически разных языков, программой обучения предусматривается разное время на прохождение вводно-фонетического курса.

При обучении грамматике необходимо учитывать степень типологической близости контактирующих языков, имея в виду не столько сопоставления грамматических явлений контактирующих языков, сколько изучение взаимодействия языков в сознании учащихся, которое находит отражение в интерференции.

Одной из трудностей, препятствующей эффективному овладению русским языком, является расхождение в языковом мышлении представителей разных этнокультур, так как «картины мира», отраженные в их родных языках, часто не совпадают. Это ярко проявляется в лексике, когда один и тот же фрагмент действительности может по-разному выражаться в родном и изучаемом языках — более полно или менее полно. Поэтому лингвоориентированный подход предполагает изучение семантической ёмкости лексических фактов контактирующих языков

Особую трудность в иностранной аудитории вызывает изучение так называемых «эквивалентных» слов, так как переводные эквиваленты

в разных языках могут отличаться национальной лексико-фразеологической сочетаемостью, своеобразием национально-культурных коннотаций, несовпадением семантического объема, разным кругом культурных представлений о предметах, обозначенных переводными эквивалентами. Как справедливо отмечает Ю. А. Бельчиков, особенно важно учитывать значение слова и его лексическую сочетаемость при работе в иностранной аудитории над интернационализмами и заимствованными русским языком словами. Например, русское *пальто* относится и к мужской, и к женской одежде, немецкое *'Paletot'* — только к мужской. Русское *абсурдный* «нелепый» применимо только как характеристика высказывания, мысли ситуации (*абсурдный довод*), английское *'absurd'* и французское *'absurde'* применяются и к человеку (*например, 'vous etes', 'absurde'*). Русскому *аналогичный* соответствует французское *'analogique'*, однако сочетанию *аналогичный случай* соответствует французское *'un cas pareil'*². Семантические объемы указанных слов в разных языках частично не совпадают, что создает условия для их неправильного употребления в русской речи носителями соответствующих языков.

От правильного использования явлений положительного переноса, от своевременного предупреждения и преодоления отрицательного переноса (интерференции) родного языка на русский в значительной степени зависит успех овладения русским языком. Лингвоориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному и как неродному способствует не только более быстрому и адекватному пониманию фактов изучаемого языка, но и более прочному их усвоению.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. М.: АПН РСФСР, 1947. С. 56.

² Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. М.: Рус. яз. 1988. С. 116.

Pugachev I. A.

Peoples' Friendship University of Russia

LINGVODIRECTED APPROACH IN PRACTICE OF TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN AND SECOND LANGUAGE

In article questions of comparison of Russian and native languages of pupils for studying to Russian as foreign are mentioned. On an example of the comparative analysis of the phonetic and grammatical phenomena in contacting languages the language facts which are a source of an interlingual interference are elicited.

Keywords: lingvodirected approach, the comparative analysis, an interference, the account of a native language of pupils, a communicative orientation of studying.

**Ременцов Андрей Николаевич,
Кожевникова Мария Николаевна, Кузнецов Александр Леонидович**

*Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)*

rementsov@madi.ru, ruslang@madi.ru, tanjalex@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье обсуждаются перспективы использования методов межкультурной дидактики в обучении русскому языку как иностранному в целях повышения эффективности языковой подготовки будущих обучающихся российских вузов. Показаны возможности использования традиционных лингводидактических методов и новых информационных технологий для развития межкультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: межкультурная дидактика, русский как иностранный.

Продолжающийся процесс углубления интеграционных процессов в образовании и увеличения международной академической мобильности требует создания новых педагогических теорий, соответствующих целям и задачам обучения в условиях, когда образование выходит за рамки одного государства, языка и культуры и становится наднациональным феноменом.

Межкультурная дидактика — это педагогическая теория, направленная на «разработку и объяснение новых методов и новых форм обучения с учётом межкультурного взаимодействия субъектов обучения (учитель — ученик) на основе избранного языка или языков коммуникации¹.

Основная цель, которую преследует межкультурная дидактика, это формирование межкультурной компетентности иноязычной личности. В содержание межкультурно-иноязычного образования входят знаки культуры изучаемого иностранного языка с учётом родной культуры и языка обучаемого. Объектом межкультурной дидактики является обучение, направленное на передачу культурных ценностей через язык взаимной коммуникации, а предметом — взаимодействие субъектов обучения в межкультурном контексте (межкультурной обучающей среде).

Идея о необходимости включения культурного контекста в обучение иностранному языку или диалога культур в процессе обучения, конечно, не является новой. Важно то, что в новой действительности знание культурного контекста страны изучаемого языка становится не дополнительным или фоновым знанием, а необходимым условием успешной интегра-

ции в новое общество (будь то образовательная или трудовая, временная или постоянная миграция).

В докладе Еврокомиссии 2011 года, посвящённом вопросам занятости, был сформулирован список требований, которые предъявляются к кандидатам на работу в высокотехнологических отраслях. Этот список представляет, на наш взгляд, интерес с точки зрения российских вузов, поскольку даёт представление о квалификационных требованиях, предъявляемых зарубежными работодателями. Их можно условно разделить на две группы: традиционные требования и «требования к специалисту XXI века». К традиционным относятся: базовые общенаучные знания, предметные (знания, относящиеся к специальной предметной области) и технические (знания процессов и владение технологиями). Специалист XXI века, помимо перечисленных компетенций, должен обладать навыками критического мышления и творческого подхода, постановки и решения проблемы, готовностью к обучению, иметь навыки работы в мультидисциплинарном поле, навыки межкультурной коммуникации, знать иностранные языки и современные компьютерные технологии, уметь работать в интернациональной команде. Причём западные исследователи утверждают, опираясь на данные статистики, что иностранцы, получившие образование в другой стране, зачастую имеют там больше шансов на получение работы именно в силу того, что у них лучше развиты перечисленные выше навыки «XXI века», даже если они уступают выпускникам-резидентам по традиционным требованиям². То есть, ценится уже сам опыт получения образования в иноязычной и инокультурной среде, поскольку именно такой опыт формирует навыки межкультурной коммуникации и умение работать в интернациональной команде.

Каковы же основные направления в развитии методики обучения русскому как иностранному в контексте теории межкультурной дидактики? Многие методы, необходимые для развития навыков межкультурной коммуникации, на самом деле хорошо известны преподавателям.

Во-первых, мы говорим о формировании многонациональных групп. Хотя обучение в мононациональной группе является во многом удобным и методически оправданным (появляется возможность учёта национальных характеристик учащихся, использования национально ориентированных методик и учебников, сокращается время на семантизацию новых слов и т. д.)³, безусловным преимуществом многонациональной группы является формирование уникальной поликультурной среды, которая способствует развитию адаптационных навыков обучающегося, снижая степень тревожности от вхождения в новую академическую и социальную среду.

Во-вторых, мы говорим о необходимости включения межкультурного компонента в рабочие программы учебной дисциплины «Русский язык» для иностранных учащихся. Это может быть специальный блок

тем, развивающих навыки межкультурного общения, причём, начинать его вводить можно уже на этапе овладения базовым уровнем. Выбор тем должен быть обусловлен их функциональной направленностью (возможностью использовать в конкретной ситуации), а также эмоциональной вовлечённостью обучающихся, которую могут вызвать данные темы. Функциональная направленность языкового материала и эмоциональная вовлечённость обучающихся являются важными составляющими межкультурной дидактики.

Не секрет, что изучение самого полезного с точки зрения знаний о русской культуре текста будет малоэффективным, если обучающийся не будет понимать перспективу его практического применения. С этой точки зрения, даже когда мы обращаемся к русским традициям или фактам российской истории, следует отдавать предпочтение тем из них, которые актуальны в современном культурном контексте. Возьмём для примера такую любимую многими учебниками тему, как празднование Нового года в России. Вряд ли иностранец услышит сегодня в Москве колядки или увидит, как гадают девушки о суженом, зато он может встретить перед Новым годом в метро Деда Мороза или посмотреть по телевизору ежегодное обращение Президента.

Конечно, при выборе тем для развития межкультурной компетентности необходимо ориентироваться на эмоциональную вовлечённость студентов — будет ли им близка новая информация, затронет ли она их чувства. Если да — то эффект от такого воздействия многократно усилит обучающую роль, позволит быстрее запомнить новые факты. Как показывает опыт Подготовительного факультета МАДИ, прекрасным инструментом вовлечения иностранцев в русский культурный контекст являются музыкальные занятия, сопровождаемые живой музыкой. Хоровое исполнение русских песен (самого разного репертуара) не только развивает фонетические навыки и обогащает лексический запас учащихся, но и создаёт сильный эмоциональный заряд, снимает тревожность, позволяет через музыку лучше почувствовать и понять Россию и русских. Например, песни, посвящённые Великой отечественной войне, которые иностранцы готовят к Дню Победы, иногда могут рассказать об этом событии больше, чем целые главы учебника истории.

Наконец, следует сказать несколько слов об использовании аутентичных материалов, особенно аудиовизуальных. Благодаря внедрению в учебный процесс новых информационных технологий, круг аутентичных материалов, которые могут быть использованы на уроке русского языка, невероятно расширился. Теперь преподаватель, используя многочисленные возможности интернета, может просмотреть со студентами и отрывок из новостей, и популярный смешной ролик из You Tube, и небольшой мультфильм, и музыкальный клип на русском языке. Учитывая возраст и интересы аудитории, такие просмотры позволят гораз-

до быстрее снять многие последствия «культурного шока», вызванного попаданием в новую среду. Интернет является уникальным примером мультикультурной среды, в которой стираются многие национальные различия и видеоролик, независимо от страны происхождения, может быстро стать популярным в других странах. Прекрасным примером может служить распространение через интернет российского мультсериала «Маша и медведь». Кстати, этот мультфильм может служить замечательным источником фоновых знаний о России, о русском характере, обычаях и других современных культурных реалиях, переданных в яркой, эмоционально запоминающейся и позитивной форме.

Таким образом, соединив богатый опыт традиционных методик РКИ с современными информационными технологиями, мы найдём множество возможностей для внедрения основ межкультурной дидактики и развития межкультурной компетентности наших иностранных обучающихся. Результатом такого развития может и должно стать повышение эффективности обучения русскому языку и другим предметам, которые являются базой для дальнейшего обучения иностранцев в российских вузах. Именно в этом направлении развивается Подготовительный факультет МАДИ, для которого является традиционным наличием многонационального контингента иностранных учащихся и, как следствие, умение находить подход к представителям самых разных стран. В качестве примера реализации на практике теории межкультурной дидактики можно привести ежегодный фестиваль «Моя страна», на котором иностранные обучающиеся МАДИ демонстрируют многообразие родных традиций и культур в диалоге с традициями и культурой России.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Петрикова А. Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. С. 18.

² Ременцов А. Н., Кузнецов А. Л., Кожевникова М. Н. Роль образования как инструмента миграционной политики // Актуальные вопросы социокультурной адаптации и интеграции мигрантов в московском мегаполисе. Сб. мат-лов круглого стола. М.: ООО «Ритм», 2016. С. 78.

