



ОБЩЕСТВО
РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ



ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД

*учителей и преподавателей
русского языка и литературы*

Москва, Россия
МГУ имени М. В. Ломоносова
5–7 ноября 2019 г.

Сборник материалов



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
Филологический факультет



ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД

*учителей и преподавателей
русского языка и литературы*

Москва, Россия
МГУ имени М. В. Ломоносова
5–7 ноября 2019 г.

Сборник материалов

Издательство Московского университета
2020

УДК 80
ББК 80
В85

Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы (Москва, Россия, МГУ имени М. В. Ломоносова, 5–7 ноября 2019 г.) : сборник материалов. — Москва : Издательство Московского университета, 2020. — 523, [5] с.

ISBN 978-5-19-011518-5 (e-book)

ISBN 978-5-19-011517-8 (в пер.)

Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы проводился Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова в рамках II Съезда Общества русской словесности (6 ноября 2019 г.). Съезд, объединивший 1983 делегата из 81 субъекта РФ и 47 зарубежных стран, стал представительной дискуссионной площадкой для профессионального обсуждения проблем развития школьного и вузовского филологического образования, формирования широкого культурно-исторического кругозора молодежи и подготовки педагогических кадров.

УДК 80
ББК 80

ISBN 978-5-19-011518-5 (e-book)
ISBN 978-5-19-011517-8 (в пер.)

© Авторы, 2020
© Филологический факультет МГУ, 2020
© Издательство Московского университета, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Автушко С.В.</i> Роль литературных экскурсий в формировании современной социокультурной среды	15
<i>Агафонова Н.А.</i> Проблемы и перспективы создания аудиовизуальных занятий для цикла общелингвистических дисциплин	19
<i>Алпатов С.В.</i> Роль полевых фольклорно-этнографических исследований в учебной деятельности современных школьников	23
<i>Аминова З.Х.</i> Технология развития критического мышления (ТРКМ) как средство повышения читательской культуры	26
<i>Арискина О.Л.</i> Роль языковой личности учителя в учебном и воспитательном процессах	29
<i>Багоцкий С.В.</i> Конкурс литературного творчества школьников «Земля. Природа. Родина. Будущее»	33
<i>Банерджи Ранджана.</i> Роль художественного текста в обучении русскому языку студентов-инофонов	36
<i>Баско Н.В.</i> Учебный словарь как компонент учебно-методического комплекса по русскому языку для учащихся средней школы	40
<i>Беляева И.А.</i> Пушкин и Тургенев	44
<i>Белякова Л.М.</i> Музейное пространство как среда формирования личности школьника	48
<i>Бирюкова Т.Г.</i> Анализ собственных имен в художественном тексте как прием приобщения к чтению (на материале романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»)	52
<i>Бондаренко И.В., Николенкова Н.В.</i> Декабрьское школьное сочинение и вступительное сочинение в МГУ: два взгляда — одна проблема	56

<i>Бондарь О.Б., Шараускене О.И.</i> Роль фестиваля пушкинских школ в формировании современной социокультурной среды.	60
<i>Борисова В.В.</i> Какой должна быть современная вузовская лекция?	63
<i>Бурова Г.В.</i> Приемы геймификации на уроках русского языка и литературы	67
<i>Ваганова Е.А.</i> К вопросу об использовании квестов в преподавании русского языка как иностранного	71
<i>Васильев Г.Н.</i> Использование идей Ф.И. Буслаева о преподавании отечественного языка в системе дополнительного образования	74
<i>Велеславова И.Н.</i> Инновационные форматы в деятельности учителя-словесника	78
<i>Владимирова Т.Е.</i> Слово как путь к самопознанию и глубина нашей памяти.	82
<i>Вольская Н.Н.</i> Методика анализа поликодовых медиатекстов	85
<i>Воронина О.А.</i> Нравственное воспитание подростков на уроках русского языка и литературы	88
<i>Воропаев В.А.</i> Гоголь и Пушкин о стихотворении «С Гомером долго ты беседовал один...»	92
<i>Гораши Л.В.</i> Учитель-словесник будущего: перспективы роста	95
<i>Горбунова Н.А.</i> Лабораторные работы по русскому языку как средство формирования универсальных учебных действий школьников	99
<i>Гринева Ю.А.</i> Формирование коммуникативной компетенции школьников на основе текстуально-диалогового подхода	103
<i>Гунгаева А.Р.</i> Смысловое чтение как важнейший ресурс развития личности. Искусство читать — это искусство мыслить	107
<i>Гуревич П.Ю.</i> К вопросу формирования читательской культуры в современном гуманитарном пространстве	112

<i>Демина И.В.</i> Образовательный квест как способ повышения речевой культуры школьников.....	117
<i>Довгий О.Л.</i> Два юбилея 2019 года: Пушкин и Кантемир.....	120
<i>Доманский В.А.</i> Классика в диалоге с современностью: теоретические и методические аспекты изучения русской литературы.....	125
<i>Дондокова Ц.Л.</i> Визуализация как средство воспитания и обучения учащихся на уроках русского языка и литературы, литературного краеведения (из опыта работы).....	129
<i>Достовалова С.Б.</i> Сопоставительный анализ произведений «Каменный гость» А.С. Пушкина и «Каменный ангел» М.И. Цветаевой.....	133
<i>Дэн Ин.</i> Специальность «Русский язык» в университетах иностранных языков КНР: история, состояние и перспективы (на примере Сианьского университета иностранных языков).....	139
<i>Епифанова К.В.</i> Проблематизация содержания учебного материала как метод инициирования познавательной активности школьников.....	141
<i>Еременко О.К.</i> Формирование ученика как читателя.....	145
<i>Жданова Е.Н.</i> Информационные технологии во внеклассной работе и работе по развитию речи в классах с полиэтническим компонентом.....	148
<i>Журавлева О.В.</i> Изучение законов логики в курсе «Русский язык и культура речи» студентами филологического вуза.....	152
<i>Забровский А.П.</i> Русская словесность как основа гуманитарного образования в России.....	156
<i>Загрязкина Т.Ю.</i> Феномен преподавательской речи в контексте обучения иностранным языкам.....	159
<i>Закирова Н.И.</i> Гражданско-патриотическое воспитание на уроках русского языка в рамках ФГОС.....	163

<i>Замесова Т.Ю., Соловьева Ю.С.</i> Взаимодействие школы с библиотеками и музеями как один из факторов формирования национального самосознания школьников	165
<i>Зевахина Т.С.</i> Функции языка и их реализация в речи	167
<i>Ивинский Д.П.</i> Пушкин и Московский университет	169
<i>Игнатович Т.Ю., Биктимирова Ю.В.</i> Лингворегионоведческий модуль и учебное пособие «Живое слово Забайкалья» в школьном курсе «Забайкаловедение»	173
<i>Илларионова В.И.</i> Высокая миссия учителя на Севере	177
<i>Исупова М.А.</i> Лицейское общество русской словесности «Живое слово»: опыт методической и воспитательной работы	179
<i>Ишмаева Л.А.</i> Лингво-математический урок как одна из форм реализации интеграционного подхода в процессе обучения русскому языку и литературе.	183
<i>Каверина В.В.</i> КИМ ЕГЭ по русскому языку и их лингвистическая база	186
<i>Казакова С.К.</i> «Почтовый код» русской литературы: к вопросу о взаимодействии музея и школы в изучении реалий быта прошлых столетий.	190
<i>Калинина И.В.</i> Семнадцатая страница, или Тропинка в библиотеку	194
<i>Касьянова В.М.</i> Динамика читательских интересов: к итогам XVII всероссийского конкурса «Лучший урок письма – 2019»	199
<i>Катаев В.Б.</i> Чехов и Пушкин	203
<i>Кикеева Н.Б.</i> Роль литературного краеведения в формировании читательской культуры школьников	206
<i>Килина Л.Ф.</i> Профессионально ориентированные мероприятия по русскому языку и литературе для школьников: из опыта взаимодействия между школой и вузом.	210

<i>Климова Н.Н.</i> Комплексный анализ текста на уроках русского языка и литературы	214
<i>Колодина Н.А.</i> Русская литература в контексте современного молодежного читательского пространства: точки невозврата, реперные точки, точки роста	217
<i>Конг Сун Янг.</i> Особенности обучения русскому языку в южнокорейских школах	221
<i>Кондрашевская М.К.</i> Формирование социокультурной среды школьников как одно из направлений деятельности современной сельской школы	225
<i>Кононова Э.А.</i> От образа к слову, от слова к образу... (из опыта использования инфографики на уроках литературы)	228
<i>Корнеева Т.А.</i> Формирование словообразовательных норм русского языка в сфере имен существительных (XX–XXI вв.) ...	230
<i>Коробова С.Н.</i> Современные образовательные технологии на уроках русского языка и литературы	234
<i>Кортаева Е.В.</i> Новые формы работы с текстом на уроках литературы: трехуровневые задания	238
<i>Кортава Т.В.</i> Автор, читатель и интерпретатор литературного произведения	242
<i>Косенко А.В.</i> Идеографический анализ аббревиатурных заимствований в современном русском языке	246
<i>Котяева Н.Н.</i> Современные технологии на уроках родной русской литературы	250
<i>Кочеткова О.С.</i> Практикум по работе с видеоматериалом как неотъемлемая часть современного ЭУМК по литературе	254
<i>Крюкова О.П.</i> Когнитивная матрица обучения иностранному языку как родному	258
<i>Куртяник М.А.</i> Из опыта театральной и кинопедагогике в школе	262

<i>Кутейникова Н.Е.</i> Художественное осмысление проблем семьи и детства в современной подростково-юношеской литературе . . .	265
<i>Кутняхова Н.А.</i> Нестандарные учебные задачи на уроках литературы как этап формирования совместной учебной деятельности учащихся	269
<i>Кутузова А.М.</i> Применение технологии модульного обучения на уроках литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов	272
<i>Лаверищева Э.В.</i> Русский язык как объект национальной безопасности	275
<i>Ларюшкина Л.Е.</i> Инновации в структуре и формах проведения предметных недель в школе в соответствии с современной концепцией гуманитарного образования	277
<i>Лемешко И.Г.</i> Развитие навыков смыслового чтения с учетом концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации	281
<i>Летаева Н.В.</i> Духовно-нравственный потенциал современной прозы: В.Н. Крупин	285
<i>Линник Л.А.</i> Семантическое картирование текста как метод обучения компрессии информации	289
<i>Ло Чжидань.</i> К истории преподавания русского языка в КНР	293
<i>Львова М.А.</i> Коучинговый подход в процессе изучения русской классической литературы в школе.	296
<i>Манькова О.В.</i> Роль слова в жизни ребенка (из опыта работы учителя литературы по формированию навыков выразительного чтения)	299
<i>Махмутова Л.Р.</i> Цифровые технологии во взаимодействии «ученик-учитель»	302
<i>Михайлов А.В.</i> Разнообразие русской речи как предмет изучения в школе и вузе	305
<i>Михайлова Н.И.</i> «А.С. Пушкин и книга». Проект Государственного музея А.С. Пушкина и отделения образования и культуры Российской академии образования.	309

<i>Моисеева В.Г.</i> От пересказа к оригиналу: сравнительный анализ как средство раскрытия полисемии художественного стиля	312
<i>Моисеева М.Н.</i> Русский язык как основа духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания школьников	316
<i>Мякшева О.В.</i> Лингвистические курсы для студентов-филологов направления «Педагогическое образование» в современном вузе	319
<i>Назарова А.В.</i> Современная литература в диалоге с классикой («Герой иного времени» Анатолия Брусникина)	323
<i>Неволина Г.М.</i> Роль дома-музея Г.В. Чичерина в воспитании и образовании учеников гуманитарного класса Тамбовского многопрофильного кадетского корпуса имени Л.С. Демина	327
<i>Ничипоров И.Б.</i> Имена литературного десятилетия: какие писатели изменили проблематику современной литературы?	330
<i>Новикова Т.Ф.</i> Ценностное измерение «Школьного русского»	334
<i>Одницова Е.С.</i> Кладезь народной мудрости и культуры (опыт работы школьной интегративной краеведческой экспедиции по сбору фольклора)	337
<i>Октябрьская О.С.</i> А.П. Гайдар — современный писатель или устаревший идеолог?	341
<i>Паршина О.Д.</i> Филологическая школа как форма детского дополнительного образования	344
<i>Подковкина Е.А.</i> Учебник нового поколения: заметки на полях	348
<i>Полубиченко Л.В.</i> Роль носителя языка в лингвистике и лингводидактике: масштабные перемены	351
<i>Прокаева О.А.</i> Духовно-нравственное воспитание обучающихся с помощью внеурочной деятельности	355
<i>Пряхина А.А.</i> Формирование навыков интерпретации художественного текста на уроках литературы	358

<i>Пудова Л.А.</i> Православие как аспект гражданско-патриотического воспитания учащихся на уроках литературы	362
<i>Романов Д.А., Кряж С.В.</i> Лингвостилистическое комментирование произведений Л.Н. Толстого как способ их адаптации для современного молодого читателя	367
<i>Роцектаева Т.Г.</i> Формирование языковых и культурных компетенций иностранных учащихся (на материале программ российского телевидения).....	371
<i>Русинова Е.Е.</i> Информационная переработка текста как инструмент организации коммуникативного пространства и технология преподавания словесности	374
<i>Рыжикова С.П.</i> Технологии проблемно-ценностного общения на уроках словесности как важный фактор развития ценностного мира ребенка	377
<i>Рязанова Л.З.</i> Принципы формирования коммуникативных компетенций магистров при реализации программ на базе актуализированных ФГОС	381
<i>Сабинская Т.А.</i> Исследовательская деятельность обучающихся на уроках литературы	385
<i>Салимова Д.А.</i> Региональная лингвистика как вектор исследовательских проектов учащихся: изучаем язык земляков-авторов	389
<i>Селиверстова Т.С.</i> Преподавание русского языка в условиях компетентностно-контекстного подхода	393
<i>Сергиенко П.И.</i> Профессиональная область PR как источник новых терминов в русском языке.	396
<i>Симоненко Н.Е.</i> Проект «Вы_читайте»: готовимся к устному собеседованию	399
<i>Смирнова В.Е.</i> Роль русского языка в преподавании иностранного языка учащимся, прошедшим курс РКИ в мультикультурных группах	405

<i>Панова Л.А., Смирнова С.К.</i> Механизмы формирования и развития читательской грамотности: день единого текста	408
<i>Соловьева Ф.Е.</i> Пути формирования знаний о гуманистических доминантах русской классики в процессе анализа произведения М.Ю. Лермонтова «Три пальмы»	412
<i>Сомова Е.В.</i> «В инстаграме Пушкина — зимняя дорога»: биография классика в поэтической рецепции и интерпретации XXI века	418
<i>Стрелкова И.В.</i> Формы филологического взаимодействия школьников, учителей, студентов и преподавателей Института языка и литературы УДГУ	422
<i>Суровцева Е.В.</i> Современная русская литература в школе и вузе (иерейская проза)	426
<i>Сыромятников О.И.</i> Вопросы формирования православного литературоведения	429
<i>Танич О.В.</i> Пробуждение духовного начала — рождение слова	433
<i>Татарникова О.М.</i> Учитель словесности в провинции: сибирская деревня – территория свободы	438
<i>Токарева Г.В., Трефилова М.Н.</i> Роль библиотеки в адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе	441
<i>Тулузакова Г.Н.</i> К вопросу о преподавании русского языка в полиэтнической среде	445
<i>Улитина Е.В.</i> Воспитание духовно-нравственной личности — суть работы педагога-словесника	448
<i>Умеров Ш.Г.</i> Кризис художественной литературы	453
<i>Усанова И.А.</i> К вопросу о перспективах применения деятельностной технологии преподавания дисциплин филологического цикла в современном педагогическом вузе	457
<i>Устюжанин В.Н.</i> Языковая полиреферентность в контексте преподавания русского языка	461

<i>Ушкова О.Н.</i> Технология «Дебаты» как средство развития коммуникативных компетенций учащихся на уроках литературы	465
<i>Филатова М.И.</i> Интеграция урочной и внеурочной деятельности как условие организации проектной и исследовательской деятельности школьников	468
<i>Филиппова Н.А.</i> Дидактический потенциал креолизованного текста	471
<i>Хазова А.В.</i> Формирование навыков проектной деятельности через использование электронно-цифровой среды	475
<i>Халяпина С.И.</i> Использование современных образовательных технологий на уроках русского языка и литературы в обучении детей с ОВЗ	478
<i>Цыганкова Н.М.</i> Урок как литературная реконструкция	482
<i>Цыдыпова Л.Г.</i> Проектная деятельность на уроках литературы в 5 классе в рамках ФГОС	486
<i>Черникова Н.А.</i> Тьютор и учитель русского языка и литературы университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова: опыт взаимодействия	490
<i>Чурсина О.С., Александрова М.В.</i> «От юбилея к юбилею»: популяризация творчества В.Д. Берестова усилиями Музея и Центра культурного наследия В.Д. Берестова при ЦБС ЗАО	493
<i>Шалашова Е.А.</i> Использование цифровых ресурсов на уроках русского языка и литературы	497
<i>Шалхакова Н.П.</i> Системно-деятельностный подход в рамках реализации ФГОС в обучении русскому языку и литературе	501
<i>Шишонина Н.В.</i> Факторы, влияющие на процесс обучения русскому языку детей-инофонов	505
<i>Шубелева М.Е.</i> Педагогические аспекты музейной педагогики	507

<i>Шувалова О.О.</i> Работа с грамматическими таблицами как способ формирования лингвистической компетенции студентов в курсе РКИ	510
<i>Щурина Ю.В.</i> Теория речевых жанров в современной вузовской лингводидактической практике	513
<i>Юдова Е.Н.</i> Стратегии смыслового чтения: использование приема «Ромашка Блума» на уроках литературы	517
<i>Якимов А.Е.</i> О коммуникативных неудачах в употреблении лексических и фразеологических единиц	520

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЭКСКУРСИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена.

Д.С. Лихачев

Какова роль литературных экскурсий в формировании современной социокультурной среды? Одной из актуальных задач этого вида деятельности является организация учебных экскурсий как формы воспитательной работы. В современных условиях для успешной организации учебного процесса необходим поиск новых форм, средств и методов подачи материала.

Основная цель организации учебных экскурсий как формы воспитательного воздействия — освоение курса литературы, исследование возможности использования экскурсий для формирования литературоведческого мировоззрения, положительной самооценки через подкрепление успешных действий и организация современной социокультурной среды.

Одной из форм привлечения внимания интереса ребят к традиционным ценностям отечественной культуры является экскурсия как интеллектуальная деятельность, способствующая прочному усвоению знаний, формирующая человека высоконравственного, любящего свое Отечество, с активной гражданской позицией. Кроме того, экскурсионные мероприятия являются и профилактикой асоциального поведения. Планомерная работа в этой сфере даст то поле духовности, которое так необходимо для нравственного становления личности.

Успех в духовно-нравственном воспитании определяется следующими основными факторами:

- максимальным охватом сфер жизнедеятельности детей и их семей и включением в эти виды деятельности (созданием единого образовательного пространства);
- активным вовлечением всех участников (обучающихся, родителей, педагогов) в деятельность, направленную на духовно-нравственное и патриотическое воспитание;

- позитивным отношением всех участников к данной деятельности;
- разнообразием форм такой деятельности, опирающихся на индивидуальные особенности участников.

Согласно действующему закону «Об образовании» РФ, содержание образования должно содействовать формированию и развитию «личности человека в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями». Перед педагогом стоят сложные как учебные, так и воспитательные задачи по развитию способностей обучающихся. Мир стремительно меняется, и в образовании происходят качественные изменения: стандарты второго поколения ФГОС, профессиональный стандарт педагога, технологии. Приоритетные направления — это изменение качества образования, новая концепция современной системы профессиональной подготовки. Одно из важнейших требований — это непрерывное образование специалистов в новых социокультурных условиях. Учебные экскурсии повышают квалификацию педагога. Они позволяют полнее «увязывать» учебный материал с жизнью, более детально и эмоционально излагать его, что в свою очередь способствует прочному усвоению знаний обучающимися.

Каждая из литературных экскурсий должна быть проведена с максимальным учебно-воспитательным эффектом, что требует тщательной подготовки как учителя, так и обучающихся. Экскурсия конкретизирует программный материал, расширяет кругозор и углубляет знания. Методика проведения любой экскурсии должна исходить из специфики ее как небольшого путешествия.

Основные формы работы — групповые занятия (экскурсии, диспуты, заседания, заочные путешествия, просмотр кинофильмов, тематические вечера, квесты), индивидуальные беседы и консультации. Работа организуется по определенным правилам, основанным на взаимопонимании, желании понять друг друга, эмоциональной поддержке, создании климата доверия.

Ожидаемые результаты: осознанное активное участие в экскурсионной жизни большинства обучающихся, сформированная учебная мотивация, ориентация на здоровый образ жизни, осознанное желание участвовать в подготовительной работе к экскурсиям, подготовка материала к заочным экскурсиям. Результатом реализации могут стать: создание условий для приобретения общественного, социального опыта, коммуникативной культуры; осуществление преемственности между средним и старшим звеньями школы; сплочение детского коллектива, развитие навыков самоорганизации и самоконтроля, самобытности личности ребенка,

формирование духовно-нравственных ценностей посредством игровой практики; привлечение внимания родителей к проблемам воспитания обучающихся и организации досуга детей. Важен анализ проведенных мероприятий, подведение итогов проделанной работы. Результаты: духовно-нравственное воспитание личности каждого ребенка, среди наших обучающихся — победители и призеры региональных и всероссийских олимпиад и конкурсов; сотрудничество семьи и школы, широкий спектр дополнительного образования, саморазвитие; работа в команде, наставничество, опора на нравственные, духовные ценности; участие в профессиональных конкурсах и непрерывное образование.

Литературные экскурсии не только приобщают нас к культуре и истории родного края, к миру чувств и мыслей замечательных людей, но помогают по-новому осветить некоторые этапы творчества писателей и глубже осмыслить процесс развития всей русской литературы. Экскурсии делают процесс обучения более интересным, качественным и результативным, возможно применять новые информационные технологии, ведущие к погружению обучающихся в историческую эпоху.

После посещения нами Константинова, Мелихова, Ясной Поляны, Захарова, музеев и театров А.С. Пушкин, А.П. Чехов и Л.Н. Толстой, М.А. Булгаков и С.А. Есенин, А.Н. Островский стали ближе и дороже, а их произведения — интереснее и понятнее. Старинное родовое гнездо, Ясная Поляна, где Л.Н. Толстой родился и провел большую часть жизни, оставила неизгладимое впечатление у ребят. Посетили могилу Л.Н. Толстого. Мы увидели яблоневые сады, посаженные писателем, пруды, пасеку и конюшню. Впечатления у мальчишек и девчонок разнообразны: «Мы смогли услышать настоящий голос Л.Н. Толстого с помощью звукозаписывающего аппарата», — делится Анастасия Снатенкова. Владислав Ионов: «Меня очень удивило, что каждый шкаф с книгами делился на каждого члена семьи». Татьяна Симакова: «Было очень интересно узнать новое о писателе, походить по местам, где Лев Николаевич жил, работал и просто наслаждался жизнью. В Ясной Поляне живописная природа».

После спектакля ребята написали отзывы об увиденной постановке. Вот некоторые из них: «В этой пьесе поставлена проблема бедности и счастья, богатства, но несчастья...» — по-взрослому рассуждает Татьяна Симакова. Владислав Ионов: «Я понял, что, действительно, бедность не порок, а главное то, кем ты считаешь себя». Иван Федотов: «Мне эта комедия очень понравилась! Обязательно посмотрите!» Мальчишки и девчонки с восторгом побывали на постановке А.В. Коршунова, и у всех возникло желание еще раз посетить Малый театр.

Чтобы экскурсия обогатила ребят неповторимыми впечатлениями, ее нужно подготовить: не только разработать программу и маршрут, но и настроить обучающихся на активное чтение книг о поэте, писателе и его произведениях.

Наро-Фоминская земля хранит память о пребывании, пусть недолгого, а всего лишь проездом, Есенина и Дункан в Литвинове. Проходят годы, но и сейчас не угасла притягательная сила звонкого есенинского слова. А сила эта не только лирическая. К экскурсии в Константиново готовились: провели урок-концерт, на котором звучали стихи С.А. Есенина о природе родного края. Экскурсия на родину С.А. Есенина в Константиново дала возможность по-новому воспринять знакомые строки его стихотворений, связала новыми нитями с жизнью и творчеством великого поэта, заставила еще больше полюбить свой край.

Стоя на берегу реки Оки, ребята читали стихотворения Есенина.

Литературные экскурсии не только развивают эстетическую культуру, учат понимать прекрасное, но и помогают выполнять главную задачу школы — привитие любви к родной земле, приобщение школьников к литературе о родном крае. Такие поездки дают много для сплочения коллектива и настраивают на дальнейшее ознакомление с достопримечательностями Подмосковья и России. Воспитывают личность духовно-нравственную, социально-значимую, воспитывают чувство любви к Родине, помогают узнать историческую эпоху.

Каждый педагог, творчески подходящий к процессу обучения, выработывает свою систему работы с обучающимися. Всех педагогов объединяет одно: необходим результат. Это не только успешное участие в конкурсах и олимпиадах — это прежде всего духовно-нравственное воспитание личности каждого ребенка, накопление им духовного опыта, основанного на традициях православной культуры, формирование нравственных качеств. Главным условием воспитания является опора на нравственные, духовные ценности, важно открыть подрастающему поколению богатый духовный мир, руководствуясь истинными ценностями.