³ Кожевникова М. Н. Национально обусловленные критерии выбора российских вузов иностранными учащимися // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 1А. С. 29.

Rementsov A. N., Kozhevnikova M. N., Kuznetsov A. L.

Moscow Automobile and Roads State Technical University (MADI)

USING THE METHODS OF INTERCULTURAL DIDACTICS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

The article is devoted to the problem of increasing the level of teaching Russian to the foreign students by means and methods of intercultural didactics. The authors show the possibilities to combine traditional methodics with the new information technologies in order to develop the intercultural competence of the students.

Keywords: intercultural didactics, Russian as a foreign language.

Степаненко Вера Александровна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

stepanenkovera@gmail.com

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Самым значимым событием в методике РКИ за последние двадцать — двадцать пять лет явилось создание системы ТРКИ, которая признана Ассоциацией тестологов Европы. Но также важным для методики явились и следующие аспекты: пересмотр содержания тестового материала для всех видов речевой деятельности, ориентированность процесса обучения на личностно-деятельностный подход, отражение современного состояния русского языка в методике РКИ, увеличение удельного веса аудирования в связи с повышением важности звучащей речи в современном информационном пространстве.

Ключевые слова: система тестирования, информационное пространство, аудирование, современное состояние языка, содержательная сторона текстового материала, этноориентированное обучение.

Изменение общественно-политической ситуации в России повлекло за собой необходимые изменения в преподавании русского языка как иностранного, что привело к переосмыслению некоторых традиционных аспектов методики РКИ. Нужно отметить, что к началу перестройки данная область в содержательном плане была достаточно идеологизирована, и Единый учебный план, определяющий прохождение материала, был привязан к знаменательным датам советской действительности (Великая октябрьская революция, Первое мая — день солидарности трудящихся). Таким образом, при изучении данных тем уже на первом году обучения вводилась лексика, которая была необходима для понимания и озвучивания данной темы, а также грамматические конструкции, поддерживающие языковой каркас этих тем. Часто это мешало последовательному изучению как лексики, так и грамматики. Тем не менее нужно отметить, что обучение всегда было связано с коммуникативным или сознательно-практическим методом и преподавание русского языка как иностранного никогда не опиралось на грамматико-переводный метод, все изучаемое было ориентировано на выход в речь, и, безусловно, изучалось на синтаксической основе.

То есть надо отметить, что многое из того, что было создано в последние десятилетия, уходит корнями в советскую методику. В то же время задачи, продиктованные временем, привели к необходимости создания унифицированных требований к знанию русского языка как иностранного, интеграции этой системы в единую европейскую систему обучения

иностранным языком. В результате была проделана огромная работа, включающая в себя выделение 6 уровней владения языком, создание к каждому уровню стандартов, лексических минимумов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих тому или иному уровню.

Создание системы тестирования — это, наверное, было самым судьбоносным в методике РКИ. Был создан модуль, матрица, по которой потом было написано много вариантов уровневых тестов, тесты для желающих получить гражданство, затем намного позже тесты для трудящихся мигрантов, для получающих вид на жительство, разрешение на работу, патент, но так или иначе это было другое наполнение представленных в 90-ые годы типовых тестов.

Следующей задачей явилась задача фундаментального пересмотра содержательной стороны обучения. Безусловно, это было связано с развитием антропоцентризма, но также с внедрением в методику личностно-деятельностного подхода к обучению иностранных учащихся. Данный подход заключался в том, что обучение строится так, что учащийся из объекта обучения превращается в субъект обучения, а из этого следует, что каждое задание, каждый текст, каждое упражнение должны сделать его активным участником диалога и учебного процесса. Основываясь на этом подходе уже была создана «Дорога в Россию». Сейчас создается «Русский сезон (первая часть уже вышла). Так, например, посмотрим как в соответствии с этим принципом строятся задания к текстам, диалогам в учебнике «Русский сезон»

- а) Прочитайте, о чем спросил Акира на форуме в Интернете и какие ответы он получил. Какой анекдот рассказал Антон на форуме? Почему?

Вчера Акира познакомился в Интернете с девушкой. Он узнал, что её зовут Маша. Он хочет с ней встретиться, но не знает, о чём с ней можно говорить.

Форум «О чём можно говорить с девушкой на первой встрече?»

Акира: Парни! Что делать? Недавно познакомился с Машей. Посоветуйте, о чем можно говорить с красивой девушкой на первой встрече. Помогите!

Иван: Я думаю, надо говорить о погоде, потому что вы ещё не знаете эту девушку, не знаете её интересы. Можно говорить о здоровье.

Виктор: Говорить о погоде или о здоровье с красивой девушкой скучно. Я всегда говорю о кино.

Антон: Можно еще говорить об известном актёре или об известной актрисе. Например, вы смотрите фильм в кинотеатре, и там играет Евгений Миронов. После кино вы с девушкой говорите о нём. На следующий день вы можете посмотреть фильм, где играет Лиза Боярская. Потом вы говорите с девушкой о Лизе, о её семье. На следующий день вы смотрите фильм ...

- б) Скажите, какой совет вам понравился больше всего? Какой — не понравился? Как вы думаете, о чём не надо говорить с девушкой?
- в) Скажите, о чём могут говорить люди, которые видят руг друга первый раз? Дайте свой совет, напишите его.
- г) Какой анекдот рассказал Антон на форуме? Почему он его рассказал?
- д) Какой вопрос вы хотите задать на этом форуме?

- а) Позвоните в туристическое агентство и скажите, куда вы хотите поехать. Подготовьте и разыграйте диалог с вашим другом.
- б) Пригласите друга или подругу поехать с вами в путешествие. Объясните ему, почему это будет интересная поездка.

Безусловно, пересмотр содержательной стороны текстового наполнения учебника и учебных пособий был прежде всего связан с деидеологизацией, но постепенно значимыми становились и другие факторы, так необходимым стал учет некоторых аспектов современного состояния русского языка и ориентация на некоторые активные процессы в нём происходящие.

Демократизация речи, свойственная новому времени, проникновение разговорной речи во все языковые стили серьезно осложнило подготовку иностранца к владению русским языком даже на Первом уровне владения русским языком. Разрыв между учебной и естественной коммуникацией существовал всегда, но никогда не имел такого принципиального значения, как сегодня.

Подготовить к пониманию классически построенной речи, штампов, клише намного легче, чем к пониманию живой творческой речи. Поэтому одной из серьезных задач отечественной методики преподавания является разработка и внедрение новой концепции учебных пособий и курсов, ориентированных на использование живого русского языка и отражающих условия естественной коммуникации с самого начала обучения. Учебные материалы для развития речевых навыков, также подготовка к восприятию современной речи должны отражать современное состояние русского языка с тем безграничным влиянием разговорной речи на литературный язык, с которым иностранный учащийся встретится в повседневной речи. Так, например, сравним классические тексты учебных пособий двадцатилетней давности, но которые появляются и в некоторых пособиях по сей день, и на тексты, приближенные к разговорной речи и, безусловно, вызывающие больший интерес у учащихся, побуждающие их к коммуникации и соответствующие новой парадигме обучения и личностно-деятельностному подходу.

Учебные тексты старого типа:

Рассказывает Тоан.

Я студент. Меня зовут Тоан. Я вьетнамец. Моя родина — Вьетнам. Там живёт моя семья: мой отец, моя мать, мои братья и моя сестра. Мой дом во Вьетнаме. Сейчас я живу в Москве. Я изучаю русский язык.

Сейчас я в аудитории. Моя аудитория — номер 7. Вот моё место. Здесь мой учебник, моя тетрадь, мой словарь, мои ручки и карандаши. Рядом сидит мой друг (friend) Минь и мои друзья вьетнамцы. Вот наша преподавательница. Её зовут Татьяна Петровна. Она объясняет урок. Я слушаю, Татьяна Петровна спрашивает, и я отвечаю. Если я не понимаю, Татьяна Петровна объясняет ещё раз. Я читаю, говорю и пишу по-русски. Потом (then) делаю задание: читаю, пишу и учу (learn) слова.

Мой любимый цвет

(Чубарова О.Э. и др. «Шкатулочка»)

Мой любимый цвет — красный. Он очень красивый и яркий. Ещё я люблю оранжевый. Потому что он тёплый и энергичный. Синий цвет я тоже люблю. Он холодный и спокойный. И жёлтый цвет люблю. Это цвет солнечный и весёлый. Ещё мой любимый цвет — голубой! Он свежий и приятный, как море. Или как небо. Но мой самый любимый цвет — зелёный. Это прекрасный цвет! Потому что у меня глаза — зелёные!

Герой русской сказки

Было у отца три сына. Старший сын — умный, средний сын — умный, младший сын — Иван-дурак. Так часто начинаются русские сказки. А как кончаются? У Ивана-дурака всё хорошо (например, он богатый и у него красивая жена), а у старшего и у среднего брата всё плохо.

Потому что «умные» старшие братья — практичные, прагматичные и эгоистичные. А «дурак» Иван — добрый и непрактичный. Иван помогает старому человеку, собаке, кошке... всем. Поэтому все любят Ивана, помогают Ивану. А старшие братья никого не любят, никому не помогают. И им никто не помогает, и их не любит никто.

Человек живет не один. Человек живет в мире. И выигрывает не сильный, а добрый. Так учат русские сказки.

Обратимся к другому объекту нашего рассмотрения, а именно функциональности тех или иных грамматических категорий в современном русском языке и целесообразности их отражения в методическом материале и текстах по русскому языку как иностранному.

Активные процессы в языке затронули такую консервативную область, как синтаксис русского языка. Мы видим в них расчленённые, фрагментированные сложные предложения. Этот процесс занял значительное место как в языке средств массовой информации, так и в художественной литературе. И, несмотря на то что отмечается, что без использования сложных предложений нельзя построить аргументированной речи — процесс дезинтеграции сложного предложения на данный момент представляется очевидным. И это тоже не может не отражаться при составлении учебных текстов в современных учебниках и пособиях.

Лингвистами отмечается, что наш синтетический язык впитывает в себя со временем черты аналитизма. Это проявляется в ослаблении некоторых грамматических категорий, например числительных. В связи с этим числительные вводятся только для активного употребления от одного до десяти. Далее они знакомятся с ними пассивно. Также с точки зрения функциональности, в глубокий пассив относятся изменения причастий, тема, которой при освоении первого уровня уделялось достаточно много внимания. Причастия и деепричастия презентуются только с целью понимания их в тексте.

В связи с большим количеством заимствований, вошедших в наш язык и осевших в нем, необходимо внесение их в лексические минимумы даже элементарного и базового уровня, так как эти слова живут и функционируют в языке, обозначая важные реалии современной действительности.

Dead лайн — крайний срок

Ноу-хау — открытие

Кэш — наличные деньги

Дресс-код (англ. dress code — кодекс одежды) — форма одежды, требуемая при посещении определённых мероприятий, организаций, заведений.