Экскурсии по памятным литературным местам, уроки внеклассного чтения углубляют представление об исторических и культурных связях родных мест с жизнью России, раскрывают богатство и разнообразие художественной литературы. Они помогают приблизить к нам писателей, сделать их доступнее, «человечнее». Одно дело — изучать литературу и историю на школьных уроках, другое — увидеть шедевры прошлых столетий воочию. Такое запоминается на всю жизнь!

Знания, приобретенные обучающимися во время экскурсий, являются тем фундаментом, на котором построены основные компоненты внеклассных занятий. Сегодня педагогу необходимо использовать весь потенциал для формирования духовно-нравственной культуры и воспитания гражданского самосознания обучающихся и воспитанников.

Таким образом, экскурсионная работа позволяет включить всех обучающихся в коллективную деятельность, помогает в воспитании творческой личности, человека, входящего в жизнь с осознанием собственной ответственности за совершаемые им поступки, с активной гражданской позицией.

S. V. Avtushko

School № 9, Naro-Fominsk, Russia

The role of literary excursions in organizing the modern sociocultural environment

Агафонова Надежда Анатольевна

Центр дистанционных образовательных технологий,

Москва, Россия

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ЦИКЛА ОБЩЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Кардинальные изменения в сфере информационных технологий привели к модификации используемых средств обучения в системе образования, где широко внедряются аудио- и видеоматериалы нового поколения, призванные интенсифицировать учебный процесс и обеспечить создание равных условий всем обучающимся.

Первый опыт применения аудиовизуальных образовательных средств датируется 1908 г., когда в Москве, Одессе и Самаре формируются первые просветительские лектории-кинозалы.

Организация и финансирование образовательного телевидения в XX в. сделала доступными такие программы, как «АБВГДейка» (1975 г.), «Клуб кинопутешествий», «Очевидное-невероятное» и др.

В XXI в. с развитием цифровых технологий, появлением Интернета, созданием мультимедийных средств обучения развиваются онлайн-платформы, которые позволяют доставлять образовательный контент обучаемым.

Одним из таких ресурсов является платформа, созданная Ассоциацией «Национальная платформа открытого образования», учрежденная ведущими университетами: МГУ имени М.В. Ломоносова, СПбГУ, НИУ ВШЭ, МФТИ, УрФУ. Здесь собран 431 курс по разным направлениям подготовки, а отличительной особенностью курсов является соответствие требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, что позволяет их включать в учебные планы любого вуза России. Студенту выдается сертификат об их прохождении. Здесь представлены и общелингвистические дисциплины (примерно 13): «Введение в корпусную лингвистику», «Русский язык и культура речи», «Язык, культура и межкультурная коммуникация», «Русский язык как иностранный», «Стилистика русского языка», «Язык современной публицистики» и др. Преимуществом данной платформы является общедоступность ресурсов, высокое качество онлайн-курсов.

Другой платформой, предоставляющей видеоконтент, является учебный центр «Решение», где образовательный ресурс размещен в видеотеке с учебными фильмами разных видов (видеокейс, учебный фильм, дискуссионный фильм, методический фильм) по разным направлениям подготовки. Воспользоваться видеоконтентом можно, если учебное заведение является действующим подписчиком видеотеки.

Созданием мультимедийных средств обучения занимается компания «Лекториум» — платформа для публикации массовых открытых онлайн-курсов. Высокое качество записи, общедоступность лекций — отличительная черта данного видеосервиса. Однако изучение русского языка представлено одним курсом, «Русский язык как инструмент успешной коммуникации», разработанным специалистами Томского государственного университета.

Нами проанализировано несколько современных сервисов для актуализации, углубления и расширения знаний по различным предметам общелингвистического профиля.

Основные форматы видеозаписи:

1. **«Лектор», или «говорящая голова».** В таком режиме обучающийся видит исключительно преподавателя. Достоинство такого приема в том, что виртуальный контакт с преподавателем создает у обучающегося ощущение присутствия на занятии. Основной недостаток — невозможность применения иллюстративно-демонстрационных дидактических материалов.
2. **«Презентация».** Данный формат позволяет наглядно представить весь подготовленный статичный материал. Это могут быть ассоциа-

тивные картинки, майнд-карты, схемы, таблицы, слова для запоминания и пр. Установлено, что визуальность дает возможность усваивать 25 % того, что увидено, а при аудиовизуальном восприятии информации в памяти остается примерно 65 % сведений. Следовательно, осмысленная зрительная информация в сочетании со слуховой делает максимально продуктивным процесс усвоения источников. При использовании презентационного режима голос преподавателя может быть за кадром.

3. **«Фильм»** является дополнительным инструментом к существующим форматам (например, записанные варианты различных говоров, диалектов и пр.).

Нами были проанализированы более 100 видеозаписей по предметам общелингвистического профиля. Анализ данного материала позволил выявить одну общую тенденцию: большинство видеолекций строится на основе использования заранее подготовленного презентационного материала.

Если образовательный процесс рассматривать не только с позиций передачи знаний, но и как вариант взаимной циклической детерминации, способа связи обучающего и обучаемого, совместного изучения педагогом и его учеником проблемы, исследования путей и вариантов решения поставленных вопросов, то такое сотрудничество порождает развитие всех участников образовательного процесса. Следовательно, необходим механизм демонстрации в системе онлайн-обучения алгоритма решения поставленной задачи (например, совместный синтаксический разбор предложения, поэтапное построение его схемы и пр.). Такие возможности нам открывает следующий формат занятий.

«Доска». Использование классной доски необходимо для демонстрации хода решения лингвистической задачи, совместного графического выделения лексических и/или синтаксических единиц.

Проанализированные нами материалы позволили выделить основные существующие варианты использования доски для демонстрации самого процесса решения лингвистического задания в режиме онлайн-обучения:

- использование преподавателем стандартной классной доски и мела или интерактивной доски SMART. В этом случае качество видеозаписи обусловлено ракурсом, выбранным оператором, освещением видеостудии. При таком подходе сложно одновременно сочетать использование презентационного материала и стандартной классной доски. Здесь необходимо иметь студию видеозаписи, специальную видеотехнику. Кроме автора и преподавателя здесь задействованы

видеооператор, специалист по видеомонтажу. Это требует больших трудовых, материальных и финансовых затрат;

- применение неоновой доски преподавателем при видеозаписи занятия, которая также позволяет показать сам процесс решения задания, не заслоняя рабочее поле. Однако при ее использовании возникают те же проблемы, которые выявлены при использовании классной доски;
- использование электронного «мела» при создании автономных видеозанятий, встроенных в циклы общелингвистических дисциплин, на наш взгляд, является перспективным направлением развития технологий преподавания словесности.

Данная технология совместима как одновременно со всеми описанными форматами («лектор», «презентация», «фильм», «доска»), так и может быть успешно встроена в каждый из них. Преподаватель, создавший презентацию, имеет возможность самостоятельно производить видеозапись занятия, при этом показывая алгоритм решения лингвистической задачи с помощью электронного «мела». При самостоятельном создании видеозаписи педагог может использовать любые удобные для него программы, например: <https://www.movavi.ru>, <https://www.bandicam.com> и др. Некоторые программы позволяют производить видеоредактирование.

В настоящее время созрела необходимость подготовки педагогов, готовых самостоятельно производить видеозаписи разработанных занятий с использованием электронного «мела», редактировать полученный контент, а умение применять демонстрацию рабочего стола с выделением требуемых рабочих зон повысит качество конечного продукта и снизит его энергозатратность.

Проведенный анализ показал, что создание учебных видеозанятий может происходить продуктивно как на уровне отдельно взятого педагога, так и на уровне учебного заведения в специально оборудованных студиях видеозаписи.

С учетом полученных результатов можно определить перспективное направление, заключающееся в создании банка единого цифрового видеоресурса, что обеспечит любому студенту возможность получать дополнительную информацию на видеозанятиях ведущих ученых, а начинающий преподаватель вуза будет изучать опыт различных научных школ, внедрять интересные материалы в свою практику. Именно хорошая ресурсная база и открытый доступ к контенту будут способствовать созданию равных возможностей для жителей как мегаполисов, так и отдаленных уголков страны, развивая самостоятельность обучающихся,

способствуя творческой интерпретации полученной информации, применению полученных знаний.

N.A. Agafonova

Center of distance educational technologies, Moscow, Russia

The current problems and future perspectives for developing audio-visual training courses for general linguistic subjects

Аллатов Сергей Викторович

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

РОЛЬ ПОЛЕВЫХ ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Фольклор представляет собой значимый компонент целого ряда школьных дисциплин гуманитарного цикла, отражающий важнейшие свойства социальной коммуникации не только на уровне универсалий мировой художественной культуры или в масштабе многовековой национальной истории, но и в аспекте конкретной локальной традиции¹.

Новое качество освоения фольклорного материала в наши дни связано как с техническими возможностями цифровой мультимедийной фиксации всего спектра форм традиционной культуры непосредственно в процессе глубокого интервью или включенного наблюдения жизни того или иного сообщества, так и с коммуникативными горизонтами, открываем Интернетом для обмена найденной информацией и рефлексии ее ценности.

Учебно-методические, исследовательские, просветительские и иные задачи, решаемые школьниками в ходе собирания, описания, анализа и презентации фольклорного материала, в разных пропорциях сочетаются в образовательной деятельности учащихся разных ступеней².

¹ Аллатов С.В. Фольклор как составляющая средневековой культуры (к проблеме школьного курса) // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2001. Т. 4. № 2. С. 109–121.

² Академические критерии систематизации и представления полевых материалов обсуждаются в статьях: Аллатов С.В., Ковпик В.А. Принципы построения полнотекстовой базы данных по фольклорным материалам // Типология фольклорной традиции: Актуальные проблемы полевой фольклористики. Материалы международной научной конфе-

В качестве прецедентного образца рассмотрим формы и принципы работы полевых экспедиций московских школ № 1553 и 1561, наглядно представленные в структуре сайта «Электронная энциклопедия истории и культуры русских сел и деревень» (руководители проекта — Н.В. Свешникова, И.С. Демин, К.А. Федосова)¹.

Ежегодные экспедиции являются принципиальной составляющей образовательной деятельности названных школ. На сегодняшний день выезды экспедиционных групп проводились в Кенозерье, на Белое море, Байкал, Урал и Алтай. Не менее двух недель работы в каждом из выбранных для обследования сёл включали беседы со старожилами по истории их семей и поселения в целом, фиксацию фольклорных традиций и диалектных особенностей местной речи. В фокусе полевой работы для учащихся находилась личность носителя традиционной культуры, его субъективная самоидентификация и объективные родовые и общинные связи.

Параллельно с записью и расшифровкой интервью школьники учились создавать и редактировать статьи для электронной энциклопедии, основанной на доступных современным ученикам технологиях гипертекста. К преимуществам гипертекстовой среды относятся гибкость организации, мультимедийные возможности, программная простота, позволяющая работать с сайтом дистанционно не только первоначальным разработчикам, но и местным сотрудникам исследовательского проекта. Возможность организовывать информацию произвольным, нелинейным образом особенно важна при работе с полевыми материалами, итоговый формат которых часто остается неизвестным до конца расшифровки. Гипертекст также позволяет включать конкретный документ в несколько логических разделов. Например, доступ к сведениям о местном храме возможен из раздела «Архитектура», а также из рубрики «Церковная жизнь». Широко применяются в энциклопедии перекрестные гиперссылки.

Возможность ситуативного контекстного поиска в гипертекстовых средах не исключает других принципов исследовательской работы. В энциклопедии заложены такие стереотипные параметры классификации материала, как элементы культурного ландшафта (география, архитектура, быт и хозяйство) и социальной структуры общины (народный хор, церковный приход), а также элементы жанровой

ренции. М., 2004. С. 76–81; Мороз А.Б. От полевого исследования к архиву. Принципы архивации фольклорных материалов в российской фольклористике // Slav Folklore And Folklore Study At The Turn Of The Millennia. Collected Papers from the international scientific symposium held 2–6 October 2006. Belgrade, 2008. P. 201–208.

¹URL: <http://derevni-sela.ru/> (дата обращения: 14.01.2020).

и сюжетно-тематической разметки фольклорных текстов (история; мифология; промысел; народная медицина; календарь; семейные обряды; красноречие; лирика; детство; быличка о покойнике, легенда пропавших колоколов, предание о Собачьем роднике и т. п.).

С академической точки зрения введение в число самостоятельных рубрик классификатора частных (или даже уникальных) сюжетов, мотивов и образов деформирует родо-видовую иерархию классификации. Однако для ситуации школьной этнографической экспедиции, когда ход интервью достаточно произволен и непредсказуем в жанровом отношении, важнее отразить специфику живого бытования фольклорного материала, чем соблюсти теоретическую чистоту принципов каталогизации. Кроме того, специфика современного материала такова, что реальная традиция редко транслирует развернутые нарративы с выраженными жанровыми признаками. И не всегда следует рассматривать этот факт как показатель деградации традиции: скорее, речь должна идти о происходящих в ней динамичных преобразованиях прагматической сетки речевых жанров.

Помимо аутентично зафиксированных фольклорных текстов энциклопедия включает также «метатекстовые» материалы: сочинения и рефераты местных школьников по истории их семей и родного села, архивные материалы краеведческого музея по топонимике и этнографии региона, а также исследовательские работы, выполненные учащимися школ № 1553 и 1561 по материалам экспедиции.

После окончания работы экспедиции электронные копии собранных материалов остаются у жителей обследованного села, в библиотеке, школьном и районном музеях. Материалы энциклопедии становятся основой уроков по истории и литературе, учебно-исследовательских работ сельских школьников по фольклору и краеведению.

Рассмотренная концептуальная структура полевой работы учащихся московских школ № 1553 и 1561 непосредственно связана с их текущим учебным процессом, с одной стороны, и с подготовкой исследовательских проектов, представляемых на ведущих молодежных научных форумах, в том числе на Всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ имени В.И. Вернадского, предлагающем участникам три дискуссионные площадки: «Народная культура: фольклористика и этнография», «История и культура российских деревень. Диалектология и ономастика», «Региональное краеведение».

Таким образом, методологически обоснованные и технически оснащенные современные полевые фольклорно-этнографические исследования школьников становятся системным звеном между теоретическим

знаниями по традиционной народной культуре, практическими навыками работы с фольклорными текстами разных жанров и коммуникативным умением строить личное и опосредованное общение с широкой аудиторией разного возраста и статуса.

S.V. Alpatov

Lomonosov Moscow State University, Russia

The role of field folklore-ethnographic studies in the educational activities of modern students

Аминова Закия Хабибовна

Школа № 135, Омск, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (ТРКМ) КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Мы не раз слышали, как люди, окончившие школу несколько лет назад, признавались в любви школьной программе по литературе, открывая ее для себя в зрелом возрасте, понимая серьезность и глубину Слова.

Почему это не происходит в школе? Сегодняшний ученик, к сожалению, переставший читать, обладающий клиповым мышлением, не тянется к книге. И злополучные гаджеты тоже сыграли свою роль.

Снижение интереса к чтению — это проблема мирового масштаба. Даже объявленный Президентом России 2014 г. Годом литературы ситуации не изменил. Низки показатели читательской грамотности российских школьников в международных исследованиях, читательская культура населения тоже оставляет желать лучшего. Этому причин много: ритм современной жизни, недостаточное количество книжных магазинов, высокая цена книг, закрытие библиотек.

Под читательской культурой мы понимаем:

1. культуру поиска информации;
2. культуру восприятия информации (текста);
3. культуру освоения полученной информации.

Современный урок литературы технологичен и многофункционален. Учителю необходимо заинтересовать ученика, достигнуть высоких предметных, метапредметных и личностных результатов. В итоге

умение работать с текстом помогает самореализации человека в современном мире. И здесь уроки словесности служат хорошим подспорьем.

Много лет тому назад в Омск приезжал Евгений Николаевич Ильин. Его встреча с нами, учителями-словесниками, стала мастер-классом на всю жизнь. Он учил владеть искусством общения с учениками, работе с текстом, уделяя большое внимание деталям. Деталь, считал Е.Н. Ильин, помогает очень часто понять смысл текста. Даниил Гранин в одном из интервью говорил, что умение и желание понять идею текста является смыслом преподавания литературы. Многолетний опыт работы в школе научил многим эффективным приемам работы с текстом. В конце прошлого века группой американских ученых была разработана технология развития критического мышления (далее — ТРКМ), которую многие словесники взяли на вооружение. Три фазы (вызов, осмысление, рефлексия) и приемы (кластер, синквейн и др.) известны сегодня всем. Использование данной технологии формирует позицию субъекта учебно-познавательной деятельности, учит рефлексировать, организовывать и достигать поставленной цели.

При анализе рассказа В. Астафьева «Васюткино озеро» эффективны такие приемы: инсерт, вопросы, чтение с остановками. Яркой и показательной является следующая остановка в тексте: «“Тайга, наша кормилица, хлипких не любит!” — вспомнились ему слова отца и дедушки. И он стал припоминать все, чему его учили, что знал из рассказов рыбаков и охотников. Перво-наперво надо развести огонь. Ладно, что спички захватил из дому». После обсуждения этого фрагмента уместно задать обучающимся вопрос: «Жив» или «Васюткино озеро»? Какое название больше подходит? Дело в том, что писатель вначале назвал свой рассказ «Жив».

При изучении этого произведения уместен будет сравнительный анализ с романом Стивена Кинга «Девочка, которая любила Тома Гордона». Речь идет о заблудившейся девочке, которая по вине матери несколько дней скиталась в лесу.

«Триша вновь двинулась в выбранном направлении, прибавила шагу, чтобы как можно быстрее выйти на тропу. Путь ее преградило огромное упавшее дерево... Она понимала, что наилучший вариант — обойти дерево, но вдруг она собьется с пути». «Ты уже сбилась с него, прошептал отвратительный ледяной голос».

Что помогло Васютке и Трише выжить? Васютке — советы старших, Трише — воля к победе ее спортивного кумира.

К сожалению, не всегда пропавших детей находят. В рассказе В. Астафьева «Мальчик в белой рубашке» трехлетний Петя ушел от уснувших братьев к матери, работавшей в поле, но не дошел.

«Но где же, в каких лесах и неведомых пространствах беспризорно бродит неприятная детская душа?..»

Эти произведения напоминают взрослым об ответственности за жизнь и здоровье детей.

Повышению читательской культуры способствует много факторов, в том числе и литературно-культурный фон города. Далеко за пределами Омска известен Омский драматический театр, Литературный музей имени Ф.М. Достоевского, который расположен в доме коменданта Омской крепости, где после ссылки часто бывал великий писатель. Достопримечательностью города является Аллея омских литераторов, на которой установлены памятные камни Р. Рождественскому, Л. Мартынову, Т. Белозерову, П. Васильеву и др.

Три года тому назад мы участвовали в проекте Русского географического общества «Литературная география». Однажды академик Д.С. Лихачев заметил, что места, связанные с творчеством великих писателей, особенно ценны. Омская земля не может похвастаться именами крупных писателей и художников, но мы сделали маленькое открытие, связанное с именем очень интересного омского поэта Аркадия Кутилова. Побывали на его малой родине — в селе Бражниково Колосовского района Омской области. Поэт родился в Иркутской области, но это скромное северное село ему было очень дорого. Это мы чувствуем в его стихах:

Характера диво-дивное —
Куда меня занесло?!
И где ж ты, мое наивное
Бражниково-село?

Группа обучающихся, участвовавших в проекте, посетила музей поэта, встретила с его земляками, побывала в школе. И всюду звучали его стихи. Ведь читая стихи, мы делаем их бессмертными.

Один проект дает старт другому — «Дети читают стихи». Победителей областного литературного конкурса пригласили в кинотеатр «Вавилон», где перед началом сеанса вместо рекламного ролика зрители имеют возможность видеть и слышать детей, читающих стихи. Среди них оказались и ученики нашей школы.

С годами ТРКМ обогатилась приемами других технологий. Так, на уроках активно применяются приемы арт-технологии на основе идей креативности и человеколюбия. Приемы этой технологии применяются не только на уроке, но и во внеурочной деятельности. Просмотр и обсуждение спектаклей, участие в спектаклях школьного театра «Рампа»

помогают повысить самооценку, контролировать свое поведение, эмоции, принимать правильные решения и повышать читательскую культуру обучающихся.

В результате, проработав много лет в школе, я пришла к выводу: учить детей читать **надо**, как мы учим их ходить и говорить.

Z.H. Aminova

School № 135, Omsk, Russia

The development of critical thinking (DCT) as a means of improving readers' culture

Арискина Ольга Леонидовна

Мордовский государственный университет
имени Н.П. Огарева, Саранск, Россия

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССАХ

Школьные годы чудесные,
С дружбою, с книгою, с песнею,
Как они быстро летят!
Их не воротить назад.
Разве они пролетят без следа?

Е. Долматовский

К глубочайшему сожалению, современная школа часто оценивается обществом со знаком «минус» и считается институтом, калечащим в погоне за высокими рейтингами детские души, расстраивающим родителей, вообще являющимся камнем преткновения в семейных отношениях. Несмотря на разнообразие учебных программ, использование информационных технологий, многие взрослые люди с тоской вспоминают «добрую советскую школу», а те из них, у которых есть возможности и ресурсы, забирают детей из школы, переводят их на семейное образование. Что же происходит со школой? Попытаемся в этом разобраться.

С этой целью мы провели опрос среди взрослых успешных людей (представителей крупного и малого бизнеса, директоров предприятий, врачей, профессорско-преподавательского состава вузов, главных бухгалтеров, административных работников, священнослужителей и т. п.). Респонденты в настоящее время проживают не только на территории РФ (Москва, Санкт-Петербург, Саранск, Краснодар, Воронеж, Екатеринбург,

Казань и др.), но и за рубежом (Уэльс, Лондон, Амстердам, Атланта, Париж, Алматы, Павлодар и др.). Возраст интервьюируемых — от 15 до 72 лет. Им был задан ряд вопросов. Самыми главными стали:

1. Какой Вы запомнили школу?
2. Чего, по Вашему мнению, не хватает современной школе?

Проанализировав более 100 анкет, мы получили следующие результаты:

1. «До сих пор, когда я испытываю тревогу, я представляю, что я в школе у доски...»
2. «Школа — это своего рода армия или колония...»
3. «Моя школа была хорошей, но я учился при СССР...»
4. «Помню, как учительница делала все возможное, чтобы меня сломать, хорошо, что родители не дали, потом я уже учился за границей».
5. «Более всего из школы я помню нашего последнего классного руководителя, благодаря которому мы научились относиться к людям с уважением и во многом благодаря которому стали людьми».
6. «Школу вспоминаю чуть ли не с ужасом. Столько времени потрачено впустую, а нет ни знаний, ни воспоминаний. Сейчас, во взрослом возрасте, осознанно наверстываю упущенное».
7. «Трудно сказать, чего не хватает современной школе: финансирование хорошее, здания новые, компьютеры дорогие... А души в школе нет».
8. «Сейчас в школе много равнодушия. У учителей не болит душа за то, кем станут ученики. За результаты контрольных — болит. За ЕГЭ — болит, за олимпиады и прочую ерунду — болит, а что чувствует ученик, что ему важно, что интересно — это все за кадром».
9. «Говорят, ученики сейчас сложные, родители тоже сложные, учителю трудно, а я вот думаю, что в школе нет настоящих учителей, или они, конечно, есть, но очень малая плотность настоящих педагогов в масштабах России. С хорошим учителем может повезти единицам».
10. «Мои дети на семейном образовании, потому что не вижу в школе людей, которым могу доверить самое дорогое, что у меня есть. Вот если бы их учил мой учитель... Но такого пока не встретил ни в одной школе».
11. «Главное в школе — это учитель, его личность. От этого зависит самый главный результат: какие граждане будут в нашей стране. Если учитель грубит, хамит, унижает тех, кто слабее, он ранит еще не окрепшую душу ребенка, оставляет там страшные рубцы».

Если же педагог относится к своей деятельности как к миссии, как к служению, как умелый садовод стремится вырастить культурные растения из семян, которые он получает, в его саду (классе) будет порядок, там не будем места сорнякам, ядовитым травам, все культуры будут органично развиваться. Каждый ученик (хоть яблоня, черешня, клевер, огурец, роза или сосна) найдет свое место в жизни и будет приносить прекрасные плоды обществу. Еще раз подчеркиваю: главное — учитель, главное — какая душа у этого человека, какие мысли, как и что он говорит, а самое главное — как и что думает».

Как видим, роль учителя, роль его личности, языковой личности в учебном и воспитательном процессе огромна, и важно, чтобы сами учителя (словесники, в первую очередь) осознали это. Дети замечают абсолютно все: кто как говорит, как жестикулирует, как улыбается. Уровень речевой культуры нужно поддерживать (а иногда и повышать) всем педагогам. Никогда знающий, как правильно говорить, ученик не простит учителю «звОнит», «лОжит». Педагогам нужно научиться признавать свои ошибки, ибо это очень важная часть того, чему они могут научить будущее поколение. Собственно говоря, интегрированные уроки словесности нужны даже не столько ученикам, сколько нашим коллегам — учителям математики, географии, истории, физики, химии и т. д. Ибо все должны четко понимать, что и как они говорят.