Ресепшн — приемная, регистратура, стойка администратора

Сэлфи — (англ. selfie, от «self» — сам, себя) — разновидность автопортрета, заключающаяся в запечатлении самого себя на фотокамеру, иногда при помощи зеркала, шнура или таймера

Гаджет (англ. gadget — штукавина, приспособление, устройство, безделушка) — небольшое устройство, предназначенное для облегчения и усовершенствования жизни человека.

Безусловно, это всего лишь часть той лексики, которая должна быть расширена и добавлена в лексические минимумы, начиная с элементарного уровня.

Также нужно отметить, что особое место в учебном процессе по вполне определенным причинам должно занимать аудирование. С чем это связано? Неимоверно популярны сегодня устные СМИ. По данным исследований в среднем на чтение приходится **16 % дневного времени, на восприятие звучащей речи 45%, на говорение 30%, на письмо 9%**. Следовательно, звучащая речь в количественном отношении втрое значительней письменной. Постепенно устные СМИ начали доминировать над печатными СМИ и, тем более, над художественной литературой. Благодаря устным СМИ объем устной звучащей речи растёт в речевой практике общества. Уменьшается количество говорящих, увеличивается количество слушающих. Уменьшается также и время, которое рядовой человек тратит на говорение. Данные исследований лишней раз подтверждают, насколько значима роль звучащей речи в информационном потоке сегодняшнего дня, и в связи с этим как важно её адекватное понимание инофонами, а, следовательно, удельный вес аудирования, как одного из четырёх видов речевой деятельности, в учебном процессе, возможно, должен быть увеличен.

С другой стороны в связи с вышесказанным увеличилось значение текстов информационно-политического характера, и это также нельзя не учитывать.

В настоящее время вновь актуальным становится национально ориентированный подход к обучению, однако сейчас он рассматривается намного шире, чем учет функциональных особенностей родного языка. В методике преподавания иностранных языков широкое распространение получило представление о том, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только знание языкового материала и умение владеть им, но и знание культуры носителей изучаемого языка.

Обучение в рамках диалога культур дает учащимся возможность не только понимать культуру изучаемого языка, но и осознавать ценность и своеобразие своей культуры. С точки зрения мотивации обуче-

ния, как показывает опыт, проявление интереса к культуре и истории страны человека, изучающего русский язык, исключительно оправданно. Это доказал практически уникальный опыт создания мультимедийного курса «Россия-Испания. Исторические судьбы», ориентированного на испаноговорящих студентов. Тематика текстовых материалов курса посвящена испанцам, оставившим след в истории России. Данный поворот к пониманию концепции диалога культур позволяет убедиться, в том, что уважение и интерес к стране учащегося располагает к диалогу между обучающим и обучаемым, что и приводит к реализации основной из установок современной методики: учащийся не объект, а субъект обучения.

При этом данный культурологический подход абсолютно не ограничен. Он может быть применен при создании учебников, учебных и мультимедийных пособий для аудитории любой национальности как текстовый материал, а также контрольный. Так, например, при создании тестов для Киргизии был использован материал такого типа.

Авторы создаваемых тестов пришли к мысли о необходимости содержательного наполнения тестового материала фрагментами культурологического характера, которые описывают страну учащегося и могут быть связаны с его жизненным опытом, что делает тест более интересным и эмоционально значимым.

Поэтому тестовые материалы, созданные для Киргизии, имеют страноведческую направленность — в них включены тексты об истории Киргизии, её памятниках, о литературе, об исторических личностях и современниках страны.

Stepanenko V. A.

Lomonosov Moscow State University

NEW TRENDS IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The most significant event in the methodology of teaching Russian as a foreign language over the past twenty to twenty five years was the creation of the Test of Russian as a Foreign Language system, which is recognized by the Association of Language Testers in Europe. But also important for the methodology were the following aspects: revision of test material for all types of speech activity, orientation of the educational process to the personality-activity approach, reflection of the current condition of the Russian language in the methodology of teaching Russian as a foreign language, increase in the weight of listening in connection with the increasing importance of speech in modern information space.

Keywords: Testing system, information space, listening, modern condition of the language, content side of the text material, ethno-oriented education.

Чульская Кристина Олеговна

Кубанский государственный университет

christie.chulska@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ РУССКО-ГРЕЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ОБРАЗНЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОЙ СЕМАНТИКИ

Цель данной работы — выявить сходства и различия в языковой образности новогреческого и русского языков. Предмет настоящего исследования — образная языковая система современного русского и новогреческого языков и применение полученных знаний в разработке материала преподавания РКИ греческой аудитории. В ходе исследования были найдены примеры сходства и различия элементов образной системы новогреческого и русского языков, проведен сравнительный анализ языковой образности, был выявлен ряд образов, проанализировав который, мы пришли к выводу, что семантика в новогреческом языке существенно отличается от нашей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая семантика, образный аспект, греческий язык.

Трудно переоценить то, что подарила нам греческая цивилизация и культура, и наша задача состоит в том, чтобы исследовать, изучать, открывать методы и грани влияния греческого языка и культуры на современный русский язык.

Языковые контакты русского и греческих языков имеют продолжительную историю, начиная с X века, когда древнегреческая лексика активно проникала в наш язык посредством переводов священных текстов, и впоследствии греческие заимствования и новые реалии укоренились в русском языке и культуре. После падения Византии столь тесное языковое и культурное взаимопроникновение прекратилось или, по крайней мере, с трудом прослеживалось, однако в наши дни наблюдается тенденция к укреплению культурных и научных отношений, а также интерес к новогреческой культуре и языку. Россия не является страной, где греческое образование является чем-то чужеродным и искусственным. Греческий язык — новогреческий и древнегреческий — можно отождествить с самим фактом появления высшего образования в России, ведь греческие монахи из острова Кефалония основали в Москве «Славно-греко-латинскую Академию», где они начали преподавание греческого языка с самых азов.

«Эллинский» и русский языки принадлежат к одной языковой группе языков, но при этом они обладают структурными, контекстуальными,

семантическими и другими различиями, что затрудняет их сравнительно-сопоставительный анализ в целях обучения иностранцев.

Поскольку влиянию греческого языка в разные периоды истории подвергались многие языки, поэтому естественно появление так называемых грецизмов — заимствованных слов из древнегреческого или новогреческого языка или неологизмов, составленных из греческих морфем.

Рассмотрим некоторые грецизмы и сопоставим их с русскими аналогами:

ο κόσμος — 1) *το ιδιαίτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ένα άτομο ή μια ομάδα (ο κόσμος των παιδιών)* — определенное место, в котором живет один человек или группа людей, в значении «мир, человеческое общество», например: мир детей; 2) *μεγάλος αριθμός συγκεντρωμένων ανθρώπων (δεν πάω τις Κυριακές στο σινεμά, γιατί έχει κόσμο)* — большое количество определенных людей, в значении «множество» (я не хожу в кино по воскресеньям из-за толпы); 3) *όλα τα ουράνια σώματα και ό,τι υπάρχει σ' αυτά (ο Θεός έπλασε τον κόσμο)* — все небесные тела и то, что на них, в значении «мир, вселенная» (Бог создал мир); 4) *σύνολο πραγμάτων που θεωρείται ότι αποτελεί ένα μικρό ιδιαίτερο σύμπαν (ο κόσμος των φυτών / ζώων)* — совокупность предметов, которые, как считается, относятся к одному особому событию, в значении «мир» (мир цветов/ животных); 5) *ο πλανήτης στον οποίο κατοικεί και αναπτύσσει δραστηριότητα ο άνθρωπος (θέλει να κάνει τον γύρο του κόσμου με ιστιοφόρο)* — планета, на которой живет и активно развивает свою деятельность человек, в значении «Земля» (он хочет совершить кругосветное путешествие на паруснике); 6) *η ζωή που ζει ο άνθρωπος στη γη σε αντιδιαστολή με τη μεταθανάτια (μάταια τα του κόσμου)* — жизнь, которой живет человек на земле в противоп. преисподней, в значении «мирская жизнь» (все пустое мира); 7) *το σύνολο των ανθρώπων μιας κοινωνίας (άσε τον κόσμο να λέει)* — совокупность людей одного общества, в значении «один и другой» (дайте слово миру); 8) *σύνολο ανθρώπων με ίδιο επάγγελμα, κοινά ενδιαφέροντα, κοινές επιδιώξεις (ο κόσμος της μουσικής)* — совокупность людей одной профессии, с общими интересами, с общими стремлениями, в значении «сообщество, общность» (музыкальное содружество); 9) *οι επισκέπτες, οι καλεσμένοι (μαζεύτηκε πολλός κόσμος στη γιορτή μου)* — посетители, гости, в значении «масса людей» (собралось много людей на мой праздник); 10) *μη θρησκευτικός βίος (εκκλησ.) (απαρνήθηκε τον κόσμο και κλείστηκε σε μοναστήρι)* — нерелигиозная жизнь, в значении «мирская жизнь» (он отрекся от мира и заперся в монастыре). (Λεξικό Συνώνυμα Αντώνιου Σημασία Αντίθετα: <https://www.lexigram.gr/lex/enni/κόσμος#Hist0>)

ΚΟΣΜΟΣ м. греч. мир, вселенная и мироздание. (Толковый словарь В. Даля: <http://slovardalja.net/>)

Сравнивая значения в обоих языках, можно заметить количественное превосходство значений в греческом языке этого слова. Лексема «космос» может обозначать: мир, вселенную, планету Земля, общество или общность, множество, содружество, массу или толпу людей, «мирскую жизнь». Само слово «*ο κόσμος*» многозначно и в сравнении с русским заимствованием «космос» может трактоваться разными вариантами и употребляться в десятках различных ситуациях. Поэтому чтобы передавать недостающие значения в русском языке используются другие слова, такие, как мир, общество, совокупность, масса людей и т. д.

Для обозначения «мира» как отсутствия войны, согласия между народами, людьми, мирное время в новогреческом есть слово «*η ειρήνη*».

σφαίρα είναι κόσμος και γυρίζει — погов., колесо фортуны переменчиво (досл. пер. колесо — это мир, и оно возвращается)

Первичное же значение данного слова — «мир, свет, люди». Какова же его семантика в русском языке? С *миру* по нитке — голому рубашка (посл.). Всем *миром* (разг.) — все вместе, сообща. Не от *мира* сего — о человеке, не думающем о практической стороне жизни, не приспособленном к жизни. По *миру* (пойти, пустить, ходить) — о нищенстве. В иной *мир* (уйти, переселиться) (устар.) — умереть. Сильные *мира* сего (устар. и ирон.) — люди, занимающие высокое положение в обществе. (из толкового словаря Ожегова)

Из русских пословиц и разговорных выражений видно, что «мир» воспринимается, как нечто общее, целое, человеческое общество. Сравнив слова «ο κόσμος» и «мир», приходим к выводу, что семантическая разница в обоих языках схожа, однако существуют некоторые различия в смысловых вариациях и ситуациях употребления.

Проанализируем слово «ο ήρωας», которое переводится как «герой», и рассмотрим варианты его употребления в обоих языках.