Мы уже более 10 лет занимаемся исследованием языковой личности наставника (от XVI в. до наших дней) и можем с уверенностью утверждать, что языковая личность педагога меняется не в лучшую сторону. Приведу еще несколько примеров учительской оценки в современной школе:

1. «Иванов будет дворником, он думать не хочет». Что мы здесь читаем? Учитель ставит крест на ученике, на его будущем, причем при всем классе. А также внушает неуважение к профессии.
2. «Те дураки, которые ЕГЭ не сдадут, в армию отправятся, вот плачут потом...» Во-первых, оскорбление. Во-вторых, проецирование неудачи. В-третьих, формирование негативного отношения к исполнению воинской обязанности. О каком взаимном уважении может идти речь? О каком патриотическом воспитании?
3. «Это задание не решит только умственно отсталый». Здесь без комментариев. Некоторым школьникам потом понадобится помощь психотерапевта.

Чтобы все это заметить в собственной речи, ужаснуться и начать над собой работать, учителю нужно изучать образцы — читать работы великих педагогов прошлого. Изучать не только, что написано учеными и методистами, но и как. В связи с этим мы предлагаем проводить курсы повышения квалификации для педагогов по направлению «Языковая личность наставника: история и современность». На этих курсах учителя и преподаватели смогут не только «услышать» друг друга, но и «услышать» педагогов из глубины веков.

Для наглядности приведем небольшой пример, как наставники прошлого выражали оценку. Известный ученый и педагог XVI в. Лаврентий Зизаний грамматику называл «**ключем** бо есть **отворяючи** всеем **умь**, къ познанию въ преправы **разумь**»; «...але **наставницу добру** словенскому языку»; «А съгласная, котории з себе голосу выдати, и без гласныхъ нечого справовати не могутъ. Якъ и **тѣло** без **дше** не дествует. И **тѣло** убо **бездшно** сущее, ниже движется ниже живетъ. **Дша** же и без тѣла движется и **живет**. Также и съгласная писмена, ниже глас дають, ниже слогъ съставити могутъ о себе, но токмо съ гласными»¹. Такие выражения связаны с педагогической составляющей языковой личности Зизания, которому необходимо было изложить теоретический материал в образах, в оценках. Как видим, здесь ярко проявились концептуальные метафоры: *ключ к разуму, наставница добру словенскому языку*, гласные звуки — *душа*, согласные — *тело*.

Анализ грамматик XVI в. показал: высшей положительной оценкой служат лексемы и сочетания *христианин, образ, разумный, словесный, душа, ключ к познанию, любо ученым*; негативная оценка выражается с помощью таких слов и метафор, как *мятежник, безсловесный, неразумный, зверь, тело, вина тела*.

Необычайно интересны оценки, даваемые М.В. Ломоносовым, А.А. Барсовым, Е.Б. Сырейщиковым, Н.Г. Кургановым, И.А. Бодуэном де Куртенэ, В.А. Богородецким, М.М. Бахтиным, Д.С. Лихачевым и др. И здесь важно изучать не только оставленное этими мыслителями наследие, но и языковые личности самих авторов, изучать их дискурс и знакомить с результатами исследования учителей и преподавателей. Возможно, тогда мы получим совсем другие анкеты.

O.L. Ariskina

Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

The role of the teacher's language personality in the teaching and educational process

¹Грамматика Лаврентия Зизания Мелетия Смотрицкого. М., 2000. С. 31–34.

**КОНКУРС ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ
«ЗЕМЛЯ. ПРИРОДА. РОДИНА. БУДУЩЕЕ»**

Начиная с 2001 г. Московское общество испытателей природы и движение «В защиту детства» проводят ежегодный конкурс литературного творчества школьников «Земля. Природа. Родина. Будущее». На этот конкурс принимаются художественные произведения, в которых юные авторы пытаются осмыслить проблемы современной России и современного мира.

История отечественной литературы знает школьников, чьи художественные произведения получили заслуженное признание читателей. Среди них Леонид Киселев, Михаил Гринин, Владимир Полетаев, Светлана Касымкулова, Ольга Лебедушкина, Елена Бобровникова, Ника Турбина, Алексей Шадрин, Виктория Ветрова, Виктория Ивченко, Денис Маслаков, Екатерина Приходовская и др. Творчество этих авторов поражает своим стремлением к осмыслению окружающего мира.

Какие же проблемы волнуют участников нашего конкурса?

Главной из таких проблем является война, пришедшая на землю некоторых регионов бывшего СССР. Ей посвящены наиболее сильные в художественном отношении работы. В начале 2000-х гг. среди авторов работ было немало детей с кавказскими фамилиями и именами (хотя и не обязательно живших на Кавказе), начиная с 2014 г. большой поток таких работ поступает из Донбасса. Их авторы на собственном опыте знают, что такое война, обстрел, гибель близких людей. Произведения, присланные из горячих точек, производят очень сильное впечатление и порождают мечты о том времени, когда тематика подобных работ станет неактуальной.

Сильно волнуют участников конкурса социальные проблемы нашей страны: падение уровня жизни, рост социального неравенства, нарастание агрессивности в отношениях между людьми. Большинство участников конкурса негативно воспринимает многие явления современной российской действительности, но пока не видит путей для изменения жизни к лучшему.

На конкурс поступает довольно много работ, посвященных проблемам сохранения окружающей среды. Однако уровень этих работ в большинстве случаев невысок. Создается впечатление, что школьники уже осознали важность природоохранных проблем, но еще не прочувствовали этих проблем своей душой.

Поступают на конкурс и научно-фантастические произведения, хотя их и не слишком много. Фантастика, написанная детьми, как правило, остросоциальна. Так, за фантастическим сюжетом рассказа «Большие птицы», написанного Дарьей Столяровой, читатель видит трагедию ветеранов горячих точек, оказавшихся ненужными стране, за которую они воевали.

Взгляд на будущее участников конкурса в целом оптимистичен. Явной «чернухи» практически нет, хотя юные авторы осознают сложность стоящих перед человечеством проблем.

Жюри конкурса терпимо относится к разнообразию политических и религиозных взглядов авторов, однако произведения, способствующие разжиганию межнациональной розни, безжалостно отклоняются. Это записано в Положении о конкурсе. За всю историю конкурса таких прецедентов было очень немного.

Большинство авторов учатся в 6, 7 и 8 классах. Старшеклассников меньше. Где-то две трети участников конкурса — девочки. Многие юные авторы живут в небольших городах и даже в деревнях. Москвичей немного, а питерцев почти нет совсем. Работы на конкурс подавали школьники не только из России, но и из Донбасса, Крыма, Беларуси, Казахстана, Кыргызстана.

На конкурс принимаются работы, написанные только на русском языке.

Неоднократными победителями нашего литературного конкурса были Ксения Игнатова (Пенза), Марина Василькина (Алатырь, Чувашская Республика (ее учитель — Ирина Михайловна Львова (1958–2016), автор широко известного «Учительского вальса»)), Наргиза Нагдиева (село Морозово Нижегородской области), Настя Николенко (Владивосток).

Немало педагогов из года в год присылают на конкурс по несколько сильных работ своих учеников. Среди них — Майя Владимировна Булка (город Сертолово, Ленинградская область), Ирина Михайловна Львова (Алатырь, Чувашская Республика), Нина Евгеньевна Ростовцева (Тула), Вера Ивановна Фомичева (село Верхоречье, Крым), Марианна Ивановна Шамалова (город Орша, Республика Беларусь).

В настоящее время очевидными лидерами конкурса являются Александрина П. (Пермь) и Илья В. (Владивосток). Оба родились в 2005 году. Александрина учится в 8 классе, Илья — в 7-м. Они успешно пишут и прозу, и стихи, и пьесы.

Александрина выросла в семье потомственных военных, чем очень гордится. Военная и патриотическая тематика занимает в ее творчестве

важное место. Несколько лет назад Интернет облетело ее стихотворение «Кавказ. Бессмысленная война», которое девочка посвятила своему папе, воевавшему в Чечне. Оно заканчивается словами:

Пока эти парни друг в друга стреляют
И сеют ненависть, боль и страх,
На облаках о детях рыдают,
Обнявши друг друга, Христос и Аллах.

Многие произведения Александрины посвящены социальным проблемам сегодняшней России. В этих произведениях она следует лучшим традициям Н.А. Некрасова.

А Илья подражает в своем творчестве М.Е. Салтыкову-Щедрину и в крайне сатирическом виде описывает «подвиги» местных властей. Родители отрицательно относятся к литературному творчеству Ильи, не без оснований считая, что оно может закончиться большими неприятностями для автора. На конкурс 2019 г. Илья представил пьесу «Хэй, тиче!», рассказывающую о борьбе школьных учителей с администрацией за свои права. Эта пьеса была переслана в Комитет по образованию Государственной Думы РФ Олегу Николаевичу Смолину и, по слухам, доставила ему большое удовольствие.

Среди достоинств Ильи следует также отметить его принципиальный интернационализм. Тема дружбы народов России является одной из сквозных в его творчестве. Такая позиция заслуживает безусловного уважения.

Дважды (в 2009 и 2016 гг.) нам удалось издать небольшим тиражом сборники лучших работ, представленных на конкурс. Они быстро разошлись.

Материалы конкурса были использованы при подготовке рукописи книги «Орлята учатся летать», посвященной детям и подросткам, внесшим большой вклад в литературу и искусство. К сожалению, издать эту книгу нам пока не удается.

Почти двадцатилетний опыт проведения нашего литературного конкурса позволяет сделать ряд выводов:

1. Дети и подростки могут создавать произведения очень высокого художественного уровня.
2. За литературным творчеством детей и подростков стоят не столько специфически литературные, сколько общие способности. Об этом свидетельствует тот факт, что многие участники конкурса отличаются большим разнообразием увлечений и занятий.
3. Литературное творчество является мощным локомотивом развития школьников (о чем свидетельствует и опыт Царскосельского лицея 1810-х гг.).

4. Склонности и способности к литературному творчеству не являются уникальными и часто встречаются среди школьников.
5. Склонности и способности к литературному творчеству можно развивать, что с успехом делают отдельные учителя.

Приходится, к сожалению, признать, что современная методика преподавания литературы в школе не уделяет должного внимания самостоятельному литературному творчеству детей и подростков (на настоящем съезде этой тематике посвящен только один доклад из тысячи). Это неправильно. Литературное творчество школьников должно занять достойное место в учебном процессе. Может быть, следует подумать и о том, чтобы включить некоторые произведения юных авторов в школьную программу о литературе.

И, самое главное, итоги нашего конкурса показывают, что расхожее мнение о том, что интересы подрастающего поколения сводятся исключительно к сексу, року и наркотикам, односторонне. И это обстоятельство внушает оптимистический взгляд на будущее нашей страны.

S.V. Bagotsky

Moscow Society of Naturalists, Russia

The literary competition of pupils "Earth, Nature, Homeland, Future"

Банерджи Ранджана

Университет имени Джавахарлала Неру,
Нью-Дели, Индия

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ

Давно доказано, что общество не может развиваться в изоляции. Межкультурное общение играет особую роль при всестороннем развитии общества. Неудивительно, что с глобализацией отмечается значительный рост интереса к обучению иностранному языку, в том числе и русскому, который в основном связан с совершенствованием навыков общения с другими нациями именно для установления диалога культур во разных сферах. Следует отметить, что в этом году 73 студента поступило на 1 курс в наш Центр. Это во многом связано с тем, что на рынке труда возросла потребность в специалистах, владеющих иностранными языками.

Русский язык очень богатый, и значение одного и того же слова часто меняется со временем. Из-за этого многие наши студенты не всегда могут правильно анализировать текст, несмотря на то что они хорошо владеют русским языком. Для совершенствования навыков общения недостаточно владеть лишь языком, знать особенности структурных компонентов языка, также важно осознавать их лексическую значимость. Для этого нужно иметь представление об этимологии слова, которая часто связана с культурной особенностью того или иного места и времени, описанных в тексте. Чтение художественной литературы, по-моему, дает возможность студенту-инофону понять и ощутить язык во всем его многообразии.

Художественная литература выполняет разные функции, среди которых особо значимыми при обучении иностранному языку являются информационная, воздействующая и воспитательная функции.

Несомненно, художественная литература дает информацию о различных жизненных явлениях, о социально-политическом, экономическом, культурно-историческом, религиозно-философском своеобразии исторического периода, изображенного в тексте. Как писал Э. Сепир, «содержание всякой культуры может быть выражено с помощью ее языка, и содержание языка неразрывно связано с культурой»¹.

Язык, как и культура, отражает менталитет народа, и народ также должен соблюдать особые нормы поведения в обществе, что тесно связано с психологией народа, живущего в этой местности. Это соотношение языка и культуры очень ярко отображается в литературных текстах и дает понять, почему использовано то или иное слово. Невозможно понять смысл речи персонажей Д.И. Фонвизина, А.С. Грибоедова, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, И.Э. Бабея, М.А. Булгакова, М.М. Зощенко и многих других без знания социально-общественного устройства той эпохи.

Информация из текста легко усваивается, когда читающая сторона хорошо знакома с проблемами воспринимаемой литературы. В целом восприятие нашими студентами художественного текста XIX в. является активным. На экстралингвистическом уровне они хорошо усваивают общее содержание произведений Гоголя, Достоевского, Толстого, Чехова и др. Причина этого состоит в том, что они знакомы с общечеловеческими проблемами, обсуждаемыми в этих произведениях. Помимо того, социальный уклад России того времени во многом похож на социальный уклад Индии того периода. Понятны им проблемы «маленького человека»,

¹ Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. 656 с.

«лишнего человека», отцов и детей, проблема непротивления злу насилем или самосовершенствования человека. Все эти вопросы обширно обсуждаются не только в произведениях русских писателей XIX в., но и в текстах индийских писателей конца XIX — начала XX веков. Аналогичным образом воздействует на студентов поэзия, связанная с темой мистицизма символистов, темой внутренней скорби и горечи у акмеистов, темой малой родины у имажинистов, темой нравственности и природы у писателей-деревенщиков и пр. Можно говорить и о произведениях В.М. Шукшина, В.С. Токаревой, В.С. Маканина, Л.Е. Улицкой, в которых речь идет о нравственных ценностях, о психологических проблемах.

Вышеуказанные темы вызывают интерес у студентов, и восприятие таких произведений не является пассивным. Эти произведения не выполняют лишь информационную функцию, а заставляют студентов думать над подобными проблемами. Более того, постоянное сопоставление текстов со знакомыми, отечественными, индийскими реалиями дает возможность нашим студентам рассматривать эти проблемы в более широком диапазоне.

При восприятии иноязычного текста значительную роль играет процесс аккультурации. Культура, обычаи, приметы, верования каждой страны своеобразны. На основе этого формируется миропонимание, формируются жизненные ценности человека. Следовательно, литература, описывающая явления, нетипичные для читателей другой нации, может вызывать культурный шок. Подобные случаи наблюдались и среди студентов. Были случаи, когда студенты, являющиеся выходцами из патриархальной, феодальной среды, не могли смириться с идеей эмансипации женщин. Эти студенты отказывались относить Лизу Н.М. Карамзина («Бедная Лиза»), Катюшу Маслову Л.Н. Толстого («Воскресение») к числу положительных героев. Однако повторное обсуждение этих образов на уроках вынуждало их думать над этим вопросом, и нередко их взгляды менялись. Сумев произвести впечатление на инакомыслящих студентов, литературные тексты в таких случаях, несомненно, выполняют функцию воздействия на читателя.

Третья значимая функция, которую выполняет литературный текст по отношению к студентам, обучающимся русскому языку, — это воспитательная функция.

Литературные образы — Лиза Н.М. Карамзина («Бедная Лиза»), Самсон Вырин А.С. Пушкина («Станционный смотритель»), Герасим Л.Н. Толстого («Смерть Ивана Ильича») — показывают гуманность простого человека, подтверждают тот факт, что простой человек тоже может быть носителем таких положительных черт, как добродушие,

трудолюбие, порядочность. Образы Башмачкина у Н.В. Гоголя («Шинель»), Червякова и Тонкого у А.П. Чехова («Смерть чиновника» и «Толстый и тонкий») и пр. обращают внимание на те проблемы, с которыми сталкивается «маленький человек», и показывают причины возникновения их рабской психологии. «Лишнего человека», образ которого обширно исследован русскими писателями, мы находим в любом обществе, особенно в период социальной и политической напряженности. Данко М. Горького («Старуха Изергиль») и Матрена А.И. Солженицына («Матренин двор») являются теми праведниками, без которых не может существовать село/общество. Тетя Мотя Н.Л. Ключаревой («Один год в раю») и тетя Таня Р.В. Сенчина («Елтышевы») являются хранительницами русской традиции. Все эти образы служат примерами идеальных героев, на которых держится общество. Эти образы не только оставляют след в памяти читателей, но и прививают им жизненные ценности.

На лингвистическом уровне студентами-инофонами с трудом воспринимаются те тексты, язык которых существенно отличается от книжного стиля. В качестве примера можно отметить пьесы Д.И. Фонвизина, А.С. Грибоедова, А.Н. Островского, рассказы и повести писателей-деревенщиков, фельетоны и романы И. Ильфа и Е. Петрова и произведения многих других писателей. В них употребляется значительное количество диалектизмов, фразеологизмов, афоризмов, крылатых выражений и т. д.

В последнее время сетевые ресурсы во многом облегчают обучение языку с помощью литературного текста. Несомненно, помогают разные виды наглядности. Помогают изобразительная (картины, живопись), звуко-изобразительная формы (фильмы или фрагменты фильмов по произведениям русских авторов). При изучении поэтических произведений особенно помогают аудиозаписи, которые являются самым подходящим способом запоминания новых слов. Аудиозапись также является хорошим приемом для отработки произношения и интонации. При изучении теории литературы продуктивна графическая форма — схемы и таблицы.

Однако использование художественной литературы при обучении иностранному языку имеет свои ограничения. Чтение больших фрагментов текстов с последующим объяснением и разбором предложений и фраз представляется нереальной задачей, особенно если текст большого объема. Из-за этого студенты начинают терять интерес к занятиям. Выход они находят в чтении перевода на родном языке. Перевод становится источником знания (иногда, к сожалению, искаженного) только в экстралингвистическом плане, а в лингвистическом плане этот

метод оказывается непродуктивным. С другой стороны, чтение отрывков не дает возможности студентам получить полное представление о произведении. Получение полного представления о художественном произведении на основе чтения отрывков является большой проблемой для преподавателя и студентов. При этом преподавателю придется много работать над предтекстовыми и послетекстовыми заданиями для эффективного восприятия текста студентами.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что роль художественной литературы при обучении иностранному языку огромна. Чтение художественной литературы способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Как носитель и хранитель определенной модели культуры, художественная литература помогает изучающим русский язык получать культурологические знания. При обучении иностранному языку она в основном выполняет информационную и воспитательную функции, как правило, именно при изучении художественной литературы у студента-инофона происходит аккультурация. Аккультурация бесспорно играет важную роль в процессе эволюции личности, в расширении кругозора человека.

R. Banerjee

Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India

The Role of a literary text in teaching Russian language to foreign students

Баско Нина Васильевна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В системе средств обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе наряду с учебниками все активнее используются словари. Средняя общеобразовательная школа обеспечивает базовое и полное среднее образование учащихся и их подготовку к продолжению образования в профессиональных и высших учебных заведениях. Именно в средней школе у учащихся формируется понятийная и языковая картина мира, система ценностей и гражданская позиция.

Все учебные издания гуманитарного профиля, включая учебные словари, предназначенные для учащихся общеобразовательной средней школы, призваны воспитывать у учащихся эти социально значимые мировоззренческие понятия.

О значении учебного словаря в образовании и воспитании молодежи, о важности приобщения учащихся к работе со словарем уже на первой ступени общего образования — в начальной школе, воспитании у них культуры использования словаря в процессе обучения свидетельствует тот факт, что в учебниках по русскому языку для начальной школы нового поколения, изданных в издательстве «Просвещение» и входящих в систему «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий), в качестве приложения включены словари: орфографический, орфоэпический, толковый, словарь однокоренных слов, словарь синонимов, антонимов, омонимов, словарь фразеологизмов.

В отечественной лингвистической науке учебные словари стали предметом особого внимания ученых-лексикографов и педагогов начиная с 70-х гг. XX века. Учебная лексикография возникла на стыке двух дисциплин: академической лексикографии и методики обучения языку. Впервые в российской лингвистической науке определение этого научного термина сформулировал профессор Л.А. Новиков: «Учебную лексикографию по сравнению с академической можно определить в целом как лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности. Характер учебных словарей определяется рядом отличительных особенностей. Это прежде всего их методическая направленность и строгая ориентация на определенный этап обучения, на цели и задачи изучения языка»¹.

Таким образом, учебная лексикография понимается как теория и практика составления учебных словарей, как описание языковых единиц в учебных целях. По своей структуре, содержанию и принципам лексикографического описания языковых единиц учебный словарь для средней общеобразовательной школы должен учитывать возрастные особенности учащихся, их когнитивные способности и интересы.

В состав средств обучения, входящих в Учебно-методический комплекс (УМК) по русскому языку для учащихся средней школы наряду с учебником — основным средством обучения, входят также рабочая тетрадь, контрольный тест и сборник диктантов. Представляется методически целесообразным включение учебного словаря (толкового

¹ Бархударов С.Г., Новиков Л.А. Каким должен быть учебный словарь? // Русский язык за рубежом. 1971. № 3. С. 46–50.

или аспектного) в качестве одного из компонентов УМК. Такая точка зрения основывается на специфике словаря как особого лексикографического жанра, ведь помимо справочной функции — объяснение значений языковых единиц, показа синонимов, антонимов, омонимов, фразеологизмов — словарь выполняет систематизирующую функцию, объединяя описываемые единицы в стройную, логично организованную систему.

Заметим, что Рабочая программа по русскому языку для начальной школы, разработанная на основе Федерального компонента государственного образовательного стандарта, начального общего образования, утвержденного приказом Министерства образования РФ от 05.03.2004 № 1089, «ориентирована на формирование у младших школьников представления о русском языке как целостной системе». В этом смысле учебный словарь позволяет в доступной для учащихся форме представить языковые единицы русского языка не в виде разрозненных единиц, а в виде гармоничной целостной системы. Но чтобы учебный словарь стал полноправным компонентом УМК в общей системе средств обучения русскому языку, необходимо, чтобы содержание учебного словаря было ориентировано на Программу по русскому языку для определенного этапа обучения и соотносилось с другими компонентами Учебно-методического комплекса, прежде всего с учебником.

Рассмотрим важные особенности структуры, содержания и лексикографического описания языковых единиц в учебном словаре, которые способствуют решению основных задач словаря — объяснить учащимся лексическое значение языковой единицы и ее грамматических свойств, помочь осознать место этой единицы в общей лексико-грамматической системе русского языка, ее роли в предложении, способствовать формированию и развитию у учащихся речевых навыков.

Согласно сложившейся лексикографической традиции, структура учебного словаря состоит из двух частей: собственно словаря, содержащего лексикографическое описание языковых единиц, и учебных заданий, основанных на материалах словаря и имеющих целью скорректировать и закрепить знания об изученных языковых единицах.

Ведущим принципом при отборе языковых единиц в словник и подборе иллюстративных примеров является учет возрастных особенностей учащихся. В соответствии с этим принципом в словник учебного словаря должны быть включены наиболее частотные слова или выражения, представленные в учебниках по русскому языку для учащихся 2–4 (начальная школа), 5–9 (основная школа) и 10–11 классов (старшая ступень обучения), в художественных произведениях, предусмотренных программой по чтению, а также в произведениях детской и

юношеской литературы, рекомендованных для внеклассного чтения. Например, источниками для отбора языковых единиц в словарь для начальной школы станут художественные произведения, вошедшие в «золотой фонд» детской классики: проза и стихи В. Бианки, А. Барто, С. Маршака, С. Михалкова, Н. Носова, В. Драгунского, В. Голявкина, В. Берестова, Э. Успенского и др. При подборе иллюстративных примеров важно учитывать и увлекательность описываемой ситуации: она должна быть узнаваемой для детей, вызывать у них познавательный интерес и положительные эмоции. Иллюстративные примеры целесообразно представлять в виде коротких логически завершенных и семантически прозрачных фрагментов произведений детской литературы.

В соответствии с дидактическим принципом доступности заголовочная единица должна быть представлена в словаре только в наиболее часто встречающейся в живой речи и в художественных текстах форме. Например, в учебном словаре для начальной школы не следует приводить видовые пары глаголов, поскольку учащиеся начальных классов не знакомы с понятием вида глагола.

Базой для словарных дефиниций в учебном словаре являются академические толковые словари русского языка — Словарь русского языка С.И. Ожегова, Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова, Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой, Большой толковый словарь русского языка С.А. Кузнецова. Однако в процессе лексикографического описания единиц должна проводиться адаптация словарных дефиниций: формулы толкования не должны содержать существительные с абстрактным значением, устаревшие слова и фразеологические обороты.

Важной отличительной особенностью учебного словаря является наличие в нем учебных заданий, цель которых — проконтролировать усвоение учениками знаний, содержащихся в словаре. Учебные задания должны быть несложными и увлекательными для учащихся, а для учащихся начальной школы — предпочтительно в игровой форме. Уйти от наукообразия, помочь детям открывать для себя новое в родном языке не в скучном заучивании, а в увлекательной игре — вот важнейшая задача учебного словаря для детей в начальной школе.