1) το πιο σημαντικό πρόσωπο ενός λογοτεχνικού, θεατρικού ή κινηματογραφικού έργου (ο ήρωας του διηγήματος είναι ένα μικρό παιδί) — самый главный персонаж литературного произведения, спектакля или фильма, в значении «герой» (герой рассказа — маленький ребенок); 2) το κύριο πρόσωπο σε ένα συμβάν (ήρωας σκανδάλου / επεισοδίου) — главное лицо в каком-то происшествии, в значении «герой» (герой скандала/события); 3) αυτός που θαυμάζεται για την ανδρεία του ή γιατί έχει επιτύχει κάποιο σπουδαίο κατορθώμα (οι ήρωες της ελληνικής επανάστασης) — тот, чей мужественностью восхищаются или совершенным значительным подвигом, в значении «героическая форма» (герой греческой революции); 4) στην αρχαία ελληνική μυθολογία, θνητός με εντελώς ξεχωριστές ικανότητες και ιδιότητες (οι ομηρικοί ήρωες) — в древней греческой мифологии это смертный с совершенно разными навыками и способностями, в значении «герой» (гомеровские герои). (Dictionary of Standard Modern Greek: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

ГЕРОЙ, -я, м. — 1. Человек, совершающий подвиги, необычный по своей храбрости, доблести, самоотверженности. Герои Великой Отечественной войны. Герой труда; 2. Главное действующее лицо литературного произведения. Герой трагедии. Герой романа; 3. Человек, воплощающий в себе черты эпохи, среды. Г. нашего времени; 4. Тот, кто привлек к себе внимание (чаще о том, кто вызывает восхищение, подражание, удивление). Г. дня. *Герой Советского Союза — почетное звание, присваивавшееся за доблесть и героизм. Герой Социалистического Труда — почетное звание, присваивавшееся за заслуги в области народного хозяйства, политической деятельности и культуры. Город-герой — почетное звание города, население которого проявило героизм во время Великой Отечественной войны. Крепость-герой — почетное звание, присвоенное Брестской крепости. (Толковый словарь Ожегова: <http://slovarozhegova.ru/>)

Смысловые значения слова «ο ήρωας» и его русского аналога «герой» почти полностью совпадают, отличаясь в тонкостях употребления данного слова в контексте.

Также, существует псевдоинтернациональная лексика или по-другому языковые омонимы, перевод которых с греческого на русский язык вызывает определенные трудности. Чтобы правильно понять, а для начала перевести так называемые «ложные друзья переводчика» необходимо не поддаваться фонетическому или графическому сходству. Примером таких слов могут стать следующие слова: *γαλακτικός, η, ο*.

Верный перевод «молочный», а буквальным звучит как «галактический» и является неправильным. Слово «*γαλακτικός*» происходит от существительного «*το γάλα*» — *молоко*. Некоторые примеры языковой омонимии: *ὑμνός, η, ο* — *нагой, без одежды (ложный перевод — «гимн»)*, *η μαντεία* — *гадание (л. п. — «мантия»)*, *η ρεπούμπλικα* — *шляпа (л. п. «республика»)*, *τα σαρκοφάγα* — *плотоядные животные (л. п. — «саркофаг»)*, *σιβυλλικός* — *таинственный, загадочный (л. п. — «цивилизованный»)*, *η στήλη* — *колонна, столб (л. п. — «стиль»)*, *η φαρτόνα* — *несчастье, шторм (л. п. — «фортуна»)* *ο χουρμάς* — *финик (л. п. — «хурма»)*

В качестве методов исследования были использованы: метод наблюдения, анализа и сравнительно-сопоставительный метод.

Практическим материалом послужили тексты современных СМИ, личные записи, сделанные при общении с греческой аудиторией.

В результате проведенного исследования был выявлен ряд семантических образов, проанализировав который, мы пришли к выводу, что семантика в новогреческом языке существенно отличается от нашей системы. Проанализировав все значения слов «*ο κόσμος*» и «мир», приходим к выводу, что семантическая образность в обоих языках схожа, однако существуют некоторые различия в смысловых вариациях и ситуациях употребления, в то время как грецизм «*ο ήρωας*» и русское слово «герой» практически совпадают на семантическом уровне.

Chulskaia Ch. O.

Kuban State University

INTERCULTURAL RUSSIAN-GREEK COMMUNICATION: A FIGURATIVE ASPECT OF LINGUISTIC SEMANTICS

The purpose of this work is to reveal similarities and differences in the linguistic imagery of the Greek and Russian languages. The subject of this study is the figurative language system of modern Russian and Modern Greek languages and the application of the knowledge gained in the development of the material for teaching Russian as a foreign language to the Greek audience. In the course of the study, examples of similarities and differences in the elements of the figurative system of the Greek and Russian languages were found, a comparative analysis of linguistic imagery was made, and a number of images were identified, analyzing which, we came to the conclusion that the semantics in the modern Greek language differ significantly from ours.

Keywords: Intercultural communication, language semantics, figurative aspect, Greek language.

Янченко Владислав Дмитриевич, Цзи Мин

Московский педагогический государственный университет

v.d.yanchenko@gmail.com, 44150759@qq.com

РОЛЬ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ ПО ИСТОРИИ РОССИИ В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

В данной статье рассмотрены возможности, которые дают тексты исторического содержания для развития когнитивных способностей китайских студентов-русистов. Для обучения студентов и развития их когнитивных способностей предложена работа с текстами малого объема. Эти тексты оснащены системой вопросов и заданий, методическими рекомендациями.

Ключевые слова: чтение, история России, русский язык как иностранный, когнитивные способности, китайские студенты-русисты.

Процесс обучения чтению как виду речевой деятельности в методической науке был глубоко рассмотрен в работах Н. Ф. Бунакова, К. Б. Бархина, А. Д. Дейкиной, Н. В. Кулибиной, О. В. Низкошапкиной и других исследователей. Они убедительно обосновали как скрытые, так и проявленные возможности чтения и дали опору для характеристики особенностей обучения чтению учащихся-инофонов на материале русской художественной литературы¹. Понять ментальность русского народа невозможно без чтения: в России накоплен богатейший культурно-исторический опыт, существует многовековая книжная традиция, которую нужно воспринять. Историческое знание обладает большой обучающей и воспитывающей силой. Будущее создается из прошлого опыта.

Мы предлагаем использовать в обучении РКИ небольшие по объему, но глубокие по содержанию культурно-просветительские тексты, рассказывающие об истории России. Они стимулируют у китайских студентов желание изучать язык и культуру русского народа. Глубокое уважение к прошлому, к истории и культуре является универсальным и объединяющим мотивом для русского и китайского народов.

В настоящее время обучению чтению на практических занятиях по РКИ не уделяется должного внимания вследствие как объективных (малое количество часов, выделяемых на обучение чтению, острая нехватка времени и т. п.), так и субъективных (трудно приохотить к чтению современную молодежь, которая выросла в век Интернета, социальных сетей и телевидения, в условиях информационного пресыщения и т. п.) причин.

Вместе с тем регулярное чтение и осмысление доступных по уровню трудности текстов русской литературы расширяет словарный запас и повышает у студентов-инофонов уровень общей культуры, помогает им в овладении русским языком.

Наши наблюдения и анализ учебного процесса в вузе привели к выводу о том, что методика преподавания русского языка как иностранного выиграет, если педагог станет уделять больше внимания формированию у китайских студентов навыков этого значимого рецептивного вида речевой деятельности. Зрительное восприятие текстовой информации помогает и в обучении русскому правописанию, поскольку развивает у китайских студентов внимание к русскому слову и его графическому облику.

С опорой на справочную литературу рассмотрим особенности чтения как вида речевой деятельности и его незаменимую роль в обучении РКИ китайских студентов. «Чтение — особый вид умственной деятельности человека и способ войти в культурное, интеллектуальное, духовно-нравственное, эмоциональное пространство, которое создается авторами книг, в первую очередь художественной литературы, — подчеркивает А. Д. Дейкина. — Однако диапазон чтения значительно шире и включает все, что передано в письменной форме с различными целями, установками, функциями»². Чтение — это «один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения. Важнейшая среди целей обучения языкам — формирование умения в процессе чтения извлекать информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет активно использовать изучаемый язык в различных видах деятельности», — пишет А. Н. Щукин³. Вместе с тем он подчеркивает значимую роль реферативного чтения: это «вид чтения по целевой направленности; извлечение основного содержания текста с установкой на последующую передачу его в форме резюме, аннотации или реферата. Реферативное чтение в соответствии с коммуникативной установкой складывается из действий по извлечению информации и членению текста, отбору смысловых единиц»⁴. Процесс обучения чтению на русском языке должен строиться на когнитивной основе. В обучении китайских русистов мы рекомендуем использовать реферативное чтение художественных текстов с последующим обсуждением прочитанного материала, таким образом будет достигаться более глубокое осмысление и понимание прочитанного материала.

Прежде всего обратим внимание на отстающих студентов и организацию их обучения чтению как виду речевой деятельности. Отстающим студентам после комментирования и коллективного прочтения текста помогает система наводящих вопросов. Наши наблюдения убеждают: в обучении китайских студентов чтению как виду речевой деятельности

будет очень полезен прием постановки наводящих вопросов. В работе со слабоговорящими студентами мы уделяем особое внимание предупреждению разного рода ошибок, в первую очередь — объективных и субъективных затруднений, вызванных межъязыковой интерференцией. В обучении китайских студентов чтению как виду речевой деятельности выявляется ряд затруднений: фонетических (при чтении вслух), лексических, грамматических, лингвокультурологических. Чтение и коллективное обсуждение прочитанного материала помогают добиться концентрации внимания, развивают оперативную память, способствуют когнитивному развитию студентов и постепенному достижению требуемого уровня владения РКИ.

Для выявления интересующей студентов тематики мы провели анкетный опрос. В результате опрошенные студенты назвали 12 значимых событий в истории России, о которых они советуют студентам-русистам прочитать исторические материалы:

- 1) Крещение Руси; 2) Ледовое побоище; 3) Татаро-монгольское нашествие и освобождение Руси от ига; 4) Правление Петра I и его реформы; 5) Правление Екатерины II; 6) Отечественная война 1812 года, Бородинская битва и изгнание французов из России; 7) Восстание декабристов; 8) Отмена крепостного права; 9) Свержение царя Николая II, падение династии Романовых, Октябрьская революция 1917 года и гражданская война; 10) Великая Отечественная война; 11) Первый космический полет (Ю. А. Гагарин) и первый выход человека в открытый космос (А. А. Леонов); 12) «Перестройка» и распад Советского Союза.