Типы учебных заданий в учебном словаре могут быть разнообразными: это и задания в форме тестов и загадок, задания на подбор синонимов и антонимов, которые обогащают словарный запас ребенка уже на начальном этапе обучения. Тщательно продуманный материал для учебных заданий помимо образовательной функции выполняет также

и воспитательную функцию, напоминая учащимся, «что такое хорошо и что такое плохо». Ведь содержание учебного словаря не только формирует у учащихся понятийную составляющую языковой картины мира, но и знакомит детей с оценочной стороной явлений, традиционно сложившейся в русской культуре.

В заключении следует отметить, что помимо образовательной цели учебный словарь призван выполнять также и гуманитарную цель: раскрывать читателю богатство родного языка, заинтересовывать его чтением, прививать любовь к книге и родному языку.

N.V. Basko

Lomonosov Moscow State University, Russia

Educational dictionary as a component of the Russian language educational and methodical complex for secondary school students

Беляева Ирина Анатольевна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ПУШКИН И ТУРГЕНЕВ

Вопрос о Пушкине и Тургеневе относится к разряду «вечных» и давно привлекает внимание ученых, поскольку затрагивает исключительно важную для истории русской литературы проблему преемственности. Несмотря на солидную историю¹, вопрос о пушкинской традиции, или, скажем аккуратнее, о пушкинском «присутствии» в творчестве Тургенева, в последние десятилетия вновь оказался актуальным². Важно, что

¹ Назовем некоторые фундаментальные работы по теме: *Истомин К.К.* «Старая манера» И.С. Тургенева (1834–1855): Опыт психологии творчества // Известия Отделения рус. яз. и слов. Акад. наук. 1913. Т. 18. Кн. 2. С. 294–347; Кн. 3. С. 120–194; *Курляндская Г.Б.* И.С. Тургенев и русская литература. М., 1980. 192 с.; *Мостовская Н.Н.* «Пушкинское» в творчестве Тургенева // Русская литература. 1997. № 1. С. 28–37; *Цейтлин А.Г.* «Евгений Онегин» и русская литература // Пушкин – родоначальник новой русской литературы. М.; Л., 1941. С. 335–364.

² *Бельская А.А.* «Пушкинский текст» в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 2. С. 224–231; *Бельская А.А.* «Лизин текст» И.С. Тургенева и А.С. Пушкина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4 (54). С. 259–267; *Беляева И.А.* «Оставь герою сердце»: по поводу одной пушкинской реминисценции в «Отцах и детях» Тургенева // Тургеневские чтения. М.: Русский путь. 2009.

исследователи не только констатируют сам факт того, что Тургенев оказался «передатчиком» пушкинской «индивидуальной характерности»¹, хотя и отмечают при этом, что он как продолжатель был «не глубже» Пушкина, но и выявляют сложность тургеневского пути к Пушкину, порой через неприятие, особенно в ранние годы, и одновременно фиксируют постоянную, устойчивую и насущную зависимость Тургенева от Пушкина. В целом тема «Пушкин и Тургенев» еще ждет своего системного прочтения, в том числе с учетом новых наработок в языке описания, касающегося современных аспектов репрезентации проблемы традиции в литературе².

В нашем обзоре вопроса о «пушкинстве» Тургенева коснемся опорных моментов и определим, что отталкивание от Пушкина, характерное для Тургенева в 1840-е гг., было столь же важным для его творческого самоопределения и развития, как и глубокая рефлексия о характере русской культуры, пушкинской по преимуществу, что отражено в знаменитой речи писателя на открытии памятника Пушкину в 1880 году.

Начинает Тургенев свой творческий путь под влиянием идей В.Г. Белинского, искренне считая, что «истинно национальная литература в России началась лишь с Александра Пушкина»³, однако «его поэзия была только поэзией»⁴, к тому же не свободной от «подражательных тенденций»⁵, чего уже был лишен, по мнению Тургенева, Гоголь. Такой литературно-критический комментарий современному состоянию русской литературы Тургенев предложил в статье «De la littérature russe contemporaine» («О современной русской литературе»), увидевшей свет в 1845 г. в журнале «Illustration» и сопровождавшей издание в Париже нескольких гоголевских повестей. Несмотря на возможный коммерческий оттенок хвалебных высказываний в адрес Гоголя (французский читатель должен быть уверен, что он покупает лучшие образцы русской прозы в переводе Луи Виардо) и признание

С. 90–98; *Беляева И.А.* «Онегинская» традиция в творчестве И.С. Тургенева // Спасский вестник. 2008. Вып. 15. Тула: Гриф и К°. С. 25–31; *Дубинина Т.Г.* Пушкинские претексты в «Записках охотника» // Спасский вестник. 2012. № 20. С. 42–46; *Сквозников В.Д.* Пушкинская традиция. М.: ИМЛИ РАН, 2007. 216 с.; *Фокина А.В.* Пушкинская традиция в творчестве И.С. Тургенева. Курск: Планета, 2016. 158 с. и др.

¹ *Сквозников В.Д.* Пушкинская традиция. С. 29.

² *Юхнова И.С.* «Онегинский» сюжет, «онегинский» миф, «онегинский» код // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. 2013. № 4 (2). С. 181–185.

³ *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 12 т. Т. 12. М.: Наука, 1986. С. 510.

⁴ Там же. С. 513.

⁵ Там же. С. 514.

немалых пушкинских заслуг (Тургенев выдвигает любопытную формулу, напрямую к Пушкину не относящуюся, но придающую вес Пушкину как родоначальнику русской литературы: «создать литературу гораздо трудней, чем создать империю»¹), общий тон статьи соответствует тем эстетическим тенденциям, которые были характерны для раннего творчества Тургенева в целом. Молодой писатель предельно внимателен к Пушкину, но начинает с решительного ему сопротивления. Так, в противовес пушкинскому «роману в стихах» он пишет свой «рассказ в стихах» под названием «Параша» (1843), переиначивая онегинскую ситуацию таким образом, как если бы Онегин и Татьяна образовали семейный союз. Из этого, по мысли молодого Тургенева, ничего хорошего бы, конечно, не вышло — все должно было завершиться адюльтером, как в его же «стихотворных новеллах» «Андрей» (1846) или «Помещик» (1845), где онегинская ситуация также трагедизируется. К пушкинской идее «восстановления» Онегина как человека — в любви в Татьяне — ранний Тургенев скорее скептически или насторожен: его пугает непреодолимость обыденности в человеческом мире, он уверен, что человек «обыкновенный» (один из самых частых вопросов у раннего Тургенева — о «необыкновенности» и «обыкновенности» человека) не способен противостоять такому ходу дел, при котором все оказывается преходящим, в том числе и любовь. Отсюда другая тенденция в «пушкинстве» тургеневского раннего творчества — внимание к тем интонациям у поэта, которые конституируют закон брэнности всего земного. Тургенев подчас выстраивает целый сюжет на одной пушкинской цитате, как это происходит, например, в рассказе «Андрей Колосов» (1844), где в центре оказывается строка из пушкинских «Цыган»: «Что было, то не будет вновь». Подобный прием пушкинского «цитатного» сюжетообразования будет характерен для Тургенева и позже: он встречается в повестях «Затишье» (1854), «Клара Милич (После смерти)» (1883) и др., относящихся к разным периодам творчества писателя. Пушкинская цитата может у Тургенева быть основой для «перепрочтения» всего текста, как это часто бывает у него в романах: примерами того могут служить финалы «Дворянского гнезда», «Отцов и детей», «Дыма».

В целом пушкинские претексты чрезвычайно важны для Тургенева. Однако если на раннем этапе писатель скорее выборочно относится к пушкинскому наследию — что-то ему интересно, а что-то, прежде всего

¹ Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 12 т. Т. 12. С. 509.

относящееся к плану *идеального*¹, он не готов принять, — то в 1850-е гг. ситуация меняется. «Новая манера» письма, как ее определяет Тургенев, напрямую соотносится с эстетическими открытиями Пушкина, прежде всего Пушкина-романиста. «Возможный» сюжет «Евгения Онегина», о котором писал С.Г. Бочаров², определенно читается и в тургеневском романе, и в тургеневской повести, осмысливается он как полемически, так и вполне в пушкинском ключе. Более того, тургеневский роман как явление в русской литературе состоялся именно благодаря тому, что пушкинские идеи (не только эстетические и этические, но и религиозно-философские) были Тургеневым наконец выстраданы и приняты. Поэтому период 1840-х гг. можно в итоге рассматривать не как время отказа Тургенева от Пушкина, но как сложный путь приближения к нему.

Поздние высказывания Тургенева о Пушкине для историков русской литературы представляют определенную сложность. Наряду с высоким оценкой поэта — недаром Тургенев был активным участником комитета по организации праздника, связанного с открытием памятника Пушкину в Москве в июне 1880 г., он удалился в Спасское для написания специальной брошюры о Пушкине, которая в итоге была преобразована в его известную пушкинскую речь, — Тургенев «не решился» дать Пушкину «название национально-всемирного поэта», хотя и «не дерзнул его отнять у него»³. Казалось бы, здесь слышны интонации раннего тургеневского высказывания о Пушкине из французской публикации 1845 г., однако ситуация здесь выглядит сложнее. Задача Тургенева в его речи состояла прежде всего в том, чтобы раскрыть для своих слушателей те качества и свойства пушкинского слова, которые значимы именно для них как представителей русской культуры и носителей русского языка. Мысль Тургенева о том, что Пушкин, создав язык, тем самым подарил русскому человеку свободу, заслуживает не менее пристальной рефлексии со стороны современного историка литературы, нежели известные суждения Достоевского о пушкинской «всемирной отзывчивости».

Вслед за Д.С. Мережковским Тургенева часть называют «гением меры» и «гением культуры» в пушкинском смысле, что справедливо,

¹ В 1845 г. Тургенев писал: «Но какое же направление примет наконец-то образовавшаяся национальная литература? Сблизится ли она с реальной жизнью, с жизнью народа? Или она останется в том несколько идеальном мире, которым ее ограничил Пушкин?»: *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 12 т. Т. 12. С. 513.

² *Бочаров С.Г.* Проблема реального и возможного сюжета («Евгений Онегин») // Бочаров С.Г. Сюжеты русской литературы. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 147–155.

³ *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 12 т. Т. 12. С. 349.

хотя эта известная формула, к тому же вырванная из контекста — контекста времени и места¹, — подчас спрямляет те острые грани личного боя за Пушкина, который Тургенев вел с самим собой.

I.A. Belyaeva

Lomonosov Moscow State University, Russia

Pushkin and Turgenev

Белякова Людмила Муртазовна

Школа № 35, Рыбинск, Россия

МУЗЕЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Свободной оказывается личность, способная вступать с собой в актуальный, действительный, продуктивный диалог.

В. Библер

1 октября 2019 г. на платформе «Яндекс.Учебник» стартовал культурный марафон, а чуть ранее 10 регионов нашей страны, в том числе и Ярославская область, включились в пилотный проект Министерства культуры и Министерства образования «Культурный норматив школьника». По мнению авторов проекта, «участие в проекте позволит школьникам получить дополнительные гуманитарные знания, развить креативное

¹ «В России, в стране всяческого — революционного и религиозного — максимализма, стране самосожжений, стране самых неистовых чрезмерностей, Тургенев едва ли не единственный после Пушкина гений меры и, следовательно, гений культуры. Ибо что такое культура, как не измерение, накопление и сохранение ценностей? В этом смысле Тургенев в противоположность великим создателям и разрушителям — Л. Толстому и Достоевскому — наш единственный охранитель, консерватор и, как всякий истинный консерватор, в то же время либерал. Или, говоря современным политическим языком, Тургенев в противоположность максималистам Л. Толстому и Достоевскому наш единственный минималист. В этом вечная правда его. Ибо, как бы мы ни презирали минималистов за их „мещанство“, все-таки без них не обойдешься; без них и максималисты провалились бы. Не потому ли революция наша не удалась, что слишком было много в ней русской чрезмерности, мало европейской меры; слишком много Л. Толстого и Достоевского, мало Тургенева?»: *Мережковский Д.С.* Вечные спутники. Портреты из всемирной литературы. СПб.: Наука, 2007. С. 303–304.

мышление и метапредметные навыки»¹, но самое главное — будет способствовать вовлечению школьников в культурную **среду** (выделено мной — Л.Б.) через посещение учреждений культуры и знакомство с информационными ресурсами о культуре.

Как известно, музейное пространство представляет собой именно такую среду, а музей, являясь одним из институтов культуры, хранит, изучает культурное наследие, создает возможности для наглядного, эмоционального постижения культуры людьми, раскрывает многообразие творческой деятельности человека.

На рубеже тысячелетий разрабатывается новая образовательная модель музея, отвечающая интеграционным процессам, происходящим в мире, и способствующая решить те задачи, которые сегодня являются стратегическими в российском образовании, своеобразной скрепой двух социальных институтов — школы и музея.

Встреча в музее, в отличие от школы, происходит в особой, эстетически значимой и информационно насыщенной предметно-пространственной среде, где человек ощущает свою сопричастность к культуре и возможность диалога с ней. В музейном пространстве происходит особый диалог, принимающий специфический смысл: с одной стороны, это диалог, который идет в мире культуры, в мире искусства, а с другой стороны, это диалог внутри ребенка, диалог со своим «Я». Условно модель такого диалога можно представить следующим образом:

I уровень коммуникации
обмен информацией

II уровень
обмен смыслами и ценностями

III уровень
*уровень отождествления, слияние смыслов,
слияние Я и ТЫ*

Необходимым условием диалога является общность языка. В нашем случае три стороны принимают участие в общении: это музейный экспонат, который ответить не может, он может только предложить; это ребенок и, наконец, музейный работник или педагог. Итак, должна быть общность языка, т. е. взаимопонимание по всем позициям, либо какой-то метаязык, который мог бы служить посредником. Наличие такого языка возникает в результате интеграции усилий всех, кто собрался в музейном

¹ Методические рекомендации по реализации Всероссийского культурно-образовательного проекта. URL: <http://www.mincult.saratov.gov.ru/upload/files/files/28445094.pdf>

пространстве. Формирование его зависит от главной цели — с кем мы хотим, чтобы наш ученик вступил в диалог, т. е. какого рода диалог предполагается, кто будет его собеседником: эпоха, произведение, автор, экскурсовод, учитель? Замечу, что диалог начинается до встречи с музейным экспонатом в музейном пространстве. Это позволяет увеличить масштаб диалога (от индивидуального к групповому, коллективному, фронтальному). Конечно, диалог не самоцель, его уровень определяется не всплеском эмоций, а уровнем интеллектуального багажа и уровнем поведенческой реакции.

Отсюда следующий шаг — это диалоговая преемственность. Общение, начатое в музейном пространстве, не должно прерываться. Необходимо планирование, конструирование таких точек, которые позволяют переходить диалогу в другое пространство, продолжаться внутри себя, в школе, в семье. И это будет развивающая цепочка. Без педагога, воспитателя эта цепочка прервется. А идеальным условием преемственности диалога станет создание маршрутных карт.

Это явление не новое, и реализовать идею в полной мере при современной загруженности детей и учителей крайне сложно, но необходимо. Что собой представляет маршрутная карта? Цель ее — зафиксировать увиденное, услышанное и осмысленное на эмоциональном уровне в творческом продукте (видеома, эмблема, эссе, составить свою мини-экскурсию и провести среди сверстников, это кроссворд, викторина, размещение контента на странице своего сайта), вызвать «эмоциональный ожог», как сказал на старте культурно-образовательного проекта в Ярославской области куратор проекта, главный режиссер театра Федора Волкова Сергей Пускепалис.

На первых порах мы предлагали в маршрутных листах некие «точки» опоры, рекомендовали детям различные формы отклика. Но с введением Культурного дневника рыбинского школьника эта необходимость сама собой нивелировалась.

Двигаясь от дефиниций «музейного пространства» и «музейной среды» и осознавая, что среда — это лишь часть музейного пространства, мы смоделировали формы взаимодействия школы и музея. Остановлюсь на двух, которые наиболее успешно внедряются в практику работы двух выше обозначенных институтов и находят среди детей сильный эмоциональный отклик. Это «Музей в чемодане» (занятия проходят в школе) и музейно-педагогическая программа «В тиши музейных кабинетов» (занятия проходят в музее).

Программа спецкурса рассчитана на два года и предлагает несколько нетрадиционных форм занятий в музее: экскурсия-исследование,

экскурсия — творческий отчет, экскурсия-зачет, лекции-концерты (совместно с филармонией), лекции-беседы, экскурсия-практикум.

Например, одно из занятий по теме «Живая Древняя Русь» предлагается провести в экспозиции «Купечество Рыбинска», где интерьер и архитектура музейного произведения вызывает прямые ассоциации с культурой Древней Руси (витражи, иконы, старинные предметы быта). Научный сотрудник музея знакомит с историей старой книги, азбукой (кириллицей), инициалами, учит различать рукописную книгу от печатной, а затем предлагает учащимся прочитать фрагменты текстов из старинных книг фонда и перевести их на современный русский язык.

Что дают такие занятия детям? Цитирую некоторые отклики из маршрутных листов детей:

Наполнить взор и слух прекрасным,
Узнать людей, творивших век,
И ощутить в итоге ясно,
Что я — культурный человек!

*(Р.А., 7 класс; после экскурсии
по картинной галерее РГИАиХМЗ¹)*

«Меня особенно поразила мраморная скульптура Жанны Д'Арк, к сожалению, неизвестного скульптора. Почему именно она оказалась в кабинете дворян Михалковых? Чем она вдохновляла и поражала тех, кто любовался ею? Внешне спокойна, собрана, но это лишь внешне. Сколько огня, внутренней энергии и жизнелюбия передает холодный мрамор. Вмиг переносишься в 1410 год и переживаешь все, что чувствовала в этот момент Жанна Д'Арк (А.Н., 9 класс; после посещения экспозиции дворянской усадьбы семьи Михалковых в РГИАиХМЗ).

Впереди много творческой работы, требующей компетентности и деятельного участия каждого: и школьного учителя, и музейного педагога, — чтобы «учащиеся достаточно сильно почувствовали за музейной витриной биение пульса подлинной, давно угасшей жизни, чтобы ее многообразный и многоцветный поток хоть на короткое время захватил бы их внимание, вызвал бы ответные сходные переживания»².

¹ Рыбинский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник.

² Белякова Л.М. Уроки в музее // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 129.

Будем помнить главное предостережение — завет Дмитрия Сергеевича Лихачева: «XXI век должен стать веком культуры, или его не будет вообще»¹.

L.M. Belyakova
School № 35, Rybinsk, Russia

Museum space as the environment for formation of the student's identity

Бирюкова Татьяна Геннадьевна

Елецкий государственный университет
имени И.А. Бунина, Елец, Россия

АНАЛИЗ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КАК ПРИЕМ ПРИОБЩЕНИЯ
К ЧТЕНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А.С. ПУШКИНА
«ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»)

Интерпретация художественного текста таит в себе трудности, которые связаны с полисемантичностью такого текста. Для понимания совокупности смыслов текста нужно научиться толковать его отдельные элементы, детали. «Комментировать текст шаг за шагом — значит вновь и вновь проникать в него через одни и те же входы <...>; наша задача состоит в том, чтобы рассыпать текст, а не в том, чтобы собрать его воедино»².

Обычное чтение позволяет следить за ходом повествования. Глубокое восприятие текста связано со способностью читать медленно, «рассыпать» текст. Эта кропотливая работа требует умения выделять ключевые знаки текста, семантические коды. При этом внимание может направляться на разные объекты, несущие дополнительную смысловую нагрузку: лексику, грамматические особенности, авторскую орфографию и пунктуацию и др.

Одной из сильных позиций текста являются имена собственные. В художественном тексте они выполняют две функции: именование и передача фоновых знаний общекультурного характера. Последнюю группу составляют прецедентные имена, роль которых как лингвокультурных

¹ Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Просвещение, 1986. С. 204.

² Барт Р. S/Z. М.: УРСС, 2001. С. 390.

феноменов неоспорима. Имена собственные также имеют культурную ценность. Она связана с познанием архетипических черт, заключенных в имени и помогающих понять духовное строение личности. Благодаря им имена выступают как инварианты личности. «Имена — такие произведения из произведений культуры. Высочайшей цельности и потому высочайшей ценности, добытые человечеством», — писал П. Флоренский¹.

Еще в древности считали, что между именем человека и событиями его жизни существует необъяснимая связь. Чуткие писатели ощущают эту связь интуитивно. Они создают художественные типы, в которых обобщают реальные черты. Имена героев отвечают задуманному типу, являются средством познания личности, создания образа. «Эти образы, впрочем, суть не что иное, как имена в развернутом виде»². Тонкое чутье к именам отличало А.С. Пушкина. «Имеславцем» называли Пушкина В. Иванов и П. Флоренский, отмечая, что его имена — живые энергии самих идей. Пушкин умел услышать подлинное имя, вызвать его к жизни в художественных образах³.

Рассмотрим, как используются обобщенные характеристики личности в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Татьяна и Ольга Ларины, главные героини романа, — образы контрастные. Закономерен ли выбор их имен? Для ответа сопоставим типологические черты имен с самими образами.

«ТАТЬЯНА очень эмоциональна и одновременно принципиальна. Она достаточно упрямая, властная. Дружить предпочитает с мужчинами, рядом с которыми обычно становится более мягкой и женственной, чем в кругу подруг»⁴. Это описание создает представление о натуре цельной, сильной, но в то же время живой, эмоциональной. Приведем цитаты из произведения, воссоздающие архетипический портрет Татьяны.

Когда же няня собирала
Для Ольги на широкий луг
Всех маленьких ее подруг,
Она в горелки не играла,
Ей скучен был и звонкий смех,
И шум их ветреных утех⁵.

¹ Флоренский П.А. Имена // Характер и имя. СПб., 1993. С. 274.

² Там же. С. 236.

³ Там же. С. 224.

⁴ Хигир Б. Тайна имени // Характер и имя. С. 92.

⁵ Пушкин А.С. Евгений Онегин // Полн. собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1975. С. 42.

— Как недогадлива ты, няня! —
«Сердечный друг, уж я стара,
Стара; тупеет разум, Таня;
А то, бывало, я востра,
Бывало, слово барской воли...»
— Ах, няня, няня! До того ли?
Что нужды мне в твоём уме?
Ты видишь, дело о письме
К Онегину. — «Ну, дело, дело»¹.
Она приветствий двух друзей
Не слышит, слезы из очей
Хотят уж капать; уже готова
Бедняжка в обморок упасть;
Но воля и рассудка власть
Превозмогли²...
Я вас люблю (к чему лукавить?),
Но я другому отдана;
Я буду век ему верна³.

В данных фрагментах отмечается соответствие психологического склада и линии поведения Татьяны типу, обозначаемому ее именем. Это нежелание играть с подругами, властность в обращении с любимой няней, самоконтроль при встрече с Онегиным после отправления ему письма и, наконец, ставшая прецедентной фраза, отражающая принципиальный выбор Татьяны и сделавшая ее образ символическим.

Особый образ создается именем *Ольга*. С одной стороны, «всегда скромна, всегда послушна, всегда как утро весела», с другой — невольный виновник гибели Ленского. В характеристике имени отражена эта противоречивость. «ОЛЬГА — в детстве легкоранимая, обидчивая девочка. Взрослую Ольгу решительным человеком не назовешь, не утрачивает она и своей детской обидчивости, но становится человеком „себе на уме“, цепкой в жизни. Она не лишена честолюбия, причем претензии ее нередко завышены по отношению к реальным возможностям. Ольга никогда не теряет стремления выглядеть и быть „не хуже других“. Способна и сама себя нескромно похвалить, если этого не делают другие. Влюбчива. Романы в ее жизни занимают немалое место»⁴.

¹ Пушкин А.С. Евгений Онегин. С. 64.

² Там же. С. 98.

³ Там же. С. 165.

⁴ Хигир Б. Тайна имени // Характер и имя. С. 88.

Пушкин подчеркивает «реальные возможности» Ольги, которые идут от ее небогатого внутреннего мира. Природу необъяснимых, с общепринятой точки зрения, поступков Ольги он передает одним эпитетом — самолюбивая.

В чертах у Ольги жизни нет...¹<...>

Владимир и писал бы оды,

Да Ольга не читала их².

<...> проворно

Онегин с Ольгою пошел;

Ведет ее, скользя небрежно,

И, наклонясь, ей шепчет нежно

Какой-то пошлый мадригал,

И руку жмет — и запылал

В ее лице самолюбивом

Румянец ярче³...

«Зачем вечер так рано скрылись?»

Был первый Оленькин вопрос.

Все чувства в Ленском помутились,

И молча он повесил нос⁴.

Мой бедный Ленский! изнывая,

Не долго плакала она.

Увы! невеста молодая

Своей печали неверна.

Другой увлек ее вниманье,

Другой успел ее страданье

Любовной лестью усыпить,

Улан умел ее пленить,

Улан любим ее душою...⁵

Глубокую характеристику типологических признаков имени Ольга дает П. Флоренский: «<...> не в ее натуре одухотворить и просветить благодатью земную жизнь; <...> греха Ольга не боится. <...> Она движется напором своего хотения, который всегда прав, или, точнее сказать, никогда не ставит вопроса о правоте. <...> Поэтому самый цельный и светлый облик Ольги воспринимается обычно окружающими как нечто радостное, но не относящееся к роду добродетели»⁶.

¹ Пушкин А.С. Евгений Онегин. С. 50.

² Там же. С. 79.

³ Там же. С. 103.

⁴ Там же. С. 109.

⁵ Там же. С. 125.

⁶ Флоренский П.А. Имена // Характер и имя. С. 147.

В художественных образах происходит глубокое обобщение действительности, чего не может быть в реальной жизни. Связь имени человека с его судьбой обусловлена различными факторами — национальными, территориальными, социальными, — что снижает степень этой концентрации. Не следует искать в характере точного соответствия имени, хотя архетипы позволяют задуматься о возможных качествах у людей с определенными именами.

В школьном обучении фрагментарный анализ художественного текста направлен не столько на его понимание, сколько на повышение культурного, интеллектуального, образовательного уровня ученика. Вычленение фрагментов позволяет установить множественность смыслов. Это своеобразная игра по нахождению собственного смысла, интерпретации, в частности хрестоматийного текста. Такая исследовательская деятельность решает ряд важных задач, главная из которых — через приобщение к чтению погружение в мир высокой духовной культуры. Это в полной мере относится к именам собственным, ведь «имя — тончайшая плоть, посредством которой объявляется духовная сущность»¹.

T.G. Biryukova

Bunin Yelets State University, Russia

The analysis of proper names in belles-lettres text as a method of drawing pupils into reading (on the material of the novel "Eugene Onegin" by A.S. Pushkin)

Бондаренко Ирина Владимировна

Лицей № 4 имени профессора Е.А. Котенко, Ейск, Россия

Николенкова Наталья Владимировна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ДЕКАБРЬСКОЕ ШКОЛЬНОЕ СОЧИНЕНИЕ И ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СОЧИНЕНИЕ В МГУ: ДВА ВЗГЛЯДА — ОДНА ПРОБЛЕМА

Введение выпускного сочинения было призвано решить проблему возвращения школьника в мир книг, повышения читательской культуры школьников. Задачи ставились следующие: выявить начитанность учащихся и умение рассуждать по предложенной теме с опорой на

¹ Флоренский П.А. Имена // Характер и имя. С. 236.

литературный материал. Вместо традиционного сочинения была выбрана новая форма: подчеркивалось, что итоговая работа будет носить надпредметный характер и проверять речевую культуру выпускника; темы будут предлагаться широкие, а учащийся окажется свободен в выборе произведения. Главное — продемонстрировать свою нравственную, этическую и интеллектуальную зрелость на материале литературных произведений.

Наверное, разработчики предполагали, что все возьмется за Ремарка или Солженицына. Но оказалось, что писать можно по любому тексту: по «Муму», «Гарри Поттеру», рассказу «Лев и собачка» и даже детским сказкам. В процессе подготовки школьники зачастую стали выбирать лишь одно литературное произведение, подходящее под любую тему. И этим произведением не стали романы Ф.М. Достоевского, которые не каждый учащийся может осилить даже на уровне пересказа. Среди лидеров для раскрытия любой темы оказались «Капитанская дочка» А.С. Пушкина, «Судьба человека» М.А. Шолохова, «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, «Гранатовый браслет» И.А. Куприна, «Юшка» А.П. Платонова, «Крыжовник» А.П. Чехова, «Уроки французского» В.Г. Распутина, легенда о Данко (весь рассказ А.М. Горького привлекается реже). Этот набор остается практически неизменным из года в год. Читательский уровень падает, а не растет; изучение всех произведений обязательной школьной программы по литературе оказывается нужным отнюдь не всем.

Новая форма оказалась противопоставлена традиционному сочинению по литературе, которое проверяло знание основных фактов биографии писателя и эпохи, текста художественного произведения и умение его анализировать, понимание авторской позиции. Нынешняя форма сочинения уничтожила собственно литературоведческое представление об этом типе работы. Вместо «старых» (избитых) тем («образы лишних людей», «тема свободы» и др., которые, надо признаться, крайне редко использовались филологами с середины 1990-х гг.) разработчики начали предлагать расплывчатые формулировки: «Чем люди живы», «Время», «Любовь», «Он и она», «Человек и общество», «Что важнее: любить или быть любимым?» Это привело к созданию работ невнятных и абсолютно лишенных какой-либо композиционной основы, а у самих пишущих укоренилось убеждение, что литературное произведение — это картинка для иллюстрации житейских тезисов и правил. И интерпретация этого произведения может быть любой — как вздумается автору сочинения.

Учащиеся не обращают внимания на авторскую позицию и существенно искажают ее, что свидетельствует о непонимании литературных произведений. Встречались такие высказывания: «Он так хотел

свой крыжовник, что всю жизнь недоедал, копил, женился по расчету, уморил жену голодом... Поэтому это достойная мечта, потому что герой был верен ей всю жизнь и все делал, чтобы достичь ее»; «Остап был наивен, беря пример с отца. Если бы не брал пример с отца, прожил бы долго»; «Герой рос в семье, где отец „ценил копейку“. Он, отец, многое знал в экономике и преподавал сыну строгую финансовую грамотность. Еще он угождал начальникам, дружил с богатыми, чему и учил сына». В рамках темы «Всякая ли мечта достойна человека?» ученики называли достойными мечты и Николая Ивановича из «Крыжовника», и Андрия, и Чичикова, и Акакия Акакиевича. Ученики нещадно путают авторов и названия произведений, героев и сюжетные линии. Работы пестрят фразами «главный герой этого произведения Чехова» (автор не смог вспомнить название рассказа «Ионыч» и имени персонажа), «капитанская дочь с первого взгляда полюбила героя», «герой романа полюбил одну из сестер».

Дискредитация самого слова «сочинение» за пять лет добралась и до абитуриентов филологических факультетов. Дополнительное вступительное испытание в МГУ имеет неофициальное название «сочинение»; чаще всего в последние годы предлагаются сопоставительные темы. Если еще два-три года назад абитуриент начинал с размышления, почему в предложенной ему теме оказались такие произведения и авторы, пытался сформулировать цель и задачу возможного сопоставления и далее проводил анализ, то сегодня работы строятся по другому принципу. Абитуриент начинает с размышления о чертах характера, формулируя свое (или взятое откуда-то) понимание этих свойств как качеств личности вообще; потом подбирает подходящие образы героев из названных произведений (рассматривая только одну черту характера для каждого); ни о какой попытке связать их с авторской позицией речи не идет.

Кроме того, «литературная начитанность» заставляет абитуриента филологического факультета вводить героев со стороны в качестве иллюстраций своих мыслей (в контексте «Лопухин ведет себя так же, как Рон Уизли», «брат Раневской помнит этот шкаф с детства — как мы знаем по „Хроникам Нарнии“, это важный этап жизни человека»).

Подводя итоги за пять лет, и школьные учителя, и преподаватели вузов делают вывод, что задача не решена и при сохранении сегодняшней формы не может быть решена. Во-первых, цель повышения читательской культуры школьников так и не достигнута. Напротив, выпускники стремятся минимизировать свой круг чтения, упростить

его. Во-вторых, школьники не выстраивают границ между собой и писателем, реальным человеком и художественным образом. Сочинения изобилуют выражениями «я считаю, что герой поступил правильно...» (или «неправильно»), «я осуждаю...», «автор был прав...», «герой должен был поступить иначе...»

Форма итогового сочинения отрицательно повлияла и на письменную речь выпускника. Сочинения содержат множество шаблонных структур, идеологических и смысловых клише, имеющих застывшую легко узнаваемую форму. Работы школьников изобилуют штампами и канцеляризмами. За пять лет декабрьское сочинение не только убило в наших детях любовь к чтению и способность к самовыражению, но и насадило шаблон и стандарт. Единственное желание большинства выпускников — как можно скорее и с наименьшими потерями расправиться с итоговым сочинением, а потом окончательно забыть о литературе.

Сделанные нами выводы просты:

1. Итоговое сочинение в том виде, в котором оно существует сегодня, уничтожило классическое сочинение по литературе.
2. Подготовка к этому виду работы не формирует никаких компетенций.
3. Литературоведческий анализ подменяется мировоззренческим, причем на очень низком уровне.
4. Все богатство мировой литературы низведено к запоминанию и пересказу небольших рассказов и растиражированных эпизодов из крупных произведений.
5. Итоговое сочинение превратилось в экзамен по шаблону и демагогии, оно не только не приучает школьников к чтению, но и отворачивает их от этого.

Мы считаем, что необходимо отменить итоговое сочинение, так как оно наносит вред литературному образованию школьников. В идеале необходимо вернуть традиционное сочинение по литературе с четкими литературоведческими темами.

*I.V. Bondarenko
Liceum № 4, Yeisk, Russia*

*N.V. Nikolenkova
Lomonosov Moscow State University, Russia*

December school essay and introductory essay at Lomonosov Moscow State University: two views – one problem

Бондарь Олеся Борисовна

Школа № 10 с углубленным изучением предметов гуманитарного профиля
имени А.С. Пушкина, Петрозаводск, Россия

Шараускене Ольга Ивановна

Школа № 10 с углубленным изучением предметов гуманитарного профиля
имени А.С. Пушкина, Петрозаводск, Россия

РОЛЬ ФЕСТИВАЛЯ ПУШКИНСКИХ ШКОЛ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

История создания Союза Пушкинских школ берет начало 6 июня 1999 г., когда в канун 200-летия со дня рождения А.С. Пушкина Министерством образования и по делам молодежи Республики Карелия были подведены итоги смотра-конкурса «Школа имени А.С. Пушкина». Имя великого поэта было присвоено МОУ «Лицей № 1» города Кондопога, МОУ «Средняя школа № 10 с углубленным изучением предметов гуманитарного профиля» города Петрозаводск, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Костомукша.

День 6 июня 1999 г., когда в присутствии научной и творческой интеллигенции города и республики руководителям вручили дипломы победителей смотра-конкурса, стал новой точкой отсчета — днем рождения школ имени А.С. Пушкина. Тогда же возникла идея объединения данных общеобразовательных учреждений в Союз.

19 октября 1999 г. впервые было проведено коллективное творческое дело трех школ «России первая любовь».

Весной 2000 г. по инициативе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Костомукша прошел I фестиваль Пушкинских школ, на котором был образован Союз Пушкинских школ Республики Карелия, с 2017 г. его председателем является Ольга Ивановна Шараускене, заместитель директора по ВР МОУ «Средняя школа № 10 с углубленным изучением предметов гуманитарного профиля имени А.С. Пушкина».

В 2019 г. Союзу Пушкинских школ Карелии исполнилось 20 лет. За эти годы значительно расширился круг участников. В различных проектах на протяжении 20 лет были активно задействованы помимо школ, носящих имя А.С. Пушкина в Республике Карелия, образовательные учреждения города Петрозаводска и Республики Карелия. В мероприятиях ряда фестивалей приняли участие образовательные учреждения России: МБОУ «Средняя школа № 7 имени А.С. Пушкина» города Курск, МОУ «Лицей № 1» города Семенов, МБОУ «Средняя школа имени Маневича»

города Санкт-Петербург, ГБОУ «Школа № 345 имени А.С. Пушкина» города Москва, клуб спортивного бального и исторического танца «Ангажемент» города Наро-Фоминск. Не остались в стороне от наших мероприятий и соотечественники зарубежья – гимназия имени А.С. Пушкина города Тарту (Эстония) и Школьный центр Сурмуссалми (Финляндия).

Результатом работы на VII Международном форуме Пушкинских школ в 2016 г. стало сотрудничество с гимназией имени А.С. Пушкина Севастополя и школой имени А.С. Пушкина Софии (Республика Болгария), появился новый проект – телемост между учащимися школ. Дружеские связи, установленные между МОУ «Средняя школа № 10 имени А.С. Пушкина», города Петрозаводска и СОУ 133 «А.С. Пушкин» Республики Болгария, города Софии, способствуют популяризации русского языка и русской культуры в Болгарии и повышению квалификации болгарских коллег-русистов. В период с 2016 по 2018 г. состоялось шесть телемостов.

Телемост «Петрозаводск – Севастополь» (МОУ «Средняя школа № 10 имени А.С. Пушкина», Петрозаводск – МОУ «Гимназия № 1 имени А.С. Пушкина», Севастополь)

«Литературный портрет Карелии»	2016
«Голоса Победы»	2016
«Венок поэту»	2017

Телемост «Петрозаводск – София» (МОУ «Средняя школа № 10 имени А.С. Пушкина», Петрозаводск – СОУ 133 «А.С. Пушкин», София)

«Диалог культур» (Мой край)	2016
«Диалог культур» (Наша школьная жизнь)	2017
«Диалог культур» (Хобби)	2018

Если говорить о деятельности Союза Пушкинских школ, то данный Союз является общественным самодеятельным органом, обеспечивающим согласованные действия заинтересованных образовательных учреждений, общественных фондов, организаций педагогического и научного сообщества в решении вопросов школьного гуманитарного образования, воспитания подрастающего поколения.

Задачи Союза Пушкинских школ:

1. реализация общеобразовательных программ профильного гуманитарного образования, приоритетное внимание уделяется изучению

русского языка, литературы, истории, обществознания, мировой художественной культуры;

2. восстановление и развитие лучших российских духовно-нравственных традиций в практике школьной работы;
3. воспитание, социально-личностное развитие школьников в процессе обучения, внеклассной деятельности;
4. обобщение и распространение лучшего опыта работы педагогов и достижений обучающихся.

Пушкинский фестиваль стал традиционным ежегодным мероприятием Союза Пушкинских школ. Это мероприятие для участников проекта — своего рода ежегодный экзамен по русскому языку, литературе, истории, смотр творческих дел, отчет о работе, показатель социальной и гражданской активности участников.

Фестиваль многое вобрал в себя из традиций школ:

1. литературные гостиные;
2. смотры театральных коллективов;
3. научно-практические конференции для учащихся;
4. интеллектуальные игры;
5. «мастер-классы», обмен опытом между педагогическим сообществом школ;
6. конкурс «Проба пера».

Пушкинский бал — самая яркая и самая любимая детьми традиция фестиваля.

С 1999 г. было проведено 20 фестивалей. 20 лет. Много это или мало? Можно с уверенностью сказать, что Союз Пушкинских школ Республики Карелия состоялся, он творчески работает, вышел за пределы школ, носящих имя А.С. Пушкина, получил поддержку не только других школ республики, но и школ России, Эстонии, Финляндии, Болгарии. Мы живем в разных государствах, но нас связывает профессия, нас связывает А.С. Пушкин.

O.I. Sharauskene

School № 10 with in-depth study of subjects of the humanitarian profile named after A.S. Pushkin, Petrozavodsk, Russia

O.B. Bondar

School № 10 with in-depth study of subjects of the humanitarian profile named after A.S. Pushkin, Petrozavodsk, Russia

The role of the festival of Pushkin schools in the formation of the modern socio-cultural environment

КАКОЙ ДОЛЖНА БЫТЬ СОВРЕМЕННАЯ ВУЗОВСКАЯ ЛЕКЦИЯ?

С целью ответа на этот вопрос было проведено масштабное анкетирование студентов-филологов 1 и 5 курсов БГПУ имени М. Акмуллы, обучающихся по профилю «Русский язык и литература». Они ответили на следующие вопросы:

1. *Лекция должна оставаться традиционной (преподаватель в аудитории)?* 90,5 % студентов ответили «да».
2. *Лекция может быть в видеоформате?* 66,7 % студентов ответили утвердительно, 33,3 % — отрицательно.
3. *Какие преимущества вы видите в видеолекции?* Доступность, возможность учиться удаленно — 83 %.
4. *Какие преимущества вы видите в традиционной лекции?* Живой контакт, возможность что-либо уточнить, задать преподавателю вопрос — 95 %.
5. *Просматриваете ли вы предлагаемые в Интернете видеолекции (если да, то напишите цель, если нет, то объясните. Периодически, по заданию или рекомендации преподавателя — 54 %.*
6. *Какие средства вы полагаете наиболее эффективными в лекции?* Включение фрагментов видеолекций — 71,4 %; использование аудиофрагментов — 33,3 %; электронная презентация — 76,2 %; слово преподавателя — 92 %; диалоговая форма лекции — 85 %.
7. *Какие из этих средств помогают вам лучше воспринимать и усваивать материал лекции? Почему?* Видеофрагменты в лекции воспринимаются и запоминаются лучше — 67 %; качественные видео- и аудиолекции привлекают внимание — 73 %; в презентации наглядно представлена наиболее важная информация — 89 %; преподаватель излагает материал концептуально — 90 %; диалог преподавателя со студентами на лекции активизирует внимание, способствует лучшему усвоению и пониманию материала — 99 %; презентация и видеоряд помогают лучше воспринимать информацию — 87 %.
8. *В какой степени студенты должны участвовать в лекционном занятии?* Принимать активное участие: отвечать на вопросы, дополнять, задавать вопросы — 90,5 %.

9. *Какие приемы должен использовать преподаватель, чтобы лучше воспринимался и усваивался лекционный материал:* выразительность, эмоциональность — 86 %; наглядность — 83 %; интересное содержание — 96 %; практическая значимость — 97 %.
10. *Какая манера чтения лекции преподавателем представляется вам наиболее эффективной?* Спокойный тон, ясная, понятная и выразительная манера изложения — 89 %.
11. *Как вы полагаете, можно ли без помощи преподавателя найти и усвоить необходимые для развития профессиональных компетенций знания?* Можно — 45 %; нет — 67 %; можно, но только если заниматься этим всю жизнь — 58 %.
12. *Для чего нужна лекция?* Большая часть студентов (89%) ответила, что лекция помогает систематизировать материал, разобраться в ходе общения с преподавателем в сложных вопросах.

Принципиальной разницы в ответах студентов 1 и 5 курсов не было, за исключением того, что первокурсники большей частью низко оценили эффективность поточных онлайн-лекций по дисциплинам, входящим в модуль дисциплин, формирующих универсальные компетенции: философия, история, русский язык и культура речи, основы экономики и права, основы педагогики и психологии, концепции современного естествознания и др.

Совершенно очевидно, что современная вузовская лекция не может оставаться в прежнем формате, который выглядит архаично. Студенты находятся в динамично меняющемся образовательном пространстве, активно приобщаются к электронному, дистанционному, онлайн-образованию. Как в него вписывается классическая вузовская лекция, разнообразная по своим типам? На наш взгляд, «надо сопрягать» традиционные и новые формы вузовской лекции, в том числе, по русской словесности. Мы предлагаем опыт ее разработки с учетом универсального, интермедиального характера самой литературы, которая по своей природе («В начале было слово...») способна к синтезу и взаимодействию как с другими видами искусства, так и с различными информационными формами.

Современный философ И.П. Ильин под интермедиальностью понимает возможность передачи информации, в том числе и художественной, различными средствами. Это могут быть «слова писателя, цвет, тень, линия художника, музыкальные звуки и ноты как способ их фиксации, организация объемов скульптором и архитектором, и, наконец, аранжировка зрительного ряда на плоскости экрана <...> в совокупном плане они представляют собой те медиа, которые в каждом виде искус-

ства организуются по своему своду правил — коду»¹. Такой код может быть обнаружен практически в любом литературном произведении, в котором, как полагал еще академик А.Н. Веселовский, сохраняется отголосок «первобытного синкретизма», проявляющегося в слиянии слова и музыки, слова и жеста, слова и картины и т. п.

Интермедиальное содержание современной лекции по русской словесности может быть раскрыто благодаря использованию так называемой конвергентной технологии, которая делает возможным органичное сопряжение «умного числа» и «умного слова», способных, по словам Н. Гумилева, передать «все оттенки смысла».

Концептуально модель интермедиальной лекции такова: в ее целостной структуре вербальная и текстовая основа дополняется различного рода мультимедийными элементами. С помощью цифровых технологий реализуются когнитивные механизмы по перекодированию информации в вербально-логические, графические и другие формы мультимедийного ряда: это может быть анимация, инфографика, как статичная, так и динамичная, фото-, видео- и аудиоиллюстрации, слайд-шоу и т. п. Преподавателю, конструирующему подобную лекцию, следует думать как категориями слова и текста, так и категориями «картинки» и звукового образа, т. е. демонстрировать способность к конвергентному мышлению.

Приведем пример лекции по творчеству С.Т. Аксакова, посвященной очерку «Буран», который в истории русской литературы рассматривается как зерно пушкинского романа «Капитанская дочка». Цель предлагаемой интермедиальной лекции — показать, как в аксаковском произведении раскрываются вековечные, архетипические основы русской жизни и культуры, народный взгляд на природу и человека. Традиционно лекция начинается с демонстрации на экране портрета писателя. Далее идет слайд-шоу, включающее фотографии артефактов из дома-музея С.Т. Аксакова в Уфе и другие визуально представленные интересные примеры из жизни и творчества писателя.

Ключевые цитаты из прозаического текста очерка «Буран» дополняются аудиофрагментом — выразительным чтением одноименного стихотворения С.Т. Аксакова с музыкальным сопровождением — вальсом Г.В. Свиридова к повести А.С. Пушкина «Метель». Это великолепная музыкальная иллюстрация к литературному произведению. Картина, созданная художником слова, которую можно увидеть и представить,

¹ Ильин И.П. Некоторые концепции искусства постмодернизма в современных зарубежных исследованиях. М.: ГБЛ, 1998. С. 10.

дополняется картиной, которую можно услышать и прочувствовать сердцем. Музыка и слово, создавая синергетический эффект, передают безудержный характер русской природы и русской природы.

Необходимая в наше время словарная работа по аксаковскому тексту, насыщенному тюркизмами, архаизмами и историзмами, нуждающимися в толковании, дополняется анализом выразительно-изобразительных средств языка, которые разбираются в интерактивном режиме с привлечением средств наглядной визуализации (используются динамические слайды с графическими рисунками, анимацией и т. п.).

Аналогичным образом вводится нужный для историко-литературного сопоставления материал. Это глава «Вожатый» из романа «Капитанская дочка», в которой А.С. Пушкин, опираясь на опыт С.Т. Аксакова, великолепно воспроизвел сцену бурана в степи. Ключевой фрагмент из пушкинского текста также подается с аудиовидеодополнениями в виде живописных, музыкальных и кинематографических иллюстраций.

Лингвокультурологический комментарий ключевого слова «буран» в произведениях обоих авторов проводится в интерактивной форме, что способствует решению проблемного вопроса «Почему Пушкин и Аксаков использовали в своих произведениях тюркское слово „буран“?» Задолго до А.С. Пушкина и В.И. Даля именно С.Т. Аксаков употребил это тюркское слово, обозначающее степную вьюгу, метелицу при сильном северном ветре.

Аксаков и Пушкин целенаправленно использовали данный тюркизм, обеспечивающий особый колорит 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». Их лингвокультурологический комментарий также проводится в интермедиальном формате: перевод и толкование тюркских слов сопровождается визуальными иллюстрациями к ним.

Всем ходом лекции преподаватель подводит студентов к выводу о том, что через образ бурана С.Т. Аксаков как замечательный писатель-натуралист и глубокий философ выразил мысль о неразумном противостоянии людей природе, ее стихии, которую лучше переждать и «отдаться на волю Божью». Знаменитая пушкинская формула о русском бунте, «бессмысленном и беспощадном», во многом предопределена символическим воспроизведением безудержных проявлений бурана и национального характера в аксаковском произведении.

Таким образом, интермедиальная лекция с использованием конвергентной технологии позволяет обеспечить органичное сопряжение

цифровых и когнитивных технологий, а также синергетический эффект воздействия искусства слова на студентов.

V.V. Borisova

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

What should be a modern university lecture?

Бурова Галина Викторовна

Информационно-методический центр развития образования,
Иркутск, Россия

ПРИЕМЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий, связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета, при этом образовательные задачи включаются в содержание игры.

Словарь В.И. Даля говорит, что играть — значит «тешиться, веселиться, забавляться, проводить время потехой, заниматься чем-либо для забавы, от скуки, безделья»¹. Однако современные исследователи утверждают, что игра «является формой деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения. Имеет большое значение в формировании личности, особенно в детстве и отрочестве. На занятиях по языку рекомендуется в качестве источника повышения эффективности обучения. Игра способствует усвоению знаний и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету. Игра становится орудием как обучения, так и воспитания, требуя от участников большого умственного напряжения»².

Применение игровых подходов в неигровых процессах (геймификация) все чаще используется в разных сферах и, в первую очередь,

¹ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2 / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: ТЕРРА — книжный клуб, 1998 (репринт. изд. 1905–1909 гг.). С. 6–8.

² *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009 [Электронная версия]. Режим доступа: GRAMOTA.RU.

в образовании. Игровые технологии использовались педагогами уже давно; еще К.Д. Ушинский отмечал, что «для дитяти игра — действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности... в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями»¹.

Современная образовательная ситуация требует иного отношения к игре: не только дошкольники и младшие школьники обучаются, играя, но и взрослые часто используют для обучения игровые платформы, особенно если речь идет о компьютерных технологиях.

Процесс вхождения игры в образовательную сферу имеет несколько названий, каждое из которых, как правило, содержит определенные дефиниции, однако зачастую в сознании педагогов эти термины выступают как синонимы.