«Путешествие во времени» благодаря реферативному чтению и глубокому осмыслению небольших текстовых фрагментов по указанной тематике позволило провести тематические беседы с китайскими студентами-русистами. Например, чтение текста «Отечественная война 1812 года, Бородинская битва и изгнание французов из России» (тема № 6) сопровождалось активным послетекстовым обсуждением, в ходе которого китайские студенты (уровень владения ТРКИ не ниже В1-В2) отмечали талант полководца, мудрость и выдержку М. И. Кутузова, сравнивая его заслуги с победой древнекитайского полководца Чжугэ Ляна. В классическом романе Ло Гуаньчжуна «Троецарствие» исключительно ярко описаны сражения, которые выиграл Чжугэ Лян (например, эпизоды «Хитрость с пустой крепостью» (кит.- «Кун-чэн-цзи») и мн. др.). В то же время в знаменитом романе-эпосе Л. Н. Толстого «Война и мир» показан полководческий гений М. И. Кутузова (Совет в Филях, Бородинское сражение и др.). В процессе обсуждения под руководством педагога студенты делают вывод о владении важнейшим для военачальника «искусством побеждать», которое присуще русским полководцам А. Я. Невскому, А. В. Суворову, М. И. Кутузову, Г. К. Жукову и др.

Приведем суждения студентов-русистов (выпускники магистратуры, поступающие в аспирантуру, уровень владения русским языком не ниже В2), они, на наш взгляд, заслуживают внимания:

«История России знает немало великих полководцев, и один из них — Кутузов. Мудрость полководца Кутузова — в чем она? В Китае говорят: настоящий полководец побеждает неприятеля без боя. Так думают люди, которым хорошо известны стратегии Сунь Цзы. Лучше отступить сегодня, чтобы победить завтра. Кутузов принял решение отступить, совершил правильный маневр и тем самым сохранил русскую армию. Когда русская армия собралась с силами и подготовилась к сражению, он совершил Тарутинский маневр, и затем изгнал французов из России». «В истории Китая известна борьба Чжугэ Ляна и Сыма И, в России — война Кутузова и Наполеона. Победы Чжугэ Ляна в китайской истории так же важны, как в русской истории победы Кутузова...»

Для продолжения и углубления работы с художественным текстом мы предложили китайским студентам прием параллельного чтения материалов исторического содержания — фрагмент романа «Война и мир» на китайском языке (в качестве домашнего задания) и на русском языке (на практическом занятии в аудитории). Прием параллельного чтения показал свою состоятельность: студенты меньше обращались к словарю, инициативно участвовали в обсуждении, в ответах использовали развернутые высказывания.

Целью обучения реальному чтению является воспитание опытного чтеца, который имеет стратегию чтения, сосредоточен на содержании текста и способен выполнить смысловую переработку читаемого материала. Но процесс обучения чтению станет еще более разнообразным и успешным, если его построить на материале не только художественных, но и публицистических, учебно-научных, научно-популярных текстов об истории страны изучаемого языка — России. Тексты по истории России, представленные нами в хронологической последовательности, помогают реализовать принцип преемственности в обучении чтению на занятиях по РКИ, приводят студентов к достижению более высоких результатов.

В современной социокультурной ситуации китайскому студенту-русисту очень важно обладать высоким уровнем лингвистической культуры, и она может сформироваться в процессе систематического чтения текстов об истории России на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Янченко В. Д. Новые возможности в изучении РКИ с опорой на русскую литературу // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: Материалы VII Международной научно-методической конференции, Минск, 19–20 мая 2016 г. / редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. С. 150.

² Дейкина А. Д. К проблеме формирования культуры читателя на уроках русского языка // Разные виды чтения на уроках русского языка. Коллективная монография / ред. и сост.: А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова, Е. А. Крикунова. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2014. С. 7.

³ Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, Астрель, 2008. С. 376.

⁴ Там же. С. 269.

Yanchenko V. D., Ji Ming

Moscow State University of Education

**THE ROLE OF READING TEXTS ON THE HISTORY OF RUSSIA IN THE DEVELOPMENT
OF COGNITIVE ABILITIES OF CHINESE STUDENTS OF RUSSIAN PHILOLOGY**

This article examines the possibility that the texts of historical content provide the development of cognitive abilities of Chinese students of Russian philology. It is proposed to work with texts of small volume for teaching students and developing their cognitive abilities. These texts are supplied with a system of questions and tasks, methodical recommendations.

Keywords: reading, history of Russia, Russian as a foreign language, cognitive abilities, Chinese students-Russian.

Ярыгина Надежда Юрьевна

*Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации*

nad.yarygina@gmail.com

ВОЗМОЖНЫЕ ВАРИАНТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматривается структура дистанционного курса по русскому языку как иностранному, разработанному на кафедре русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России и его место в системе обучения иностранных студентов. Автор также говорит о преимуществах и недостатках дистанционного обучения РКИ и возможных вариантах его применения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система Moodle, русский язык как иностранный, адаптация студентов.

В настоящее время происходит быстрое развитие информационных технологий, которые все активнее внедряются в различные сферы жизни. Информационное общество меняет систему ценностей, облик образованного человека и просвещение в целом¹. На фоне происходящих перемен большое значение приобретает инновационное развитие системы высшего профессионального образования, в том числе обучение иностранным языкам (русского как иностранного). Дистанционное обучение представляет собой наиболее доступное средство использования современных технологий в образовании.

В последние годы интерес к России, в частности, к русскому языку неуклонно возрастает. Русский язык выступает коммуникационным инструментом межнационального общения не только между народами, живущими в России, но и за её пределами. В связи с этим многие вузы в нашей стране разрабатывают различные дистанционные курсы русского языка как иностранного, и в каждом учебном заведении они имеют свои отличительные черты. МГИМО идет в ногу со временем, поэтому на кафедре русского языка для иностранных учащихся в системе управления обучения Moodle был разработан дистанционный курс русского языка, состоящий из 50 уроков и предназначенный учащимся, которые только начинают изучение русского языка.

Преимущество данной системы заключается в том, что для работы в ней слушателям необходим только доступ в Интернет и наличие веб-

камеры. Благодаря этой системе учащиеся имеют постоянный доступ к блокам заданий, аудио- и видеоматериалам, онлайн-чатам, справочные материалы, тестам и творческим заданиям. На протяжении всего времени обучения учебный процесс обеспечивается и контролируется опытными преподавателями, материалы предоставляются в разнообразных виртуальных форматах, а экзамены сдаются посредством аудиопрограмм, с помощью веб-камеры и др.

Работа проводится в мини-группах (3 человека). По мнению разработчиков данного курса, это количество слушателей является оптимальным при дистанционном обучении иностранному языку на начальном этапе. Такое количество позволяет наиболее эффективно организовать онлайн-занятие и осуществить контроль над учебной деятельностью.

График работы группы составляется с учетом возможностей всех слушателей. Занятия оптимально проводить 3 раза в неделю, поскольку на всех этапах обучения учащемуся необходимо время на выполнение домашнего задания и усвоение пройденного материала, а преподавателю — на проверку домашнего задания, оценки результатов и при необходимости корректировки плана следующего занятия.

Перед первым занятием проводится вводная лекция, на которой каждый слушатель изучает правила поведения в сети и которая включает инструкцию по работе в системе, нормам поведения и общения во время онлайн-занятия. Уроки имеют одинаковую структуру, каждый последующий урок является логическим продолжением предыдущего. Каждое занятие состоит из трёх частей: первый этап — предурочный (подготовительный). На этом этапе учащийся получает доступ в Личный кабинет, где содержатся материалы с новой лексикой, которая будет использоваться на следующем уроке. Это сокращает время на включение слушателей в работу, знакомит с темой и содержанием урока.

Второй этап — интерактивное занятие с преподавателем продолжительностью 60 минут, на котором проводится работа над лексико-грамматическим материалом. Задания уроков направлены на совершенствование навыков и умений различных видов речевой деятельности. Каждый урок сопровождается аудио- и видеоматериалами. Учащиеся во время занятия имеют возможность задавать вопросы преподавателю и друг другу, вступать в диалог друг с другом, вместе обсуждать возникающие вопросы.

Особое место в курсе занимает контроль (промежуточный и итоговый). После каждого онлайн-урока слушателям предлагается выполнить домашнее задание (третий этап), включающее в себя как лексико-грамматические задания, так и творческие упражнения, направленные на развитие навыков аудирования и письма². К началу следующего занятия учащиеся смогут ознакомиться с результатами проверки своей работы в Личном кабинете.

Помимо этого, в процессе обучения предусмотрено проведение нескольких контрольно-повторительных занятий, которые позволяют оценить результаты и скорректировать дальнейшую работу. После прохождения курса и успешной сдачи экзамена слушателям выдается сертификат МГИМО.

Кроме курса РКИ для слушателей начального этапа обучения, на кафедре русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России планируется создание курсов по лингвокультурологии и научному стилю (политологии, экономике, праву и истории международных отношений). Такая необходимость возникла в связи с увеличением количества иностранных студентов в нашем Университете и возросшим интересом к изучению русского языка. Часто стажёры и магистранты, которые приезжают на один семестр или больше, хотят продолжить изучение языка, вернувшись на родину. Более того, по мнению иностранных студентов, знание русского языка является конкурентным преимуществом при приеме на работу в международные компании.

Еще одним вариантом использования дистанционных технологий, является их применение при решении проблемы языковой адаптации иностранных студентов. Пройдя вводный дистанционный курс по иностранному языку с элементами лингвокультурологии, они смогут легче приспособиться к новой социокультурной и образовательной среде, в которой они оказались, поскольку на занятиях по иностранному языку они встретятся уже со знакомыми им преподавателями и студентами.

Стоит особо отметить, что при дистанционном обучении возрастает роль преподавателя, поскольку учащийся чаще всего находится вне языковой среды, а на занятии он имеет возможность общаться с преподавателем и с другими слушателями на изучаемом языке. Поэтому материалы урока должны тщательно готовиться, содержать интересную и актуальную информацию, отвечающую коммуникативным потребностям учащихся, а также знакомить учащихся не только с лексико-грамматическим материалом, но и с жизнью, и культурой страны изучаемого ими языка. Такой подход будет способствовать повышению мотивации слушателей к занятиям и дальнейшему формированию познавательного интереса студентов к русскому языку как иностранному³.

Говоря о деятельности преподавателя, нужно отметить, что он должен постоянно самосовершенствоваться, повышать уровень знаний в области методики преподавания иностранного с использованием новых технологий, владеть необходимыми знаниями для использования мультимедийных и коммуникативных инструментов, находящихся на платформе. Несмотря на то, что в разработке любого дистанционного курса участвуют IT-специалисты, преподаватель должен уметь разрабатывать учебный материал при помощи компьютерных средств и программ, а также понимать суть работы образовательной системы.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на положительные аспекты такого вида обучения иностранным, как дистанционное, и достаточно широкий спектр его применения, на сегодняшний день не представляется возможным полностью заменить им аудиторную работу по обучению иностранному языку. Во-первых, такой вид работы предполагает высокий уровень самодисциплины и мотивации к обучению. Именно поэтому такой курс подходит для студентов и взрослых людей, которые сознательно относятся к процессу обучения, хотят получить дополнительное образование, приобрести новые лексико-грамматические навыки и лингвокультурологические знания. Во-вторых, для перехода к массовому дистанционному обучению иностранным языкам необходим комплексный подход к совершенствованию учебных материалов и учебного процесса, а именно модернизация и обновление технического оборудования, обучение и повышение квалификации преподавателей иностранного языка, готовность самих слушателей к полностью дистанционному обучению⁴.

Для успешной работы программ дистанционного обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, необходимо найти оптимальное сочетание традиционных методов и форм обучения с новейшими компьютерными технологиями. Это позволит сделать процесс обучения иностранным языкам более эффективным, соответствующим современным мировым образовательным стандартам и потребностям людей, изучающих эти языки.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Погукаева А. В., Коберник Л. Н., Омелянчук Е. Л. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 56.

² Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилева И. Б. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному — составляющая часть образовательного процесса // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1619.

³ Волкова М. А. Проблема развития познавательного интереса студентов к русскому языку как иностранному в философском и психолого-педагогическом аспектах // Человеческий капитал. 2017. № 7 (103). С. 47.

⁴ Добровольская В. В. Модификация занятий по РКИ в условиях дистанционного обучения // STERHANOS. 2016. № 1 (15) С. 63.

Yarygina N. Yu.

*Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation*

POSSIBLE OPTIONS FOR DISTANCE LEARNING IN THE TRAINING OF FOREIGN SPECIALISTS

The article describes the structure of the distance course of Russian as a foreign language, developed at the Department of Russian language for foreign students at MGIMO-University and its position in the system of foreign students teaching. The author also says about advantages and disadvantages of distance learning and options for its usage.

Keywords: distance learning, Moodle system, Russian as a foreign language, adaptation of the students.

Яценко Ирина Иосифовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

irinayat@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС В ОСВОЕНИИ РОССИЙСКОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье показана роль художественного дискурса в знакомстве иностранного учащегося с национальной/русской картиной мира. Дискурс понимается как совокупность текстов, функционирующих в одной коммуникативной системе. Дискурс русской художественной литературы представляет собой единое интертекстуальное пространство. Интертекстуальное взаимодействие художественных текстов создает целостную картину русского социума, русской ментальности, в чем и состоит его дидактический потенциал.

Ключевые слова: дискурс, художественный текст, интертекстуальность.

Погружаясь в новую, русскую, культуру, контактируя с представителями этой культуры, иностранный учащийся не может не испытывать некоторого дискомфорта от соприкосновения с другой ментальностью, системой ценностей, с непривычными для него правилами и нормами. В преодолении этого дискомфорта существенную роль может сыграть обращение на занятиях по русскому языку как иностранному к художественной литературе на изучаемом языке. Текст в этом случае становится посредником между автором и читателем, основой коммуникативного акта, в ходе которого соприкасаются две картины мира, адресанта и адресата, следовательно, в этой ситуации уместно говорить не о художественном тексте, а о художественном дискурсе. Если текст можно рассматривать как «относительно законченную, формально ограниченную сущность, построенную по своим внутренним законам», то под дискурсом «следует понимать тексты в неразрывной связи с ситуативным контекстом: в совокупности с социальными, культурно-историческими, идеологическими, психологическими и др. факторами, с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом»¹. Аналогичной точки зрения придерживается И. Т. Карсавин, утверждая, что «текст, являясь собственно языковой реальностью, существует как смысловая единица только в определенном смысловом окружении — контексте, который находит выражение в тексте при посредстве живой знаково-эпистемической деятельности, или дискурса. Последний немислим вне

текста и контекста, а контекст остается безгласным и бесчеловечным вне дискурса и текста»².

Термин дискурс вызывает немало споров и получает подчас довольно противоречивые дефиниции. Так, возражая М. Я. Дымарскому, утверждающему, что «понятие дискурса к художественному тексту ... не приложимо», и справедливо признавая право на существование термина художественный дискурс, Н. В. Кулибина трактует дискурс как «процесс взаимодействия текста и реального (а не мыслимого автором) читателя, учитывающего либо нарушающего «указания» автора, приносящего в текст свою информацию, которая не была известна писателю»³. Данным определением дискурс, по существу, приравнивается к процессу чтения и декодирования художественного текста, но при этом за скобками остается личность автора, который «говорит» с читателем посредством текста. А между тем очень важно «социокультурное взаимодействие между писателем и читателем, вовлекающее в свою сферу культурные, эстетические, социальные ценности, знания о мире и отношение к действительности...»⁴.

Вместе с тем дискурс иногда рассматривают и как совокупность текстов, «так или иначе коррелирующих друг с другом», «функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной сферы»⁵ (например, литературный дискурс, медийный дискурс, политический дискурс и др.). В нашей ситуации актуально именно такое представление о дискурсе, хотя не отвергается и понимание дискурса как коммуникации автора/авторов русскоязычных художественных текстов с читателем-инофоном.

Почему мы отдаем предпочтение именно художественному дискурсу в процессе адаптации иностранного учащегося к новому для него социокультурному пространству, несмотря на множество иных источников информации. Ответ прост: художественный дискурс не только является носителем культурологической информации, но и в достаточно привлекательной и ненавязчивой форме способен открыть ее иностранцу. Художественный дискурс апеллирует к эмотивной сфере читателя, оказывает психологическое воздействие на его личность. Сошлемся на суждение современного французского писателя М. Уэльбека, вложенное им в уста литературоведа — героя романа «Покорность»: «Только литературе подвластно пробудить в нас чувство близости с другим человеческим разумом в его полном объеме, с его слабостями и величием, ограниченностью, суетностью, навязчивыми идеями и верованиями, со всем, что тревожит, интересует и будоражит его. ... Мы не позволяем себе раскрываться в разговоре так же безоглядно, как сидя перед чистым листом бумаги и обращаясь к неизвестному адресату»⁶. Нет оснований не доверять суждению о писательском труде, высказанному самим писателем. Следовательно, коммуникация, в которую вступает читатель художественного текста носит очень личный, сокровенный, доверительный характер.

Ссылаясь выше на мнение Е. В. Чернявской о том, что дискурс — это открытое множество текстов, мы имели в виду и то единое художественное пространство, которое образуют произведения русской литературы. Обращение к ним на занятиях с иностранными учащимися позволяет раскрыть многие стороны и российской жизни, и русского национального характера. Особенно привлекательны, на наш взгляд тексты современных авторов, которые отсылают читателя посредством разного рода аллюзий к авторам-классикам. В этом случае интертекст выполняет референтную функцию, при которой активизируется информация претекста, текста-предшественника. Благодаря такой текстовой перекличке эксплицируются базовые феномены, характеризующие русскую национальную картину мира, архетипические образы и идеи.

Проиллюстрируем предыдущие рассуждения на материале рассказа Р. Сенчина «Сеанс»⁷ и выступающего в качестве претекста к нему рассказа А. П. Чехова «Студент»⁸. Роман Сенчин — писатель, заявивший о себе в современной прозе в середине 90-х годов. Тема энтропии, разрушения человеческого бытия — одна из основных в его творчестве. Молодые герои многих рассказов писателя обречены спастись от примитивной, беспросветной жизни с помощью алкоголя, наркотиков, случайного секса. Сенчин — выразитель настроения поколения, которое можно назвать «потерянным» — поколения, детство и юность которого пришлось на 90-е годы. Но Сенчин знает, каков путь спасения и умеет сказать об этом читателю. Спасение — в чистых душах молодых людей, которым удастся сохраниться среди убогой жизни, равнодушия, лицемерия официоза и удовлетворенности положением дел большинства их ровесников. Именно об этом пути — небольшой, всего на две с небольшим страницы, рассказ «Сеанс».

Герои рассказа — начинающий писатель и студентка музучилища Оксанка, в общежитие к которой он регулярно приходит. Рассказ построен на антитезе: убогой жизни заброшенной русской провинции и торжествующему там равнодушию противопоставит возвышенная духовность молодых людей, поднявшихся над грязью жизни. С первых строк в рассказе звучит мотив скудного общежитского существования и такого же скудного, примитивного душевного мира обитателей общежития: *девки с желтыми крашеными волосами; в домашних халатишках, лняных и изношенных; щупали глазами, зашептались, захихикали; все ... что-то едят; у нас картофан; Ленка жует и кивает, Юлька просто жует; Сейчас они пожрут и уйдут.* На всем, что окружает героя — печать убогости, заброшенности, никому ненужности. Автор подчеркивает это, прибегая к эффекту обманутого ожидания: в общежитии музучилища, где на панели изображен *грациозно изогнувшийся мозаичный трубоч*, раздаются *унылая разноголосица баянов, кларнетов* и торжествует вовсе не духовное начало.

Почему герои нашли друг друга? Что их объединяет? Он: *одинокий и больной от безысходности*. Она: *серые, натурального цвета волосы, маленькая и худая, любит молчать, ножки тоненькие, слабенькое тельце, бледное лицо*. Симптоматичны обстоятельства знакомства героев: *сидели на берегу, на трубе, по которой стекают в протоку Енисея фекальные воды, курили*. В них обоих есть какая-то виктимность, незащищенность. Теперь он приходит в общежитие, чтобы *побыть с ней*. И вот соседки по комнате *наконец-то* ушли, она *не спеша закуривает, она готова*. Только сейчас открывается истинная цель визита героя. Оказывается, молодой провинциальный писатель, которого доводит до отчаяния невозможность пробиться, опубликоваться не в *местной газетенке*, поставить на сцене театра пьесу, куда *всего себя выдавил*, пришел выговориться, чтобы быть понятым участливым молчаливым собеседником. Лейтмотив его исповеди: *А ведь есть, есть что сказать!.. Я могу больше. Могу, хочу большего! ... Пей водку — вот и все, что тебе предлагают. — Пей и не лезь*. Это своего рода сеанс психотерапии, после которого герой опять полон сил, энергии, желания работать дальше и уверенности в конечном успехе: *... я снова наполняюсь жизнью и силой, я снова готов писать... И вскоре я иду по освещенной фонарями улице, осыпaeмый снегом, дышу полной грудью, в голове новые идеи, сюжеты, планы. Все сначала. Сеанс окончен*.

Очевидна интертекстуальная связь рассказа Р. Сенчина с чеховским рассказом «Студент»: Иван Великопольский преодолевает депрессию, общаясь с двумя простыми деревенскими женщинами. Архетипическое в обоих текстах связано с чертами русского характера, сформированными под влиянием прежде всего географической среды: суровая природа, пустынные пространства, однообразный ландшафт, порождающие чувство тоски, заброшенности, потерянности в этих бескрайних просторах, безысходности.