В своей работе я использую термин «геймификация», так как под игровыми технологиями или игровым обучением педагоги чаще понимают работу с младшими школьниками, в то время как часть обучающихся игр в связи с их сложными правилами доступна только старшим школьникам или взрослым. Использование термина «геймификация» на уроках русского языка и литературы обусловлено еще и тем, что серьезных образовательных компьютерных проектов по этим предметам практически нет: есть продукты, касающиеся отдельных разделов и тем, но значительная часть из них устарела, не соответствует современному программному обеспечению и не может быть использована на современных компьютерах; часть продуктов рассчитана на индивидуальную работу и не может быть использована в классе через проекционное оборудование.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Игра позволяет решить проблему, мотивировать учащихся, стимулировать обучение посредством игрового мышления и техник, развивает память, стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету, помогает преодолеть пассивность учеников, способствует воспитанию познавательных интересов, доставляет радость.

¹ Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 336 с.

Немаловажным фактором использования игры на уроках русского языка и литературы является формирование коммуникативных навыков, умения работать в группе, презентовать результат своей работы, тогда игра может быть использована в контексте обучения деятельности и для удовлетворения духа соперничества. На уроке игра — это интерактивность; демонстрация своих достижений, в том числе через систему рейтингов, взаимооценивания; изменение степени вовлеченности игрока; разная сложность, продолжительность и время на решение каждой задачи. Игра позволяет учителю отслеживать действия и решения игрока, а ученику обеспечивает «права на ошибку». Таким образом, игра кроме обучающей оболочки может стать сильнейшим средством социализации, пространством самореализации, особым «полем самовыражения».

В старших классах геймификация может быть применена в следующих случаях: в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы или раздела учебного предмета; в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

Одной из наиболее эффективных форм игровой организации учебного процесса с использованием игровых заданий является, на мой взгляд, игра «Три мешка вопросов».

Основная дидактическая цель данной игры — самостоятельное изучение учащимися одного или нескольких произведений литературы, изучаемых в курсе того или иного класса. Задача, ставящаяся перед учениками, проста: каждый должен составить вопросы по прочитанному произведению (произведениям). Однако игровая оболочка делает традиционное по сути задание творческим и интересным.

«Три мешка» — это три группы вопросов:

1. Вопросы от Кота Ученого (девиз Кота: «Все, что знаю, расскажу...»).
Простые вопросы на знание текста.
2. Вопросы от Незнайки (девиз Незнайки: «Хочу все знать...»).
Вопросы по тексту, ответа на который ученик не знает, но хотел бы узнать.
3. Вопросы от Бабы Яги (девиз Бабы Яги: «А Баба Яга против...»).
Вопросы по выяснению другого мнения и сравнения его со своим, провокационные вопросы.

Правила игры жестко регламентированы, учащиеся знакомятся с ними заранее: необходимо подготовить не менее трех вопросов; вопросы подписываются на оборотной стороне для оценки вопросов и избегания ответов на собственные вопросы; при необходимости на

свои вопросы нужно ответить самому (кроме вопросов от Незнайки); подготовленные вопросы могут быть от любого персонажа; ученик самостоятельно выбирает уровень вопроса (мешок) и сам вопрос; ученик имеет право не ответить на вопрос, пока не прочел его вслух, но не более двух раз (при этом вопрос возвращается в мешок); сыгранный вопрос изымается из дальнейшей игры; при ответе ученик имеет право обращаться к тексту произведения, цитируя его, если необходимо; автор вопроса высказывает свое мнение относительно полноты и качества ответа (при необходимости ответ дополняется другим учеником (учениками) или автором вопроса, в случае затруднения учащихся на вопрос дает ответ учитель); каждый ученик получает две оценки за урок: первая — за подготовленные вопросы, вторая — за ответы; если подготовлены только «Вопросы от Кота», ученик не претендует на оценку выше «3».

Ученик, отвечающий на вопросы, имеет возможность выбрать уровень вопроса; ответить на вопрос, на который уже был дан ответ (дополнить или ответить по-своему); выступить в роли критика.

Ученик, формулирующий вопросы, занимает разные позиции: проверяющий, незнающий, советующийся, провоцирующий.

Данная игровая оболочка позволяет работать на уроке каждому ученику, не испытывая неловкости от незнания или неподготовленности, так как объем темы, как правило, предусматривает вариативность работы. Ученик может выбрать посильное для него задание, а правила игры позволяют ему это сделать без ущерба для самолюбия.

Таким образом, приемы геймификации служат не только учебным, но и воспитательным целям: ученик учится преодолевать различные трудности, возникающие у него в поведении, в общении с окружающими; на уроке создается определенный комфорт, благоприятная творческая атмосфера, душевная радость.

Безусловно, не каждую тему можно и нужно облекать в «костюм» игры, игровые приемы должны быть дозированными и вариативными, чтобы не наскучить, не вызвать привыкание, но именно игра способна сделать скучное увлекательным, избегаемое — желанным, а трудное — простым.

*G.V. Burova
Information and Methodological Center for the Development of Education, Irkutsk,
Russia*

Gamification framework for teaching Russian language and literature

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КВЕСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В преподавании иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, используется немало игровых технологий. Многие из них основываются на эмоциональной памяти обучающихся. Яркие впечатления, которые были вызваны событием, подарившим многообразие эмоций, способствуют запоминанию слов и грамматических конструкций. В настоящее время одним из популярных игровых методов является квест. На наш взгляд, он и наиболее продуктивен.

Квест — это игра, в которой обучающийся через выполнение определенных заданий достигает поставленной задачи. Квест, как и любая образовательная технология, может быть направлен как на приобретение новых знаний, так и на их практическое применение. При выполнении заданий обучающийся может пользоваться всеми доступными ему средствами: учебниками, словарями, интернет-ресурсами, программами — переводчиками для смартфонов и т. д. — здесь нет ограничений. Процесс обучения иностранному языку в виде квеста формирует навыки самообразования, предлагает решение практических задач, развивает устную речь, снимая различные барьеры: коммуникативные, социально-культурные, психологические и др.

Квест можно применять на всех уровнях обучения иностранному языку, при знакомстве с различными лексическими или грамматическими темами. Данная технология дает возможность как индивидуального, так и группового участия. Как любая игра, она вызывает интерес, азарт, что является сильнейшим мотивационным фактором. Задача преподавателя — найти подходящую тему, предложить увлекательные задания, проверить и оценить выполненную работу.

В практике преподавателей Чебоксарского института (филиала) Московского политехнического института, работающих с иностранными слушателями подготовительных курсов, на занятиях по русскому языку метод квеста апробирован при изучении нескольких лексико-грамматических тем. Например, наибольшую активность обучающихся вызывают квестовые задания на темы «Магазины» и «Достопримечательности Чебоксар». Надо отметить, что на подготовительных курсах

изучают русский язык с нуля, поэтому данные темы интересны учащимся и с образовательной, и с социально-культурной точек зрения. Уже на элементарном уровне владения языком ребята могут выполнять квестовые задания по теме «Магазины», так как они предполагают широкое поле новой лексики, знакомство с основами русской грамматики: с винительным и предложным падежами, со временем глагола, с именами прилагательными. Квест на тему «Достопримечательности Чебоксар» можно предлагать слушателям с базовым уровнем владения русским языком. Также оба квеста полезны и с практической стороны: обучающиеся знакомятся с реалиями города, в котором живут, узнают расположение социально значимых объектов, получают необходимые в повседневной жизни навыки.

Квест на тему «Магазины» состоит из трех основных этапов. Сначала обучающиеся знакомятся, выполняя различные задания, с текстом «Магазины», в котором описываются основные торговые точки, включая почту, аптеку и кинотеатр/театр, расположенные непосредственно рядом с учебным заведением или общежитием, в котором проживают слушатели курсов. Далее преподаватель организует будущую практическую деятельность обучающихся: раздает распечатанные задания, поясняет способ и последовательность их выполнения, определяет групповое или индивидуальное выполнение.

Задания квеста могут быть простыми, например найти описанные в тексте объекты и сфотографироваться на их фоне, или более сложными — приобрести поздравительную открытку и отправить родителям, узнать цену на распространенные лекарственные препараты, уточнить, книги на каком языке, кроме русского, можно купить в определенном магазине или какие фильмы либо спектакли представлены в афише, и т. п. Задания должны быть понятными и, самое главное, выполнимыми. На этом этапе ребята работают самостоятельно. Такой квест удобно проводить, когда у обучающихся впереди свободный день, или же обозначить временные границы в рамках учебного расписания.

Третий этап — представление выполненных заданий и их проверка преподавателем, исправление ошибок. В более продвинутых группах можно организовать беседу о ходе выполнения квестовых заданий и обмен впечатлениями; в слабых — просмотр фотографий, сопоставления полученных данных.

На базовом или первом сертификационном уровне популярна тема «Достопримечательности Чебоксар». Она может быть представлена различными формами в зависимости от характеристик учебной группы. Для более сплоченных, научившихся работать коллективно мы

предлагаем проектный квест. Обучающиеся делятся на микрогруппы, каждой из которых дается задание рассказать об одном известном месте города (список мест определяет преподаватель): необходимо составить небольшое описание объекта и/или дать историческую справку о нем, подготовить фотографии или видеоролики, соответствующие реальному состоянию. Далее вся группа должна подготовить и представить общий отчет о достопримечательностях города, оформив его с помощью программы MS PowerPoint и снабдив фото- или видеоматериалом. В менее подготовленных группах можно использовать следующую технологию: сначала преподаватель предлагает перечень основных достопримечательностей города: Чебоксарский залив, парк Победы, сквер Чапаева, парк 500-летия Чебоксар (парк «Амазония»), Национальный музей, Музей истории трактора, Театр оперы и балета, Русский и Чувашский драматические театры, памятники А. Николаеву, М. Сеспелю, Ю. Гагарину, К. Иванову, И. Яковлеву — и транспортные схемы, позволяющие добраться до интересующих мест, а также дает задания сделать фото или видео, собрать информацию об объекте; далее этап самостоятельного выполнения; результатом работы может стать устный или письменный текст — описание одной или нескольких достопримечательностей. При проверке преподаватель в первую очередь учитывает правильность в употреблении лексических единиц, грамматических форм и конструкций, а также связность текста и соответствие действительности.

Тема «Достопримечательности Чебоксар» обладает широкими методическими возможностями: позволяет отрабатывать различные грамматические категории (предложный — «Где находится парк Победы / монумент Матери-Покровительнице?», родительный — «Сколько фонтанов на Чебоксарском заливе?», дательный — «Кому посвящен памятник около Чувашского драмтеатра?», творительный — «Кем был Андриян Николаев?» и другие падежи; глагольное время — «Раньше парк назывался „Парк 500-летия Чебоксар“, а сейчас называется „Амазония“, простое и сложное предложения — «В Чебоксарах есть памятник Андрияну Николаеву, потому что он родился в Чувашии», «Так как Иван Яковлев — это чувашский просветитель, создатель чувашского словаря, памятник ему находится около Национальной библиотеки») и затрагивать лингвострановедческие темы (памятники — известные люди, история — музеи, городские объекты — скульптура и архитектура, городской дизайн). Поэтому в процессе обучения к теме «Достопримечательности» можно обращаться неоднократно. Изучать эту тему можно фрагментарно при изучении отдельных тем или

обобщенно на заключительном этапе обучения на подготовительных курсах, а также во время изучения русского языка на 1–2 курсах при знакомстве с профессиональной лексикой, например на строительном факультете при изучении архитектурной терминологии, причем как в иноязычной группе, так и в мультиязыковой.

Таким образом, квест не только делает процесс обучения разнообразным и интересным, мотивируя обучающихся к изучению русского языка как иностранного, но и помогает адаптироваться в чужой стране, интегрироваться в практическую речь в реальных ситуациях.

E.A. Vaganova

Cheboksary Institute of Moscow Polytechnic University, Cheboksary, Russia

On the question of using quests in teaching Russian as a foreign language

Васильев Геннадий Никандрович

Дом детства и юношества «Радуга», Псков, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ Ф.И. БУСЛАЕВА О ПРЕПОДАВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках реализации Концепции развития дополнительного образования детей и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в ГБОУ ДО Псковской области «Дом детства и юношества „Радуга“» среди других детских объединений создано объединение «Кривичи», работающее по образовательной программе дополнительного образования детей «Топонимика Псковского края» (туристско-краеведческая направленность). Цель программы — формирование общекультурной компетенции учащихся в ходе изучения топонимики родного края, воспитание гражданина России, патриота малой родины. Программа направлена на гражданское и патриотическое воспитание обучающихся. Воспитание гражданина осуществляется с опорой на совокупность эмоциональных и практических знаний учащихся, освоения историко-культурного наследия семьи, малой родины, Отечества в целом, традиций, образа жизни земляков и своего народа, норм отношений в семье и обществе. Особенностью программы объединения является ориентация на творческий, опережающий и рефлексивный характер усвоения знаний, использова-

ние педагогического потенциала социума. Осознание ребенком своего гражданского назначения происходит на занятиях путем формирования чувства ответственности за судьбу малой родины. Из этого вырастает необходимость человеческих поступков в решении более сложных проблем общественной жизни, создаются условия для интеграции личности в систему национальной культуры.

Осуществление духовно-нравственного воспитания непосредственно через образовательную деятельность происходит на занятиях постоянно. Для успешного решения задач духовно-нравственного воспитания обучающихся очень важно, чтобы каждое проводимое занятие становилось событием в жизни подростков, влияло на становление духовно-нравственных качеств личности. Поэтому учебный материал очень тщательно отбирается, тщательно продумываются методы, формы организации учебно-воспитательной деятельности.

Детское объединение «Кривичи» стало победителем Всероссийского конкурса «Лучшие практики реализации целенаправленной системной работы образовательных организаций различных уровней по укреплению позиций русского языка» и было включено во Всероссийскую сеть организаций, осуществляющих целенаправленную системную работу по укреплению позиций русского языка. Помимо изучения топониимики нами были разработаны курсы по выбору «Литература средневекового Пскова» и «Введение в диалектологию (лингвистическое краеведение)».

В основу работы нашего объединения положены идеи Федора Ивановича Буслаева о преподавании отечественного языка. Работа Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» имеет большое значение для теории и практики отечественного преподавания. Несмотря на то что вышла она в 1844 г., советы и методы, предложенные в ней, актуальны и в настоящее время, так как в ней впервые в отечественной педагогике на первый план выступала личность ученика, а смыслом обучения становилось воспитание.

В работе объединения широко используются следующие педагогические идеи Федора Ивановича:

1. школьное обучение должно быть связано с нравственным и гражданским воспитанием;
2. своеобразии народной культуры должно находить отражение в воспитании;
3. необходимо глубокое изучение учащимися отечественной истории параллельно с изучением родного языка.

Актуальны и идеи Ф.И. Буслаева о важности:

1. учитывать возраст ребенка: недопустимо и вредно обучать детей той дисциплине, к которой он еще не готов;
2. важно не столько обучение ребенка с помощью дисциплины, сколько его нравственное воспитание;
3. практика — начало всему. Без практики теория бессмысленна;
4. преподаватели разных предметов должны объединить свои усилия для более эффективного обучения и воспитания.

Заслуживает внимания мысль языковеда о выборе книг для начальной стадии обучения. Она заключается в том, что беда детских книг в их предназначении для молодых учеников, из-за чего они составляются по их силам и способностям. Вследствие этого книги не несут никакой настоящей, моральной ценности. Буслаев призывает учителей предлагать своим ученикам книги, которые могут быть не просто понятны, но еще и полезны: «Пусть же учитель отечественного языка даст в руки своим юным питомцам такую книгу, чтение которой оставит в их душе следы на всю жизнь. Мысли классического писателя плодотворным семенем лягут в нежной душе их... Конечно, дети не все поймут в этих мыслях... но довольно уже и того, что они узнают их хоть с одной внешней стороны, запечатлев их своим детским сознанием»¹.

Буслаев в своей работе задерживается на теме чтения, которое он ставит началом обучения. Прежде всего, он пишет о том, что современное не стоит приравнивать к хорошему. В начале пути важно прочесть авторов старины, то, что проверено годами, потому что, скорее всего, если эти авторы не будут прочитаны в гимназии, они не будут прочитаны никогда. А вот современных писателей ученики прочитать всегда успеют тогда, когда нечем будет заняться, чтобы скрасить скуку. Поэтому важнее всего приучить ребенка к чтению классики, а заинтересованность к современной литературе придет сама собой. Более того, Федор Иванович полагает, что классическая литература является знаком качества — она проверена временем, следовательно, чтение ее будет полезно юному ученику. Поэтому не нужно тратить время на изучение «доморощенных», третьесортных авторов — от этого будет только хаос в голове и ребенок уже не сможет отличить хорошего писателя от плохого или от неуклюжего подражателя.

Идея национальной культуры, впитываемой на уроках родного языка и родной литературы учащимися, определила трактовку Ф.И. Буслаевым основных положений в методике преподавания литературы: воспитывающее начало без назидательности, методы лекций, сочинений, пересказов

¹ Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М.: Просвещение, 1992.

на основе заинтересованного отношения учащихся к языку и литературе и многое другое, что подлежит возрождению.

В выборе методов преподавания ученый руководствовался их разнообразием. Правильно организованную учебную работу Буслаев видел в тех случаях, когда грамматика, чтение художественных произведений, развитие устной и письменной речи изучаются во взаимосвязи, когда в ходе этого процесса анализируется лексика, даются сведения по этимологии, стилистике, развиваются навыки делового письма и орфографии, активно ведется систематическая работа по культуре речи. Таким образом, Ф.И. Буслаев полагал, что системное изучение родного языка в школе предполагает знание истории языка.

В качестве примеров из опыта работы можно привести следующие три методические разработки:

1. Курс по выбору «Литература средневекового Пскова» — работа по углублению представлений о единстве и многообразии мира, в процессе чтения и обсуждения «Повести о Псковском взятии»¹.
2. Курс «Введение в диалектологию (лингвистическое краеведение)» Открытого заседания клуба знакомств со словами «Белендрясина» (опыт работы по ознакомлению обучающихся со словарями и малоизвестными устаревшими и диалектными словами)².
3. Курс «Топонимика Псковского края» — интерпретация — анализ стихотворения Е.Н. Морозкиной «В Крыпецком монастыре» (опыт работы с толковым словарем В.И. Даля при изучении стихотворения)³.

G.N. Vasiliev

House of Childhood and Youth "Rainbow", Pskov, Russia

Using the ideas of F.I. Buslaev while teaching national language in the system of additional education

¹ *Васильев Г.Н.* Место краеведческого спецкурса «Литература Древнего Пскова» в развитии речи школьников // Всероссийский съезд учителей русского языка и литературы (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 4–6 июля 2012 г.): труды и материалы / под общ. ред. М.Л. Ремневой. М.: Издательство Московского университета, 2012. С. 221–222.

² *Васильев Г.Н.* Заседание клуба любознательных. Игровое занятие по диалектологии // Школьные игры и конкурсы, 2017, № 3. С. 4–5.

³ *Васильев Г.Н.* «И небо, словно перл, светилось внутри собора...» В стенах древнего монастыря прошли школьные православные педагогические чтения // Духовно-нравственное воспитание. 2004. № 6.

Велеславова Ирина Николаевна

Пряжинская средняя общеобразовательная школа
имени Героя Советского Союза Марии Мелентьевой,
Пряжа, Республика Карелия, Россия

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМАТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

В условиях модернизации системы образования внеклассная работа словесника рассматривается как пространство для инноваций, где моделируются «нетрадиционные для учебного процесса формы общения с искусством, адекватные нынешней социокультурной ситуации»¹.

Одной из самых актуальных характеристик инновационного процесса становится региональный компонент. Внеклассная работа, чтобы быть наиболее действенной, должна вращаться в условия местного социума. Реальный ответ на сложнейшие вызовы времени кроется в насыщенном и активном полилоге не только учителей гуманитарных предметов, но и всех участников образовательного пространства. Этот полилог опирается на местные традиции, уклад школы, региональные историко-культурные особенности. Его действенность будет очевидна тогда, когда будет организовано яркое, содержательное событие — как совместная форма бытия.

Именно на такие форматы ориентирована внеклассная работа в сельском социуме поселка Пряжа Республики Карелия, окружающем единственную в поселении школу. Приведу два примера. Первый из них — «Историческая реконструкция народных чтений, бывших в Пряжинском земском училище в 1900 г.»

Повсеместно в России народные чтения проводились Министерством народного просвещения и Православной Церковью в конце XIX — начале XX вв. с целью повышения культурного уровня неграмотного населения. Они были настолько популярны в небольшом карельском селе Пряжа, что в классную комнату «набивалось» до 100 человек крестьян, многим из которых приходилось даже сидеть на полу. Зато улицы села, как отмечалось в отчетах, в эти часы были тихи и пустыньны, а пьянство исчезло. Священник рассказывал библейские истории, учителя просвещали местное население при помощи текстов нравоучительного содержания, которые к тому же расширяли круго-

¹ *Рябенко В.* Внеклассная и внешкольная работа по литературе // Образовательный портал MAGREF [Электронный ресурс]. URL: <https://magref.ru/vneklassnaya-i-vneshkolnaya-rabota-po-literature/>

зор крестьян, дети читали стихи и басни, пели в составе клиросного хора.

Как из этого материала сделать современное событие? Мы выбрали инновационный формат реконструкции, понимаемой как воссоздание материальной и духовной культуры определенной исторической эпохи и региона. В отличие от воспроизведения так популярного сейчас военно-исторического события данный жанр отличается новизной. Поэтому одна из поставленных задач носила исследовательский и опытно-практический характер.

Нужно было решить комплекс проблем, связанных с местом проведения, костюмом, национальным языком, организацией религиозного и светского отделов, выделяемых в структуре чтений. Эти задачи и определили социальных партнеров (от местного прихода и Союза карельского народа до Музея-заповедника «Кижы», где можно было найти исторические костюмы). Проектная группа была создана на базе одного из классных коллективов школы с опорой на детей, их семьи и работающих в классах учителей. Дети исполняли роли детей, члены их семей — карельских крестьян, учителя — земских учителей, священник — настоятеля прихода.

Что запомнилось, удивило, порадовало больше всего? Исторические костюмы земских учителей. Свет от иконы, и рядом — местный батюшка. Удивительный эффект от сочетания духовных текстов, русского литературного слова, карельской речи, русских народных песен. Трогательное волнение детей. А самое главное — духовная и душевная объединенность односельчан.

Отсюда уникальность события, невозможность повторения. В данном случае невозможность тиражирования — это не недостаток, а достоинство педагогического действия, превратившегося в искусство. Как говорил профессор Е.А. Ямбург, «педагогика — это наука. Педагогика — это технология. Педагогика — это искусство. И противопоставлять это нельзя... Школа — это личностная вещь»¹.

Формат № 2 отличается ярко выраженной технологичностью, которая, наоборот, подразумевает воспроизводимость и в то же время обладает огромным педагогическим эффектом. Это социально-педагогический проект «Судьба человека», который многими средствами массовой информации, в том числе «Учительской газетой», был назван народным. Представляем его конструктор.

¹ Евгений Ямбург: Учеников надо удивлять! // Правмир. URL: <https://www.pravmir.ru/pyneshnix-uchenikov-nado-udivlyat/>

1. **Социальная идея.** Живая история содержится в судьбах самых обычных людей, таких как Андрей Соколов в рассказе М. Шолохова «Судьба человека». Поэтому проект имеет подзаголовок-уточнение «Наши незначительные земляки». Зачастую мы равнодушно проходим мимо своих пожилых односельчан, не подозревая, сколько исторических событий прошло через их судьбы. А это самое действенное постижение истории России.
2. **Педагогическая идея.** Уже на школьной скамье ученик в серии профессиональных проб проверяет устойчивость своих интересов и с помощью организованного школой тьюторского сопровождения развивает способности в актуальном для него направлении.
3. **Идее соответствует технология.** Создается 10–15 творческих команд, которыми руководят мастера слова (учителя, журналисты, библиотекари, студенты-филологи). Вместе с подмастерьями-учениками, желающими реализовать свой интерес к журналистике или филологии, они направляются в экспедицию к одному из односельчан 1920–1930-х годов рождения, берут интервью по методике «живой истории» (каждый член команды отвечает за свой блок вопросов), обсуждают услышанное, распределяют зоны ответственности по написанию очерка.
4. **Продуктивность действия.** Важен реальный продукт творческой деятельности, так сказать, «издательская продукция»: юные журналисты пишут очерк и публикуют его в газете, юные художники под руководством педагогов художественного отделения Школы искусств создают картину и представляют ее на выставке, фотографы проводят фотосессию и демонстрируют портреты героев в галерее. Все эти материалы затем входят в народную книгу «Судьба человека».
5. **Профессионализм.** Невероятно важен фактор качества знаний и умений, приобретаемых в проекте. Поэтому обязательно проводятся мастер-классы для детей и для преподавателей. На этапе «воодушевления искусством» юные журналисты едут в Национальную библиотеку, юные художники — в Музей изобразительных искусств, где происходит встреча с настоящими профессионалами: известными писателями, художниками, фотографами.
6. **Конкурсный характер.** Современный мир требует такого качества, как конкурентоспособность, по той причине, что она развивает требовательность к себе, повышает качество работы, приводит к успеху. Поэтому конкурс детских творческих работ становится

интересным и значимым для детей и их преподавателей, тем более что оценивается он профессионалами. Так, в связи с возникновением в школе базовой кафедры социально-педагогических и образовательных технологий стал возможным иной уровень сотрудничества с Петрозаводским государственным университетом. Конкурс детских творческих работ проходил в Гуманитарном парке ПетрГУ, и оценивали его преподаватели и студенты института филологии.

- 7. Событийность.** В проектную технологию мы ввели событийное мероприятие, целью которого является демонстрация итогов деятельности широкому социальному окружению. На него приходят жители поселка целыми семьями, что подчеркивает статус народного проекта. Главное событие для жителей поселка имеет двухчастную структуру: собственно презентацию проекта и его продукции (подарочные календари с фотографиями и цитатами героев проекта, книга «Судьба человека», фотогалерея, выставка картин), а также яркое красочное представление. Рассказ об односельчанах осуществляется при помощи приема театрализации эпизода из судьбы героя. Актерами являются непрофессиональные артисты: дети, учителя, выпускники школы, родители, жители поселка. Однако эффект их игры таков, что эти сцены трогают до слез. Ежегодно в проекте (а их прошло три сезона) принимает участие более 150 человек.

Проект «Судьба человека» обладает удивительной результативностью. Он позволяет преодолеть межпоколенческую разобщенность, старшему поколению дает возможность почувствовать себя востребованным, детям прививает уважение к старшим, взрослому и юному поколению позволяет реализовать свои интересы, развить склонности и способности, а всем вместе — почувствовать себя единым народом и понять, что история большой России и малой родины проходит через судьбы обычных людей, которые демонстрируют лучшие качества национального характера. Именно это и воспитывает больше всего.

I.N. Veleslavova

*Pryazha Secondary Comprehensive School
named after Hero of Soviet Union Maria Melentieva,
Pryazha, The Republic of Karelia, Russia*

Innovative forms of work of language and literature teacher

СЛОВО КАК ПУТЬ К САМОПОЗНАНИЮ И ГЛУБИНА НАШЕЙ ПАМЯТИ

Человек, а тем более школьник, — это неустойчивая система, которая обладает определенной степенью свободы в поисках себя и своего способа бытия с Другими. При этом врожденная установка на самосохранение и ценностные ориентиры, которые «присваиваются» (А.Н. Леонтьев) вместе с языком и культурой, выступают в качестве источника порядка и поддерживают душевное равновесие. Таким образом, разрешение критических ситуаций (конфликт, ссора, спор) тесно связано с унаследованными идеалами и представлениями о смысле жизни.

Особая роль в становлении подрастающего поколения принадлежит школьному учителю-словеснику, который раскрывает те духовные смыслы родного языка, которые помогают найти ответы на многие жизненные вопросы. Более того, в эпоху Интернета, открывающего доступ к различным источникам информации, авторитет учителя является важнейшим условием формирования самостоятельно, творчески и нравственно мыслящей личности. «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести, — писал Ю.М. Лотман. — Это три предмета, которые необходимы в любой Школе и которые вобрало в себя искусство»¹.

Но зададимся вопросом: осознаёт ли сегодня подрастающее поколение значимость того самобытного наследия, которое досталось ему по праву рождения в русском культурном пространстве?

Действительно, с одной стороны, народ создал язык, заложив в него столь мощный «энергично-смысловой потенциал» (А.Ф. Лосев), что на его основе возникла всемирно почитаемая литература, а с другой — современные школьники едва ли могут объяснить причины этого внимания. Ситуацию усугубляет и фактическая направленность школьного обучения на подготовку к ЕГЭ, которая не предусматривает осмысления роли языка и литературы в становлении национальной языковой личности, ее жизненного уклада и отношения к высшим ценностям. В результате у

¹ Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 462.

учащихся не формируется то особое «чувство соразмерности и сообразности» (А.С. Пушкин), которое предохраняет от порчи языка.

Настоящая статья посвящена раскрытию этносоциокультурного своеобразия русской языковой личности и свойственного ей способа бытия с Другими. Здесь мы имеем в виду характерную для русского речевого поведения и, в частности, для межличностного общения направленность на достижение искомого уровня взаимодействия, взаимопонимания и взаимоотношений¹.

С этой целью сосредоточим внимание на самобытной семантике местоимения **мы**, в котором выражена идея «исходного, первичного единства» говорящего с адресатом или с субъектом, о котором идет речь². Что же касается местоимения **я**, то его коннотация включает нежелательность «яканья», что также подчеркивает приоритетность установки на «самоотражение в другом и для другого»³.

В отличие от русского **я**, английскому местоимению **I** придается сугубо положительная значимость, и поэтому оно пишется с большой буквы. В русском же языке с большой буквы пишется только местоимение **Вы** в знак уважения к адресату.

К числу этноспецифических особенностей русской языковой личности относится «другоцентричность» (Н.В. Уфимцева) как потребность иметь друга, без которого человек ощущает неполноту своего бытия. Так, концепт **«друг»** занимает 7-е место в ядре русского языкового сознания⁴, а его английский эквивалент **friend** — лишь 73-е место, т. е. находится на периферии языкового сознания, условно ограниченного 75 наиболее востребованными словами⁵.

Примечательна и дефиниция слова *друг* — «такой же, равный, другой я, другой ты; ближний, всякий человек другому»⁶, а также афоризм «Имеющий друга имеет другого себя» (Иоанн Златоуст). Более того, согласно академику Ю.С. Степанову, «оказываются отдаленно

¹ Владимирова Т.Е. Речевое общение в межкультурном личностном взаимодействии: автореф. докт. дисс. ... филол. наук. М., 2007. С. 7.

² Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 50.

³ Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. С. 369.

⁴ Шапошникова И.В., Романенко А.А. Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток). Т. 1. М.: Московский институт лингвистики, 2014. С. 7, 126–127.

⁵ Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: Эйдос, 1996. С. 161.

⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: Русский язык, 1978. С. 496.

родственными слова *Русь* и *друг, друзья, дружина* в самом русском языке»¹. Таким образом, отношение к дружбе уходит корнями в русское соучастное бытие и коллективистическую культурную традицию.

Значительный интерес представляет сравнение концептов «**счастье**» и **happiness**. Русское слово *счастье* изначально вбирало в себя семы «совместное участие» и «хороший», выраженные в приставке *с-* (*со-*), а также сакральные семы «судьба» и «земельный надел», полученный от судьбы, которые получили выражение в корне *часть*². Сопряженность в приставке двух значений «вместе с» и «хороший» также может рассматриваться как восходящая к унаследованной идее «первичного единства». В качестве примера сошлемся на широко известную поговорку: «Когда все вместе, так и душа на месте». Что же касается корневой морфемы, то она имеет вероятностную связь с корнем *ks- «кусать, кусок».

В этой связи позволим себе высказать следующее предположение. Дошедшая до нас традиция встречать гостей хлебом-солью, когда гостю полагается отломить лишь кусочек пирога, отражает укорененное в сознании понимание счастья как «хорошей доли» общего достояния. Известен и обычай наделять новорожденного «долей» счастья, когда в честь его рождения пекли каравай, а затем делили его на части, выделяя ребенку его кусок, чтобы он был счастлив.

В отличие от русского концепта, его английский аналог **happiness** не обладает особой эмоционально-смысловой коннотацией, хотя восходит к индоевропейскому *kobb-, связанному с магическими обрядами³. Отсутствие в слове *happiness* семы взаимности, возможно, является одной из причин, затрудняющих достижение взаимопонимания с носителями русского языка, которые нередко воспринимаются как излишне эмоциональные, а само общение — как обременительное.

Возвращаясь к русскому пониманию счастья, которое не мыслится «в одиночку», попытаемся ответить на вопрос: сохраняется ли в русском культурном пространстве представление о счастье как соучастном бытии?

В поисках ответа ограничимся цитатой из романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго»: «За окном лежала немая, темная и голодная Москва.

¹ Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001. С. 155.

² Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 2. СПб.: Терра: Азбука, 1996. С. 816–817.

³ Воркачев С.Г., Воркачева Е.А. Концепт счастья в английском языке: значимостная составляющая // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс. М.: Азбуковник. С. 273.

Лавки были пусты, а о таких вещах, как дичь и водка, и думать позабыли. И вот оказалось, что только жизнь, похожая на жизни окружающих и среди них бесследно тянущаяся, есть жизнь настоящая, что счастье обособленное не есть счастье, так что утка и спирт, которые кажутся единственными в городе, даже совсем не спирт и не утка. Это огорчало больше всего».

Таким образом, русский идеал соучастного бытия может рассматриваться как сущностная черта унаследованной «памяти культуры».

Не имея возможности в рамках данной статьи подробнее рассмотреть особенности русской ментальности, еще раз отметим особую значимость учителей-словесников, призванных восстановить целостность русского культурного пространства и соединить прервавшуюся связь времен. Ведь, как писал выдающийся филолог С.С. Аверинцев, «история литературы — не просто предмет познания, но одновременно шанс дышать „большим временем“, вместо того чтобы задыхаться в малом...»¹

T.E. Vladimirova

Lomonosov Moscow State University, Russia

The word as a way to self-knowledge and the depth of our memory

Вольская Надежда Николаевна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

МЕТОДИКА АНАЛИЗА ПОЛИКОДОВЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

Значимость изучения языка СМИ состоит в том, что «он является тем кодом, той универсальной знаковой системой, с помощью которой в индивидуальном и массовом сознании формируется картина окружающего мира»². Характерной чертой современности явилась визуализация медийного содержания, вследствие которой влияние СМИ на общественное и индивидуальное сознание усилилось. По прогнозам

¹ Аверинцев С.С. Немного личного // Аверинцев С.С. Поэты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 15.

² Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М., 2008. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/116611/>

специалистов, в дальнейшем количественная составляющая визуальной информации по отношению к текстовой будет возрастать¹. Это связано с тем, что современная эпоха представляет собой новую информационную цивилизацию, отличительными чертами которой являются: появление единого информационного пространства, информационная среда обитания; информационные виды деятельности; новые продукты и услуги; новые ценности и суждения о качестве жизни; новые представления о пространстве и времени и т. д. Деятельность, именуемая «журналистикой», сейчас настолько изменилась, что все прежние понятия: «функция», «предмет», «метод», «содержание», «форма», «жанр» и т. п. — перестают быть актуальными и исчерпывающими, когда с их помощью пытаются отобразить ситуацию в цифровой медиасреде и в профессиональной деятельности, которая стремительно становится конвергентной.

В формировании поликодового медиатекста участвуют различные семиотические системы. Именно в этом и заключается базовое отличие медиатекста от текста в его традиционно лингвистическом понимании, в котором текст определяется как «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются цельность и связность»². Подразумевается, что эти единицы носят вербальный характер», в то время как «концепция медиатекста выходит за пределы знаковой системы вербального уровня»³.

Функционирование невербальных элементов обусловлено прагматическими, жанрово-содержательными и структурными особенностями различных групп медиатекстов.

Вряд ли можно говорить о первичности одних знаковых систем и вторичности других относительно их функционирования в медиасреде, однако можно с уверенностью утверждать, что существует специфика их функционирования, обусловленная особенностями канала распространения медиатекста — аудиальным, визуальным, визуально-аудиальным и т. д.

Таким образом, интерес лингвистики к текстам, созданным посредством взаимодействия языковых, аудиальных и визуальных семиоти-

¹ Тулулов В.В. Газета: маркетинг, дизайн, реклама. Новые тенденции в издании газет. Воронеж, 2001. С. 128.

² Николаева Т.М. Текст. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 2008. С. 505.

³ Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь.

ческих знаков, является «следствием и отражением поликодового характера человеческой коммуникации на современном этапе»¹.

Поскольку изучение поликодовых текстов началось сравнительно недавно, предложим методику их анализа. Итак, при исследовании медиатекста следует выполнить ряд действий.

1. Определить институциональный тип СМИ (печатное, радио, ТВ, Интернет, реклама), которому принадлежит медиатекст.
2. Определить его жанр.
3. Определить тип информации, заложенной в медиатексте (когнитивную, оперативную, эмоциональную, эстетическую), и конкретные компоненты поликодового медиатекста, передающие эту информацию.
4. Определить и проанализировать маркированное взаимодействие семиотически разнородных компонентов в таких типах поликодового текста, как печатный медиатекст, радио- или телепередача, документальный фильм, мультимедийная история, художественная, промышленная мультимедийная выставка.
5. Сформулировать интенцию медиатекста (сообщить что-либо, убедить в правоте, развлечь, наладить контакт либо все в комплексе).
6. Выявить арсенал средств воздействия в поликодовом тексте на адресата, а также применяемые авторами и редакциями стратегии и тактики в поликодовых медиатекстах различных жанров и форматов.
7. Выявить систему интенциональных скрытых смыслов, намеренно создаваемых адресантом через возможности предложения порождать дополнительный смысл благодаря языковым и неязыковым средствам (различным структурным особенностям, своеобразию сочетания предложений, символике знаков и т. д.).

Следует учитывать, что есть медиатексты, в которых все виды информации смешаны, как, например, в рекламе.

В заключение отметим, что в предложенной методике используются методы традиционного лингвистического анализа («уровневые» методы, метод лексико-семантического анализа, метод контекстуального анализа, межуровневые методы (стилистический, лингвокультурологический, интертекстуальный, дискурсивный, метод частотного анализа) и метод семиотического анализа, который предполагает рассмотрение культуры, любого ее артефакта, явления как текста, представляющего собой целостную систему упорядоченных и взаимозависимых знаков

¹ Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста. М.: Либроком, 2010. С. 117.

и символов, через которую осуществляется накопление, организация и передача культурного опыта.

N.N. Volskaya

Lomonosov Moscow State University, Russia

Method of analysis of polycode mediatexts

Воронина Оксана Александровна

Школа № 18, Подольск, Россия

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Сегодня в нашей стране часто поднимается вопрос нравственного воспитания детей и молодежи, который приобретает особую актуальность в подростковом возрасте. У подростка впервые пробуждается интерес к самому себе, своему внутреннему миру, осуществляется развитие самосознания. Подросток размышляет над своими переживаниями, мыслями; формируется его личность, причем заметная роль в развитии эмоционально-мотивационной сферы личности принадлежит нравственному воспитанию школьника.

Подростковый возраст — стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с вхождением во взрослую жизнь. Изменение социальной ситуации развития подростков связано с их активным стремлением приобщиться к миру взрослых. Новой характерной особенностью восприятия подросткового возраста является «чувство взрослости», а также интерес к развитию своих возможностей и способностей. Основу формирования нравственных качеств подростков составляет общение в процессе различных видов осуществляемой ими деятельности (учебной, производственной), занятий различными видами творчества, спорта¹. В процессе общения подросток получает возможность проявить индивидуальные черты личности. Проблема формирования нравственных качеств личности исследуется в трудах многих ученых: О.В. Сухомлинского, В.И. Матвиенко, С.А. Соловейчика, Л.Н. Толстого, Б. Скиннера и др.

¹ Манерко И.В. Духовно-нравственные качества личности: сущность и основное содержание. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 03.03.2014).

Проблема нравственного воспитания личности занимает ведущее место в теоретическом наследии В. Сухомлинского. Он писал: «Решение проблем нравственного воспитания заключается в обращении к сложным и тонким психологическим механизмам развития личности»¹. В. Сухомлинский выделяет следующие нравственные качества личности:

1. совесть;
2. чувство собственного достоинства;
3. честь;
4. эмоциональная культура и другие.

Именно эмоциональная культура, по его мнению, лежит в основе нравственной воспитанности личности. В. Сухомлинский понимал, что «моральное поведение не может основываться на одном лишь чувстве долга, осознанной необходимости, внутреннем принуждении, самоограничении и рациональном контроле. Нравственное воспитание не должно сводиться к формированию только этих качеств личности».

Все сказанное учитывается в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения, а именно в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: «Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России»².

Перед учителями стоит проблема обогащения нравственного опыта учащихся путем внедрения более продуктивных педагогических технологий (системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный), способствующих актуализации собственной деятельности учащихся по решению поведенческих, этических и эстетических проблем в духовно-нравственной практике³.

В основе нравственного воспитания современных подростков лежит моя авторская модель нравственной культуры личности, включающая в себя следующие компоненты:

1. аксиологический;
2. нормативно-поведенческий;

¹ Галузяк В.М. Концепция нравственного воспитания В. Сухомлинского. URL: <http://www.info-library.com.ua> (дата обращения: 04.03.2014).

² Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413. Приложение. URL: <http://www.gr.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>

³ Новицихина Н.В. Методическое пособие по формированию и развитию нравственных качеств личности подростка. Барнаул, 2010. 136 с.

3. мотивационный;
4. коммуникативный.

Относительно данной модели *мотивационный компонент* рассматривается нами через следующий комплекс мотивов:

1. этический мотив как центральный;
2. социальный;
3. экономический;
4. коммуникативный;
5. потребность в нравственном самосовершенствовании.

В этой связи мотивационный компонент данной модели нами представлен через самоменеджмент и самоактуализацию личности предпринимателя.

Полноценная работа по формированию нравственной культуры личности учащихся предполагает наличие четких, однозначных критериев ее сформированности. В этом аспекте замечательной основой является потенциал гуманитарных дисциплин, в частности русского языка и литературы.

Опираясь на взгляды Е.Н. Ильина¹, мы приходим к выводу, что урок литературы — человекоформирующий урок. Данный взгляд на воспитание ученика на уроках литературы очень близок мне. Это тот путь к ученику, по которому необходимо твердо идти, несколько не сомневаясь, что каждая судьба обязательно найдет свой отклик в литературе².

С этой целью эффективно работают следующие педагогические технологии:

1. Подбор текстов с нравственной тематикой в соответствии с возрастом учащихся.
2. Обсуждение ситуаций нравственного выбора.
3. Работа в микрогруппах (в зависимости от вида и формы задания).
4. Выполнение творческого задания, например:
 - а) написать письмо какому-либо персонажу;
 - б) сочинить стихотворение, в котором выражается позиция ученика;
 - в) написать заметку в газету, как реальный случай;
 - г) создать радиопередачу (работа в группе);
 - д) рассказать о подобном случае из твоей жизни;
 - е) составить обращение к людям (в зависимости от изучаемого литературного произведения).

¹ Ильин Е.Н. Путь к ученику. М.: Просвещение, 1988.

² Ильин Е.Н. Герой нашего урока. М.: Просвещение, 1991.

Чтобы увидеть ученика в процессе образования, его надо открыть, повернуть к себе, включить в деятельность.

На своих уроках я использую различные способы развития мотивации:

1. Организация образовательного процесса.

Здесь важны:

- а) новизна, практическая значимость подаваемого материала;
- б) четкое структурирование;
- в) логичное, яркое, контрастное выступление;
- г) опора на индивидуальные потребности личности;
- д) ритмичное чередование видов деятельности.

2. Использование нетрадиционных форм обучения: соревнования, экскурсии, путешествия, спектакли, игры, выпуск газет, коллективных работ и др.

3. Проблемные ситуации.

Противоречивость материала дает детям эффект удивления и желание разобраться в проблеме. Это связано с врожденным стремлением личности к гармонии.

4. Культура общения: гуманное отношение, доверие к ученикам, разнообразие деятельности и полнокровная жизнь в классе.

5. Ситуация успеха.

Ситуация успеха — эффективный стимул познавательной деятельности. Для стимулирования нужна более высокая оценка, которая приводит детей к противоречию — «действительно ли я такой».

6. Игровые технологии.

Очень нравятся учащимся игровые технологии, которые позволяют мне активизировать деятельность обучающихся. Например, ученикам нравится ролевая игра-суд по А.А. Фету «Обвиняется Зло» (судебный процесс над злом), по В. Распутину — «Обвиняется распутство и халатность» в повести «Пожар». Эта форма работы требует, безусловно, большой предварительной подготовки.

7. Проектные работы.

Проекты удобны тем, что они очень разнообразны по форме, содержанию, характеру доминирующей деятельности, по количеству участников, по продолжительности исполнения. Формы реализации проекта также различны: это может быть печатная работа, статья, доклад на конференцию, стенгазета, альманах, мультимедиа презентация, творческий отчет и т. п.

Таким образом, мотивация создает благоприятные условия для самореализации личности в условиях современного образования.

Коммуникативный компонент модели нравственной культуры личности, подразумевающий знание и выполнение норм и правил продуктивного делового общения (устное деловое общение, общение по телефону, деловое письмо), очень эффективно отрабатывается на уроках русского языка. Но это уже тема другого педагогического исследования.

Таким образом, важно помнить, что литература — искусство слова. Следует видеть в литературе средство воспитания души, гуманизма, нравственности. Необходимо сделать книгу средством познания себя и окружающих людей, приблизить ее к современности, к миру современных подростков.

O.A. Voronina
School № 18, Podolsk, Russia

Moral education of adolescents in the lessons of Russian language and literature

Воропаев Владимир Алексеевич

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ГОГОЛЬ И ПУШКИН
О СТИХОТВОРЕНИИ
«С ГОМЕРОМ ДОЛГО ТЫ БЕСЕДОВАЛ ОДИН...»

В статье «О лиризме наших поэтов», вошедшей в книгу «Выбранные места из переписки с друзьями», Гоголь говорит о двух предметах, которые вызывали у русских поэтов высокое лирическое одушевление, близкое к библейскому. Первый из них — Россия, второй — любовь граждан к своему монарху. «От множества гимнов и од царям, — пишет Гоголь, — поэзия наша, уже со времен Ломоносова и Державина, получила какое-то величественно-царственное выражение».

Размышляя о значении самодержавия для России, Гоголь приводит следующие слова Пушкина. «Зачем нужно, — говорил он, — чтобы один из нас стал выше всех и даже выше самого закона? Затем, что закон — дерево; в законе слышит человек что-то жесткое и небратское. С одним буквальным исполнением закона не далеко уйдешь; нарушить же или не исполнить его никто из нас не должен; для этого-то и нужна высшая милость, умягчающая закон, которая может явиться людям только в одной полномочной власти. Государство без полномочного монарха — авто-

мат: много-много, если оно достигнет того, до чего достигнули Соединенные Штаты. А что такое Соединенные Штаты? Мертвечина; человек в них выветрился до того, что и выведенного яйца не стоит».

В недавно вышедшем в свет новом издании «Пушкин в воспоминаниях современников» утверждается, что в «Выбранных местах из переписки с друзьями» Гоголь создает «консервативную легенду» о Пушкине. Факты, однако, свидетельствуют об обратном. Суждения поэта, приводимые Гоголем, подтверждаются и другими источниками. Так, например, слова Пушкина о Соединенных Штатах, сказанные, видимо, в личной беседе, находят подтверждение в мемуарах В.Н. Анненковой, видевшей Пушкина в январе 1837 г. у великой княгини Елены Павловны: «Разговор был всеобщим, говорили об Америке. И Пушкин сказал: „Мне мешает восхищаться этой страной, которой теперь принято очаровываться, то, что там слишком забывают, что человек жив не единым хлебом“»¹.

В подтверждение монархических убеждений Пушкина Гоголь приводит стихотворение «С Гомером долго ты беседовал один...», впервые напечатанное в 1841 г. под названием «К Н***». Обращаясь к В.А. Жуковскому, он говорит: «Это внутреннее существо — силу самодержавного монарха он (Пушкин. — В.В.) даже отчасти выразил в одном своем стихотворении, которое между прочим ты сам напечатал в посмертном собрании его сочинений, выправил даже в нем стих, а смысла не угадал. Тайну его теперь открою. Я говорю об оде Императору Николаю, появившейся в печати под скромным именем: „К Н****“. Вот ее происхождение. Был вечер в Аничковом дворце, один из тех вечеров, к которым, как известно, приглашались одни избранные из нашего общества. Между ними был тогда и Пушкин. Все в залах уже собралось; но Государь долго не выходил. Отдалившись от всех в другую половину дворца и воспользовавшись первой досужей от дел минутой, он развернул „Илиаду“ и увлекся нечувствительно ее чтением во все то время, когда в залах давно уже гремела музыка и кипели танцы. Сошел он на бал уже несколько поздно, принесся на лице своем следы иных впечатлений. Сближение этих двух противоположностей скользнуло незамеченным для всех, но в душе Пушкина оно оставило сильное впечатление, и плодом его была следующая величественная ода...»

И далее, процитировав стихотворение Пушкина в том виде, как оно было опубликовано Жуковским, Гоголь говорит: «Оставим личность Императора Николая и разберем, что такое монарх вообще, как Божий

¹ Андроников И. Лермонтов: Исследования и находки. М., 1964. С. 175.

помазанник, обязанный стремить вверенный ему народ к тому свету, в котором обитает Бог...» И затем, сказав о богоустановленности царской власти, ведущей свое происхождение от ветхозаветных пророков, Гоголь замечает: «Кажется, как бы в этом стихотворении Пушкин, задавши вопрос себе самому, что такое эта власть, сам же упал во прах перед величием возникнувшего в душе его ответа».

История написания пушкинского послания (эпизод о том, как Император Николай Павлович читал «Илиаду») в первом и единственном прижизненном издании «Выбранных мест из переписки с друзьями» была исключена цензурой, что привело к недоумениям и неверным толкованиям. Современники считали адресатом стихотворения Николая Гнедича. Так, В.Г. Белинский в пятой статье пушкинского цикла («Отечественные Записки», 1844) упоминает его под заглавием «К Гнедичу». Поэт и литературный критик С.П. Шевырев писал Гоголю 30 января 1847 г.: «Как мог ты сделать ошибку, нашед в послании Пушкина к Гнедичу совершенно иной смысл <...> Не знаю, как Плетнев не поправил тебя. Послание адресовано к Гнедичу...»

В ответ Гоголь посылает Шевыреву исключенный цензурой отрывок статьи и в приписке сообщает: «Слух о том, что это стихотворение Гнедичу, распустил я. С моих слов повторили это „Отечественные Записки“».