Герою рассказа Чехова холодно, неудобно, одиноко, он голоден (Страстная пятница): *Ему казалось, что этот внезапно наступивший холод нарушил во всем порядок и согласие, что самой природе жутко, и оттого вечерние потемки сгустились быстрее, чем надо. Кругом было пустынно и как-то особенно мрачно... Студент думал о том, что точно такой же ветер дул и при Рюрике, и при Иоанне Грозном, и при Петре, и что при них была точно такая же лютая бедность, голод, такие же дырявые соломенные крыши, невежество, тоска, такая же пустыня кругом, мрак, чувство гнета*». И вот студент уже греется у костра на вдовьих огородах и рассказывает двум деревенским женщинам историю апостола Петра, который тысячу лет назад вот так же сидел у костра, продрогший, отчаявшийся, и, в то время когда Иисуса допрашивали, трижды отрекся от него. И столько молчаливого сочувствия, сострадания во внимающих герою простых женщинах,

что в его душе происходит перелом: *И чувство молодости, здоровья, силы, — ему было только 22 года, — и невыразимо сладкое ожидание счастья, неведомого, таинственного счастья, овладевали им мало-помалу, и жизнь казалась ему восхитительной, чудесной и полной высшего смысла.*

Отсылая читателя к рассказу А. П. Чехова, Р. Сенчин показывает, что, несмотря на то что героев разделяет столетие, они мыслят, чувствуют, страдают и радуются очень сходно. В их поведении и мышлении проявляются константные черты русской ментальности: чувствительность к негармоничности окружающей жизни, склонность к рефлексии, к восприятию метафизических вопросов как сугубо личных, резкая смена эмоционального состояния — от депрессии до ощущения счастья, душевного подъема, причем причины такой амплитуды в выражении чувств чаще всего не внешнего свойства.

Есть в этих текстах, кроме безусловного родства в изображении молодого мыслящего и чувствующего героя, еще один объединяющий их мотив. Это мотив, связанный с образами героинь рассказов — мотив эмпатии, склонности к принятию чужого страдания как своего и стремления помочь преодолеть это страдание. Причем героини и Чехова (вдовы Василиса и Лукерья), и Сенчина (Оксанка) безмолвны: искреннее сочувствие в словах и не нуждается; но они способны преобразить мир своим сопереживанием, способностью к душевному отклику. И в этой способности к вживанию в чужие страдания — тоже черта русской ментальности.

Так рассказы современного автора и писателя-классика раскрывают базовые феномены русской духовности, которые многое проясняют в реакциях и поведении русских: от пассивно-созерцательного и фаталистического отношения к миру до стихийно-бунтарского.

Мы не случайно сосредоточились на проблеме осмысления студентами-инофонами русской ментальности: русскоязычная проза начала XXI века, представленная именами достаточно молодых авторов, сосредоточена на проблеме самоидентификации героев, их поиска своего места в мире. Герои современной русской прозы молоды, эгоцентричны (но и самокритичны), рефлексивны, эмоционально подвижны, часто являются alter ego самого автора. Поэтому не случайно проблемы ментального свойства оказываются на поверхности этих текстов. Вместе с тем, проникая в проблематику современной прозы, иностранный читатель сталкивается и с обстоятельствами жизни героев, и с историко-культурными реалиями, и с приметам как нынешнего времени, так и исторического. И все это — благодаря емкости художественного дискурса, в котором как бы заархивированы пространство, время, человеческие судьбы, которые открываются мотивированному, небезразличному к русскому языку и культуре иностранцу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Чернявская Е. В. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: Учебное пособие. М.: Директ-Медиа. 2014. С. 157–158.

² Цит. по: Текст: теоретические основания и принципы анализа: учебн.-науч. пос. / под ред. проф. К. А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. С. 168–169.

³ Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. 2000. С. 55–56.

⁴ Гафарова А. С. Художественный текст vs художественный дискурс [Электронный ресурс] // Тверской государственный университет. URL: <http://rgf.tversu.ru/node/486> (дата обращения: 21.09.2017)

⁵ Чернявская Е. В. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: Учебное пособие. М.: Директ-Медиа. 2014. С. 156.

⁶ Уэльбек М. Покорность (роман) / пер. с фр. М. Зониной. М.: Corpus. 2015. С. 5.

⁷ Сенчин Р. Афинские ночи: Повести и рассказы. М.: Независимое издательство «Пик», 2000. С. 200–203.

⁸ Чехов А. П. Сочинения: В 18 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. Т. 8. [Рассказы. Повести]. М.: Наука, 1977. С. 306–309.

Yatsenko I. I.

Lomonosov Moscow State University

ARTISTIC DISCOURSE IN THE ASSIMILATION OF THE RUSSIAN SOCIAL AND CULTURAL SPACE BY FOREIGN STUDENT

The article describes the role of artistic discourse in the acquaintance of a foreign student in national / Russian view of the world. Discourse is understood as the totality of texts functioning in the same communicative system. The discourse of Russian fiction is a single intertextual space. Intertextual interaction of artistic texts creates an integral picture of the Russian society, the Russian mentality. This is his didactic ability.

Keywords: discourse, artistic text, intertextuality.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРА ТЕКСТА

Архипова Е. В., Лагунова Л. В.

Языковая аксиология и перифрастический потенциал
художественного текста (лингводидактический аспект) 5

Багге М. Б.

Работа с концептом на уроке литературы как средство
достижения понимания идеи произведения 10

Бирюкова Т. Г.

Развивающий потенциал семантического анализа
художественного текста 15

Боброва Л. И.

Опыт управления внеаудиторной деятельностью учащихся 21

Борисова В. В.

Аксаковский текст в русской культуре:
цифровой формат представления и функционирования 25

Васильева А. А.

Лингвистический гештальт-анализ романа А. Иванова
«Географ глобус пропил»: языковая игра или выход
за рамки культуры? 29

Винокурова В. С.

Осмысление сюжетов Священного Писания
через поэтические тексты и произведения живописи 34

Галицких Е. О.

Энергия слова в культуре текста о провинции:
педагогический аспект 40

Гетманская Е. В., Миронова Н. А., Попова Н. А.

Японская поэзия: литературное творчество
и вопросы школьного изучения 47

Дебердеева Т. Х.

Система образования: культурное пространство
или пространство культуры? Выбор без выбора 52

Киселева Н. А.

Временной континуум
в рассказе И. А. Бунина «В одной знакомой улице» 57

Кольцова Л. М., Чуриков С. А.	
Поэтическое Слово А. В. Кольцова и И. С. Никитина в современном языковом и культурном пространстве	61
Курбатова Ю. В.	
Культурологический контекст как аспект комплексного литературоведческого анализа художественного текста	66
Курцева З. И.	
Текст как средство демонстрации иноязычной культуры: коммуникативно-нравственный аспект	71
Лыткина О. И.	
Диалог культур на страницах повести С. Довлатова «Иностранка»	76
Мартиросян К. Г.	
Библейские реминисценции и чеховские аллюзии в фильме Павла Лунгина «Дирижер»	80
Мартьянова И. А., Столярова И. В.	
Трансформация русского текста в пространстве культуры	87
Николаев Н. И., Швецова Т. В.	
«Кризис поступка» в литературе 30–40-х годов в контексте проблемы секуляризации русской культуры	91
Северская О. И.	
Текст или текстинг? Культурно-языковые девиации цифровой эпохи	97
Селезнева Л. В.	
Плохой-хороший текст в ортологическом аспекте.....	102
Чумак-Жунь И. И.	
Классический поэтический текст в современном социальном и культурном контексте	108
Шипелевич Л.	
Коллаж как способ передачи эмоционального восприятия текстов русской культуры	113
Юнусова Б. С.	
Окказиональная лексика в поэзии Веры Полозковой	118

РУССКИЙ ЯЗЫК И РИТОРИКА

Бекасова Е. Н.	
К вопросу о статусе русского литературного языка	125

Боженкова Н. А., Боженкова А. М.	
Идиоэкспликация возможной текстовой культуры как маркер современного российского политического дискурса....	131
Бренчугина-Романова А. Н.	
Использование текстов искусствоведческого характера при изучении дисциплины «Речевые практики» в вузе (метод проектов)	136
Демешкина Т. А.	
Использование данных народной речевой культуры в обучении русскому языку.....	141
Денисова Л. О.	
Приёмы работы с текстами культуроведческого характера на занятиях дисциплины «Речевые практики» в педагогическом вузе	147
Ерохина Е. Л.	
Коммуникативная культура научного руководителя	152
Есенова Т. С., Есенова Г. Б.	
Русская разговорная речь в Калмыкии: проблема культуры речи	157
Клушина Н. И.	
Динамика нормы в СМИ и проблема ее кодификации	162
Макаренко Е. В., Руцкая В. В.	
Традиция и новации отечественной рекламы	168
Пономаренко И. Н.	
Язык города как динамическая подсистема современного русского языка.....	175
Соболева О. В.	
Канцеляризмы в письменной речи современного школьника (на материале сочинений ЕГЭ)	179
Хромов С. С.	
Радиопередачи о русском языке и культуре родной речи как часть образовательного процесса (на материале авторских радиопередач «С русского на русский, или Кстати сказать» на федеральном канале Радио России).....	183

СЛОВАРИ И СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ НОРМА

Банкова Т. Б.	
Диалектный словарь лингвокультурологического типа как особый текст культуры	191

Борисова О. Г.	
Изучение региональной лексики на уроках русского языка	196
Васильева Г. М.	
К вопросу об экспликации культурной коннотации в учебном словаре	201
Грязнова В. М.	
Изучение национально-регионального компонента как средство связи обучения с жизнью	205
Костина Л. Ю.	
Лексика казачьего подворья как материал для изучения диалектных слов на уроках русского языка.....	211
Михайлова И. Д.	
Учебный словарь связанных корней русского языка	216
Мокиенко В. М.	
Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений (опыт словаря-справочника)	222
Пименова М. В.	
Языковая картина мира в региональных словарях	229
Теркулов В. И.	
Особенности толково-эквивалентностного словаря сложносокращенных слов	234

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И АТТЕСТАЦИИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Абрамов В. П., Абрамова Г. А.	
О проблемах подготовки филологов-русистов и журналистов	241
Антонова М. В.	
Система педагогического литературного образования в магистратуре Института филологии Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева	244
Боженкова Р. К.	
Современный педагогический дискурс: реализация лингвокультурологической стратегии в обучении инофонов русскому языку	249
Валикова О. А., Бахтикиреева У. М., Синячкин В. П.	
Межкультурная коммуникация в художественном измерении	253
Величко Н. В.	
Современные требования к системе оценки качества образования	259

Вылиток С. В.	
Технологический подход к процессу развития лингвометодической компетентности учителей-словесников в системе повышения квалификации педагогических кадров.....	264
Дощинский Р. А.	
Из опыта тестирования слушателей курсов повышения квалификации педагогов.....	268
Дроздова О. Е.	
Русский язык как необходимый компонент образования учителей всех предметов	273
Дутко Н. П.	
Электронная среда студента-филолога.....	278
Зиновьева Т. И.	
Готовность педагога к осуществлению филологического образования в поликультурной школе как социальный заказ	283
Карамышева С. Н.	
Стратегия формирования основ историко-методологической культуры в рамках образовательного модуля «Методика русского языка»	289
Курлыгина О. Е.	
Лингвометодическая задача как средство диагностики профессиональной компетентности учителя-словесника	295
Миropyчева В. Ф.	
Конкурс педагогического мастерства в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы.....	301
Проскурнина Н. Ю.	
Деятельность Калужского регионального отделения ООО «Ассоциация учителей литературы и русского языка (АССУЛ)» как ресурс профессионального роста словесников области	305
Розонова Ю. А.	
Система повышения квалификации учителей русского языка и литературы: социальный заказ и меры по его реализации (на примере Смоленской области)	310
Романова Г. И.	
Создание и обработка литературоведческого текста	316
Синельникова Л. Н.	
Резервы дискурсологии в реализации концепции междисциплинарности	321

Сокольниковская Т. Н.	
Компетентностный подход к диагностике качества методической деятельности современного учителя русского языка	326
Сотова И. А.	
Профессионально-коммуникативная подготовка будущего учителя: коммуникативные неудачи и пути их преодоления.....	331
Туктангулова Е. В.	
Подготовка эксперта ЕГЭ по русскому языку: к проблеме профессиональной аттестации	335
Хамраева Е. А., Лысакова И. П., Шорина Т. А., Обласова А. В., Андреюшина Е. А.	
Опыт проведения летней школы повышения квалификации для авторов учебников для детей-билингвов.....	338
Чудинова А. Р.	
Современный учитель как субъект собственной педагогической деятельности.....	342

ТРАДИЦИИ VS. ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Александрова О. М., Добротина И. Н., Гостева Ю. Н., Васильевых И. П.	
Языковая грамотность в составе интегративных компонентов функциональной грамотности	349
Ахатова З. Ф.	
Из опыта подготовки обучающихся к олимпиадам по русскому языку	355
Боброва С. В., Мищерина М. А.	
О лингвистической экологии в школе	360
Богданович Г. Ю., Сегал Н. А.	
Особенности обучения русскому языку на основе детской книги: лингвистика русской сказки	366
Буданова С. Г.	
Художественная литература и ее роль в формировании вторичных учебных текстов для подготовки школьников к олимпиадам по русскому языку	372
Бушко М. И.	
Образовательная технология и текст в процессе обучения русскому языку	377

Гулеватая О. Н.	
Методическое и дидактическое сопровождение проектирования уроков русского языка и литературы с учётом национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области.....	383
Гусейнова Н. С.	
Возможности Тотального диктанта при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ в 9 и 11 классах	388
Дейкина А. Д.	
Диалоговая культура личности в проекции конструктивного общения при изучении русского языка.....	392
Евстигнеева Н. В.	
Концепция филологического образования: традиции и инновации в обучении русскому языку	397
Зубова Ж. А.	
Культурные коды диалектных текстов Орловщины в преподавании дисциплин лингвистического цикла	403
Исаева Л. А.	
Выпускное сочинение как вторичный текст: структурные и прагматические особенности.....	406
Комиссарова Л. Ю.	
Этимологический анализ как тактика в обучении орфографии.....	411
Крыжановская В. А.	
Язык города: система внеклассных школьных мероприятий, направленных на изучение ономастического пространства города	416
Орлова Е. В.	
Конкурс чтецов как эффективная форма обучения русскому языку	420
Скрябина О. А.	
О проблемах овладения письменной речью — универсальным кодом культуры	427
Храмцова С. В.	
Метапредметный проект «Лингвистический детектив»	432

ЧЕЛОВЕК ЧИТАЮЩИЙ

Белина Е. В.	
Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования	439

Ганабова О. А.	
Интертекст как феномен литературы и культуры и способ формирования мотивации к чтению и сложного мышления современного читателя	444
Горпинко Н. И., Штуль Е. В.	
«Мастерская медленного чтения» как способ мотивации к чтению: преодоление типичных ошибок выпускников на экзаменах в условиях ГИА.....	451
Гребенькова Т. Г.	
Критерии отбора литературных текстов для учебного процесса	455
Григорченко И. А., Полканова А. И.	
Возможности бинарного урока (литература/английский язык). Анализ стихотворения А. Блока «Из дневника в Кефалонии» и сопоставление с оригиналом Дж. Байрона	460
Григорьева А. К., Московкина И. И.	
Создание читательской среды как необходимое условие формирования грамотного читателя.....	467
Жукова Л. Е.	
«Шкатулка» Александра Кушнера (Некоторые размышления о стихотворении)	473
Иванова Е. С.	
Диалоги с искусством на уроках литературы и во внеурочной деятельности как путь формирования вдумчивого читателя-школьника (Из опыта работы учителя литературы)	478
Казакова А. В., Храпова Е. И.	
Особенности реализации метода проектов во внеурочной деятельности по литературе (из опыта работы дистанционной школы)	482
Киселёва О. В.	
Несколько слов о воспитании читателя.....	487
Крупко А. И.	
Чтение в контексте внеурочной деятельности: опыт реализации курса «Час чтения».....	492
Кузина И. В.	
Современная детская литература как одно из средств формирования личности учащихся	497
Лисенкова И. М.	
Содержательно-структурные «единицы» литературного образования: учебный материал (к вопросу о выборе текстов художественных произведений)	501

Метелева А. И.	
Опыт передовых технологий в условиях экспериментальной работы в школе: межпредметная интеграция как эффективный способ мотивации познавательного интереса.....	507
Погорельская Е. М.	
Малые театральные формы в «мастерской учителя»: анекдоты и частушки «Пошехонской стороны».....	512
Тихомирова Е. А.	
Проблема «нечтения» и возможные пути ее решения	517
Ткаченко М. Б.	
Понимание современного поэтического текста на основе компонентного анализа	521
Федосеева Н. В., Лёвкина Е. В.	
Квесты для дошкольников и младших школьников по мотивам произведений современных детских писателей	525
Шульженко В. И.	
Чтение как Откровение. Об одном «режиме» чтения младших школьников.....	531
БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
Беседина Е. И., Кузьмич И. В.	
К вопросу о парадигме билингвального обучения в вузе.....	539
Ерофеева И. Н.	
Научно-методические основы курса повышения квалификации «Преподавание русского языка мигрантам из государств-участников СНГ»	543
Криворотова Э. В.	
Обращение к художественному тексту как средство формирования лингвистического мышления школьников-билингвов	549
Никонова Н. К.	
Проблема качества подготовки иностранных студентов-магистрантов: русский, родной, иностранный язык.....	556
Прокофьева Л. П.	
Билингвальное образование как ресурс профессионального роста в современном межкультурном пространстве	559
Хамраева Е. А.	
Необходимость концепции единого филологического блока в системе билингвального образования в России (русский язык — родной язык — иностранный язык).....	565

Юсупова З. Ф.

Сопоставление как один из методов обучения
русскому языку учащихся-билингвов.....570

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА

Барышников Н. В.

Русский язык как основа формирования мультилингвизма
в образовательной системе России577

Милевская Т. В.

Основы миграционного менеджмента в программе
повышения квалификации учителя-словесника581

Трегубова Л. С.

УМК «В мире русского языка»
как средство языкового образования младших школьников
в условиях поликультурной среды586

РУССКИЙ ЯЗЫК В ЗЕРКАЛЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Алтынбекова О. Б.

Динамика языковых изменений
в сфере школьного образования Казахстана595

Киселёва Е. Н.

Русский язык в современном образовательном
пространстве Венгрии.....600

Маркова С. Д.

Социолингвистический портрет русскоязычной
семьи Вильнюса: язык и идентичность605

Марусенко М. А., Марусенко Н. М., Авлова Т. Б.

Анализ состояния изучения русского языка
в образовательных учреждениях Российской Федерации610

Марусенко М. А.

Актуальные проблемы языковой политики РФ:
смена парадигмы617

Матевосян Л. Б.

Русский язык в образовательном пространстве Армении622

Рудяков А. Н., Воронцова Н. К.

Русский язык в Крыму: до и после воссоединения
с Российской Федерацией.....627

- Сари Ад-Дин (Ермилова) М. Л.**
 Русский язык в контексте мультилингвального образовательного пространства Ливана633
- Сулейменова Э. Д.**
 Школы с русским языком обучения в Казахстане: вызовы трехязычного образования639

РУССКИЙ ЯЗЫК

В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

- Баранова И. И.**
 Международное сотрудничество в обучении русскому языку как иностранному647
- Барковская Н. В.**
 Литературный фестиваль за рубежом: способы моделирования «текста культуры»652
- Волкова М. А.**
 Содержательное наполнение понятия «активные технологии» в современной практике преподавания русского языка как иностранного658
- Габдулхаков Ф. А., Габдулхакова Р. Ф.**
 Текст как средство подготовки к межкультурному диалогу при обучении русскому языку664
- Геддис Е. В.**
 Реформа образования в Великобритании: интеграция основного и дополнительного образования в школе ...669
- Думитраш О. В.**
 Текстцентричность как деятельностный принцип развития интеллекта лингвистического типа молдавских старшекласников675
- Зверев С. Э., Чекмарева Н. Н., Тищенко Н. Г.**
 Учебный текст для студентов-иностранцев: лингводидактические принципы (на примере учебников по истории и культурологии)680
- Какорина Е. В.**
 Развитие навыков аудирования и говорения на уроках РКН/РКИ (Фрагмент урока с использованием межпредметных связей с дисциплиной «Окружающий мир» (базовый уровень владения)).....686
- Клобукова Л. П.**
 К проблеме сертификации уровня владения русским языком у иностранных абитуриентов российских вузов.....695

Мареева Ю. А.	
Роль социальных сетей в современном образовательном процессе (опыт создания группы «Методика преподавания РКИ для всех» в «Фейсбуке»).....	700
Меньшикова Ю. В., Ван Синь	
Проблемы изучения структуры русского слова в китайской аудитории	705
Мирзаева Т. Е.	
Этнолингвокультурный компонент как база формирования акцентно-ритмического навыка инофона	711
Московкин Л. В.	
Традиции, новации и инновации в лингводидактике	715
Орехова И. А.	
Языковая среда и ее роль в обучении русскому языку как иностранному	719
Перевозникова А. К.	
Лингвострановедческий текст как основа для диалога культур в многонациональных группах.....	723
Пугачев И. А.	
Лингвоориентированный подход в обучении русскому языку как иностранному и как неродному.....	728
Ременцов А. Н., Кожевникова М. Н., Кузнецов А. Л.	
Использование методов межкультурной дидактики в обучении русскому языку как иностранному.....	732
Степаненко В. А.	
Новые тенденции в методике преподавания РКИ	736
Чульская К. О.	
Межкультурная русско-греческая коммуникация: образный аспект языковой семантики	742
Янченко В. Д., Цзи Мин	
Роль чтения текстов по истории России в развитии когнитивных способностей китайских студентов-русистов	746
Ярыгина Н. Ю.	
Возможные варианты дистанционного обучения в системе подготовки иностранных специалистов	751
Яценко И. И.	
Художественный дискурс в освоении российского социокультурного пространства иностранными учащимися	755

Научное издание

ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРА ТЕКСТА

**Материалы IV Международного педагогического форума
(Сочи, 16–17 октября 2017 года)**

ISBN 978-5-9500626-3-6



Подписано в печать 30.12.2017.
Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Гарнитура Школьная.
Усл. печ. л. 48,25. Тираж 100 экз. (CD)