Так или иначе, первые издатели Пушкина в комментариях указывали, что послание «С Гомером долго ты беседовал один...» адресовано Императору Николаю Павловичу. И здесь, помимо авторитета Гоголя, имел значение тот факт, что стихотворение датируется 1834 г., в то время как Гнедич умер в 1833 году. Последняя палеографическая экспертиза подтвердила, что дата «1834» в черновом автографе написана рукой Пушкина¹.

Люди с чуткой поэтической душой не испытывали сомнений относительно адресата пушкинского послания. Так, например, Афанасий Фет писал поэту Константину Романову (К.Р.) в декабре 1887 г.: «В глубине души я вынужден признать, что, невзирая на верноподданнические убеждения, я не был бы так предан памяти Императора Николая, если бы не знал его глубокого сочувствия всем свободным искусствам вообще, сочувствия, так ярко выставленного Пушкиным стихом: „С Гомером долго ты беседовал один“»².

Черновые строки стихотворения (неизвестные Гоголю) со всей определенностью указывают на государя Николая Павловича:

¹ Соловьева О.С. Рукописи Пушкина, поступившие в Пушкинский Дом после 1837 г. М.: Л., 1964. С. 25, 91.

² К.Р. Избранная переписка. СПб., 1999. С. 261.

Могучий властелин
С Гомером долго ты беседовал один.

Николай I был настоящий властелин, каким он показал себя в 1831 г. на Сенной площади, заставив силой своего слова взбунтовавшийся по случаю холеры народ пасть перед ним на колени (ср. письмо Пушкина к Осиповой от 29 июня 1831 г.). Для автора «Стансов» Император Николай I был царь «суровый и могучий»:

И новый царь, суровый и могучий,
На рубеже Европы бодро стал...

В советском литературоведении, однако, утвердилось мнение, что стихотворение «С Гомером долго ты беседовал один...» обращено к Гнедичу как переводчику «Илиады». Тем не менее многие вопросы остаются без ответов. Если Пушкин имел в виду Гнедича, то почему Жуковский не назвал адресата? Кто написал «К Н***» в белой рукописи и кто скрыт под этим названием? Откуда В.Г. Белинский мог знать то, чего не знали П.А. Плетнев и В.А. Жуковский? Зачем Гоголь распространял слух, что стихотворение адресовано Гнедичу?

Создается впечатление, что Гоголь знал нечто такое, чего не знали друзья Пушкина. Но все-таки мы не можем отбросить Гнедича как хотя бы проходящего (т. е. дополнительного, от слова «привходить» — являться дополнением к чему-либо) адресата послания. Возможно, что Пушкин имел в виду и великий труд Гнедича, и государя Николая Павловича (его, может быть, более), читавшего «Илиаду», которая и была ему посвящена от переводчика.

V.A. Voropaev
Lomonosov Moscow State University, Russia

Gogol and Pushkin: on the poem "Thou spoke with Homer very long..."

Гораш Любовь Владимировна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования, Школа № 80, Россия

УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК БУДУЩЕГО: ПЕРСПЕКТИВЫ РОСТА

Нравственный облик педагога раскрывается в системе его отношений к своей работе, к учащимся и другим людям, к самому себе.

Эти отношения являются для школьника убедительным комментарием к тем нравственным идеям, которые утверждаются в процессе обучения. Современный педагог — носитель лично и социально значимых качеств, способный профессионально развивать эти качества у других. Не менее важным является его стремление к саморазвитию.

Согласно современным стандартам, современный учитель разрабатывает образовательные программы различных форматов, деятельно участвует в подготовке и реализации учебных проектов, проявляет инициативу в методической сфере и заинтересован во внедрении инновационных технологий; социально активен.

Все вышеперечисленное предполагает естественный рост мотивации обучающихся и их успешность в образовательном процессе, что, в свою очередь, обеспечивает рост удовлетворенности педагога своим делом и его желание двигаться дальше. При этом личностный и профессиональный рост учителя практически невозможен без поддержки, которую может оказать ему его школа.

Настоящая статья посвящена опыту одного из старейших учебных заведений Санкт-Петербурга в формировании мотивации учителя.

В 1898 г., незадолго до первого столетнего юбилея А.С. Пушкина, Санкт-Петербургская дума принимает решение увековечить славу первого русского поэта не в бронзе, а в вечно живом обновляющемся памятнике. Так возник Училищный дом имени А.С. Пушкина, ныне школа № 80 с углубленным изучением английского языка Петроградского района.

Сегодня, в XXI в., своеобразным лицом школы, той системой событий и отношений, что выделяет учебное заведение как имеющее собственное имя, историю и традиции, стал реализующийся с 2010 г. общешкольный междисциплинарный проект «Лицейскому братству не будет конца...» И роль учителя-словесника, «воспитателя душ», здесь становится особенно значимой.

Участие в проекте воспитывает круг единомышленников, объединяет учеников и учителей в содружество, стимулирует желание узнавать новое и внимательно, вдумчиво читать произведения Пушкина и о Пушкине, рождая сопереживание, прививает вкус к настоящей литературе — так формируется сотворчество. Воспитывает гордость за свое учебное заведение и Отечество, что и лежит в основе созидания личности.

Содержание проекта соответствует всем вызовам, к которым должна быть готова современная школа. Это удивительный симбиоз традиций и новаций, погружения в дисциплину и эпоху, а также развитие

универсальных учебных действий и формирование умений работать в команде.

Работа в проекте предполагает достижение как непосредственных результатов — продуктов интеллектуальной и творческой деятельности педагогов и учащихся, так и нескольких очень важных эффектов. Это сплочение учительского и ученического коллектива, а также создание единого уникального образовательно-культурного пространства школы.

Раз в год, в течение октябрьской «лицейской» недели, школа преобразуется. В рамках проекта проводятся разнообразные мероприятия, охватывающие как отдельные параллели, так и учебный коллектив в целом.

Современные школьники имеют возможность перенестись на 200 лет назад и побывать «лицеистами», оказаться на уроках естествознания и этикета, словесности и «танцевания».

Пятиклассники имеют возможность проявить свои актерские и режиссерские таланты на ярмарке сказок.

Старшеклассники блистают интеллектом и талантами в светской литературной гостиной, инсценируют «живые картины», изучают язык веера, упражняются в буре, готовят и разгадывают шарады. Учителя-словесники при этом не только руководят мероприятием, а становятся его непосредственными участниками, преобразуются в «хозяек салона».

Стенгазеты — классический жанр школьного творчества — имеют сквозную для всех параллелей тему, а также стандарты оформления и служат продуманным и эстетичным обрамлением для системы мероприятий проекта.

Пушкинский турнир для учащихся 9 и 10 классов — кульминационное событие проекта, требующее серьезной подготовки. Ребята могут показать свои способности в музыкальном искусстве, стихотворстве, небольших театральных постановках, проявить остроту ума и реакции в «дуэли» пушкинских афоризмов.

Пушкинский турнир — удивительный яркий праздник, неизменно привлекающий внимание всей школьной общественности. Многие педагоги участвуют в подготовке турнира: учителя музыки, изобразительного искусства, — но, безусловно, в первую очередь от учителей-словесников зависит, насколько этот праздник будет красивым, интересным, интеллектуально насыщенным, и филологи неизменно показывают высокий уровень содержания и формы этапов турнира. Это говорит о заинтересованности педагогов, многогранности

их личности, стремлении к постоянному развитию, педагогическому поиску, желанию передать подрастающему поколению истины и ценности, значимые в художественном мире А.С. Пушкина.

Таким образом, учитель будущего — это мотивированный, заинтересованный в успешном преподавании своего предмета и умеющий научить чему-то большему, а потому учитывающий актуальные реалии и использующий современные технологии, стремящийся развиваться духовно и профессионально, обмениваться опытом с коллегами, а потому способный к рефлексии педагог.

Что же может сделать администрация школы для мотивации учителя? Помимо очевидного способа поощрения за успехи в виде дополнительных дней к отпуску или поощрения за счет премиального фонда важны и иные пути.

В силах руководства улучшить условия труда педагога, обеспечить оперативно информирование учителя о планах, рабочих задачах, а также результатах деятельности. В 80-й школе этим целям служит такой ресурс, как общая сетевая папка, где собрана вся необходимая для учебного процесса информация, а также общий чат, где есть возможности как для рабочего, так и неформального общения.

Школа проводит мониторинг дефицита профессиональных навыков учителей и обеспечивает им прохождение курсов повышения квалификации на разных площадках в очном и дистанционном режиме; осуществляет консультативную поддержку при прохождении аттестации; привлекает опытных специалистов и молодых педагогов к участию в мероприятиях по распространению опыта и конкурсах педагогического мастерства, обеспечивает всестороннюю методическую и организационную помощь для обеспечения успешного участия.

В силах школы способствовать частоте взаимопосещения уроков педагогами, росту числа публикаций педагогов.

Еще один немаловажный момент для обеспечения удовлетворенности педагога рабочим процессом и формирования мотивации учителя — создание психологически комфортной, эстетически и ценностно насыщенной обстановки, которая не может не влиять на личность учителя. Речь идет об атмосфере, непринужденной творческой среде, о создании особого культурного микроклимата в рамках учебного заведения.

Это возможно, если вовлекать учителя в коллективные творческие дела, квесты в качестве не только организатора, но и как непосредственного участника. Не только праздники способствуют сплочению коллектива и улучшению общего и личностного настроения, но и экскурсии, традиционные выезды. Учителю важно чувствовать свою значи-

мость, востребованность, сопричастность традициям и соответствие своей квалификации и настроем актуальным перспективам.

Учитель-словесник будущего — это не только носитель традиционных и особенно актуальных сегодня и в будущем духовно-нравственных ценностей, не только коммуникабельная и толерантная личность. Именно такой педагог добьется успеха сегодня и в будущем, а школа имеет все возможности, чтобы ему в этом помочь.

L.V. Gorash

St.Petersburg In-Service Pedagogical Academy, school № 80, Russia

Teacher-philologist of the future: prospects of evolution

Горбунова Нина Ахатовна

Школа № 3, Сальск, Ростовская область, Россия

ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Российское образование решает сегодня глобальные задачи, заключающиеся в обновлении его содержания и структуры. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Федеральный государственный образовательный стандарт поставил качественно новую задачу — формирование личностных и метапредметных универсальных учебных действий, формирующих у школьников умение учиться, дающих способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Лабораторная работа по русскому языку в школьном курсе — непривычная форма занятий, однако погружение в языковые особенности поэтических и прозаических текстов, которые иллюстрируют сегодня основное содержание лингвистического образования в 10 классе по учебнику С.И. Львова, дает учителю возможность использования такой формы.

При проведении лабораторных работ внимание сосредоточено на выработке умения анализировать определенные факты, фиксировать

закономерности, обобщать результаты, делать выводы. Основное при такой организации урока — самостоятельное исследование языкового материала учащимися и обобщение результатов.

В самостоятельном поиске учащихся, организованном преподавателем, формируются познавательный интерес, высокая активность старшеклассников. Постоянный анализ авторской позиции и стиля развивает у школьников необходимое языковое чутье и вырабатывает приемы творческой деятельности.

Отбор тем для лабораторных работ обусловлен основными задачами курса русского языка в старших классах. В подготовке выпускника школы, свободно владеющего языком как средством общения, особое место занимает анализ художественного текста, связывающий воедино интересы и усилия лингвистов, и литературоведов. Одной из важнейших задач курса русского языка и литературы является формирование у учащихся навыков и умений анализа и комментирования художественного текста, что осуществляется на лабораторных занятиях, т. е. на практических занятиях.

Главным становится понимание текстов различных стилей и жанров, умение их анализировать, видеть использование автором изобразительно-выразительных средств языка. Работа по совершенствованию речи учащихся, органично связанная с изучением литературы, строится в неразрывном единстве с формированием их личности, развитием мышления.

Принципиальное значение для развития речи учащихся и навыков восприятия содержания и оттенков текста имеют упражнения по использованию фразеологизмов в речи: анализ фразеологизмов в тексте художественного произведения, подбор синонимов к данному фразеологизму с установкой определения авторской позиции, авторского замысла.

Такой анализ является составной частью комплексного анализа текста, художественно-стилистического анализа фрагментов художественных и публицистических произведений.

Система лабораторных работ как метод формирования навыков исследовательской деятельности учащихся предусматривает самостоятельное изучение разделов программы по русскому языку и овладение научной речью, приучает работать с научной литературой.

Подготовка учащихся к проведению лабораторных работ предполагает предварительное ознакомление их с темой, рекомендованной литературой и вопросами для самопроверки. Перед проведением лабораторной работы проводятся консультации, так как от учащихся потребуется максимум самостоятельности.

Перед выполнением лабораторной работы учащиеся знакомятся с памяткой:

1. Помни: теория без практики мертва, практика без теории слепа.
2. Четко представь себе цель работы — она часто совпадает с ее названием.
3. Ответ на вопрос должен содержать анализ предложенного отрывка, комментариев и интерпретацию как отрывка, так и всего текста в целом.
4. Ответ на вопрос должен представлять сочетание анализа и интерпретации текста.
5. Лучше всего это выразить в тексте типа рассуждения, соблюдая структуру этого текста: тезис, аргументы, вывод.

Обучающиеся получают задание:

1. Найдите устойчивые (фразеологические) обороты речи, раскройте их значение.
2. Найдите фразеологизмы, раскрывающие характер персонажей.
3. Выпишите и прокомментируйте слова, обороты из речи Базарова, подтверждающие его связь с народом.
4. Выпишите фразеологизмы и фразеологические обороты, определите их происхождение, художественную роль в тексте.
5. Запишите из XX–XXI глав фразеологизмы, этимологически связанные с православием, дайте их толкование. В чем заключается их идейно-художественное назначение?

В качестве примера приведем исследование ученицы 10 класса Владиславы Шуплецово:

1. **Тема:** Роль фразеологизмов (фразеологических оборотов) в раскрытии характеров героев романа И.С. Тургенева «Отцы и дети».
2. **Цель:** анализ текста романа И.С. Тургенева «Отцы и дети».
3. **Материал:** роман И.С. Тургенева «Отцы и дети»; «Фразеологический словарь русского языка» под ред. А.И. Молоткова.

Описание лабораторной работы

Перечитываю роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», выписываю из текста фразеологические обороты, определяю их стилистическую окраску (высокие, торжественные, неодобрительные, презрительные, шуточные, шуточно-иронические). Пытаюсь определить, в речи какого тургеневского героя встречается больше всего фразеологизмов и почему. Размышляю о функциях фразеологизмов, определяю, существуют ли в тексте фразеологизмы, творчески видоизмененные

И.С. Тургеневым, крылатые выражения. Делаю общий вывод о стилистической роли фразеологических оборотов в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети».

Читая роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», я обратила внимание на то, насколько изобретателен автор в привлечении и использовании фразеологических оборотов.

При выполнении данной лабораторной работы я поставила себе задачей определить, насколько велики стилистические возможности фразеологизмов и как мастерски их использует И.С. Тургенев в романе «Отцы и дети».

Писатель точно, выразительно и метко при помощи фразеологизмов охарактеризовал своих героев. Так, например, Евгений Базаров в споре краток. Он сражает противника не длинными рассуждениями, а лаконичными, содержательными репликами. Его речь богата фразеологизмами, которые по стилистической окраске шуточные или шуточно-иронические: «добрый мальй, но его песенка спета», «этим грехом не грешны», «бабушка еще надвое сказала», «старинной тряхнуть». Фразеологизмы делают речь Евгения Базарова более емкой и образной.

Изображая отца Базарова — Василия Ивановича, Тургенев ввел в его речь большое количество народных фразеологизмов, показывая тем самым его близость к народу: «много на своем веку видал видов», «с кем не важивался», «гнать в шею». Однако в речи Василия Ивановича встречаются также фразеологические обороты, которые берут свое начало в Евангелии и книгах Ветхого завета («в объятиях Морфия», «Лазаря петь»), что говорит о религиозности героя. Для читателей, хорошо знающих происхождение этих фразеологических выражений, каждое из них наполнено глубоким смыслом, вызывает различные ассоциации.

Фразеологизм звучит сильнее, экспрессивнее, чем его словесный синоним. Благодаря использованию фразеологизмов возникает четкий художественный образ. Так, например, в предложениях «Дуняша бегала взад и вперед как угорелая и то и дело хлопала дверями», «Да полно тебе Лазаря петь» фразеологизмы помогают передать внутреннее состояние героев, действуют на воображение читателя, заставляя его переживать сказанное сильнее, чем если бы тот же самый смысл передавался речью чисто логической.

Говоря о фразеологизмах, следует также сказать об особой их группе — крылатых выражениях, которые также встречаются в романе: «для ради важности», «о друг мой, Аркадий Николаевич, не говори красиво», «отцы и дети». Эти выражения обогатили нашу речь, ими пользуются и писатели, и публицисты, и ораторы — все, кто знает и любит русский язык.

Вывод: фразеологические обороты — яркое стилистическое средство, они оживляют и украшают повествование. Использование И.С. Тургеневым фразеологических оборотов способствует большей образности и выразительности языка, точной характеристике героев произведения.

И.С. Тургенев был одним из той плеяды истинно народных русских художников слова, которые оставили глубокий след во всей мировой литературе.

На примере представленной работы можно отметить, что лабораторные занятия призваны закрепить получение знания, дополнить их, сформировать у старшеклассников в процессе выполнения заданий умение анализировать современный языковой материал, научить их самостоятельной работе с лингвистическими источниками.

Мы увидели, что учащиеся глубже проникают в тайны поэтического слова, полнее воспринимают скрытое в нем содержание, успешнее выражают свою мысль, свое суждение о прочитанном и о действительных фактах.

Использование словарей, критических статей способствует решению существенных для лингвистического образования школьников задач:

1. дать школьникам образец анализа художественного текста;
2. углубить восприятие художественного произведения;
3. развивать навыки чтения статьи, организовать изучение ее текста.

Таким образом, формируется понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей русского народа, определяющей роли родного языка в развитии интеллектуальных, творческих способностей и моральных качеств личности.

N.A Gorbunova

School № 3, Salsk, Rostov Region, Russia

Laboratory work at lesson of Russian language as a tool of formation of universal educational actions of schoolchildren

Гринева Юлия Алексеевна

Школа № 1, Приволжье, Самарская область, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТУАЛЬНО-ДИАЛОГОВОГО ПОДХОДА

Русский язык есть стержень, вокруг которого формируется гражданская, культурная и образовательная идентичность личности, движущая

сила ее личной свободы и самореализации. Именно эти идеи, заложенные в Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, стали отправной точкой осмысления и описания собственного педагогического опыта.

Анализ моего опыта преподавания русского языка показал, что школа сталкивается с наличием серьезных проблем, ограничивающих возможности русского языка в воспитании личности. Одной из таких проблем выступает недостаток развития коммуникативной компетенции школьников.

Обучающиеся чаще видят нелинейные и короткие бытовые тексты в электронных носителях, и представление о печатном слове размывается, а это влечет за собой неумение его использовать в речи. Анализ устных и письменных ответов обучающихся на уроках (и не только русского языка) показывает, что работа с текстом вызывает затруднения.

Зачастую школьники стараются заменить живую, культурную речь стандартной житейской мимикой и жестами. К сожалению, многие не просто не могут грамотно оформить свою мысль, но и свободно и произвольно общаться друг с другом.

Поиск путей решения указанных проблем определяет актуальность педагогической идеи опыта — формирование коммуникативной компетенции школьников на основе текстуально-диалогового подхода.

Суть текстуально-диалогового подхода заключается в том, что в процессе обучения широко используется текст как языковая, коммуникативная или дидактическая единица, осмысление которого осуществляется в процессе диалогического общения.

Диалог позволяет не просто научить ребенка склонениям и спряжениям, но и помогает найти общий язык с миром, природой, человеком и осознать взаимозависимость друг от друга в этом мире. Именно поэтому изучение любой темы начинается с учебных текстов, раскрывающих сущность изучаемого языкового явления.

Так, при изучении темы «Причастие» в 6 классе обращаем внимание на научно-предметный диалог двух частей речи: глагола и прилагательного. Причастие имеет признаки обеих частей речи, и не случайно ученые-языковеды вступают в научный спор: считать причастие формой глагола или самостоятельной частью речи. Затем в изучении темы уступает место диалогу действительных и страдательных причастий, в основе которого лежит морфемный алгоритм отглагольного образования причастий настоящего и прошедшего времени. Включаются в диалог полные и краткие причастия с правописанием одной и двух букв «н» в суффиксах. Пробрасываются ниточки в будущий спор с деепричастием и деепричастным оборотом.

Коммуникативные отношения между обучающим и обучающимися в процессе изучения новой темы строятся как равноправно-партнерские, задача которых — поиск смыслов, заложенных в научной структуре изучаемого материала. Но услышать и понять научно-предметный диалог самого содержания не означает умения его использовать для решения задач и проблем собственной деятельности. Работа над освоением новых понятий продолжается в диалоговом режиме, где в результате обсуждения сначала с учителем, а затем в парах и в группах обучающиеся самостоятельно отрабатывают алгоритмы действий, в которых заложен тот же принцип диалогической связи нового материала с темой, изученной ранее.

Самым сложным для учителя в подготовке к урокам диалогического общения является подбор текстов для коллективной деятельности, где текст выступает и как средство овладения типами и стилями речи, и как средство создания образовательного пространства. Именно текст обеспечивает развитие духовно-нравственного потенциала личности. На уроках диалогического общения мы чаще всего используем следующие виды анализа текста: лингвостилистический, лингвоэстетический, лингвистический, комплексный.

Лингвостилистический анализ направлен на выявление языковых и стилистических особенностей текстов определенных типов речи. Например, на уроке русского языка в 7 классе при изучении темы «Стили литературного языка» для исследования особенностей публицистического стиля используется отрывок статьи А.С. Жуковой «Улыбка Джоконды: Вопросы эстетического воспитания». Вопросно-ответная форма содержания вовлекает читателя в диалог с автором («В чем заключается красота человека?», «Где канон, закон, к которому должен стремиться человек?»). В диалоговой форме организуется деятельность по поиску в тексте признаков публицистического стиля: лексических, грамматических, синтаксических средств. Исследуя перечисленные средства, приходим к выводу, что текст содержит четкую авторскую позицию и представляет собой обращение к каждому из нас, что подталкивает сделать вывод о сфере употребления стиля.

Лингвоэстетический — комплексный анализ, в процессе которого происходит объединение текстовых знаний и коммуникативных умений со знаниями и умениями литературного анализа. Художественный текст предстает как эстетическая ценность. Данный вид работы позволяет выявить воздействие языковых средств на мышление, чувства и эстетические установки читателя.

Например, «Приветное слово» В.П. Астафьева разбирается на уроке русского языка при изучении темы «Безличное предложение». Обсуждение начинается с определения значения устаревшего слова «приветное». Далее обращаем внимание на противопоставления, встречающиеся на протяжении всего текста, обсуждаем роль расположенных параллельно безличных и определенно-личных предложений, которые передают не только состояние природы, но и внутреннее состояние пожилого человека. В результате приходим к выводу не только о роли односоставных предложений в тексте, но и об эстетической речевой системе текста, которая передает жизненную философию автора: вера в братство людей, вера в человека, в его способность устроить жизнь на земле по законам любви и добра.

Лингвистический включает анализ языковых средств, использованных в художественном тексте, относящихся к возможным коммуникативным помехам. Например, в русском языке при изучении темы «Устаревшие слова. Архаизмы, историзмы» в 6 классе мы рассматриваем отрывок стихотворения А.С. Пушкина «Пророк».

Работа по ознакомлению с устаревшей лексикой помогает понять связь языка прошлых лет и нынешнего времени. На примере отрывка из стихотворения мы изучаем фонетические, морфологические, лексические старославянизмы.

Комплексный анализ раскрывает учащимся единство формы и содержания текста как речевого произведения. Диалог выстраивается на формулировании темы и основной мысли текста, определении типа и стиля речи.

Внедрение учебного диалога ориентировано на улучшение учебных результатов в освоении русского языка как предметной области, на активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач, на формирование уважительного отношения к иному мнению, на развитие этических чувств.

Использование на уроках текстуально-диалогового подхода позволяет дать понять детям, что изучение русского языка — это не только знание правил русского языка, но и поиск смысла, который таится в изучаемом материале.

Y.A. Grineva

School № 1, Privolzhye, Samara Region, Russia

Formation of students' communicative competence based on a textual-dialog approach

Гунгаева Аяга Раднажаповна

Дульдургинская средняя общеобразовательная школа,
Дульдурга, Забайкальский край, Россия

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ. ИСКУССТВО ЧИТАТЬ – ЭТО ИСКУССТВО МЫСЛИТЬ

Читай не затем, чтобы противоречить
и опровергать, не затем, чтобы принимать
на веру, и не затем, чтобы найти предмет
для беседы; но чтобы мыслить и рассуждать.

Фрэнсис Бэкон

Чтение понимают как умение реагировать на письменные графические знаки (буквы) и переводить их в слова, смыслы, значения. Это совокупность знаний и умений, которые должны совершенствоваться на протяжении всей жизни. За время обучения учащиеся должны овладеть разными видами чтения: ознакомительным (извлечение основной информации текста), поисковым, или просмотровым (нахождение конкретной информации), изучающим, или смысловым (выделение полной и точной информации для последующей интерпретации текста).

Исследования ученых последних лет показывают, что учащиеся демонстрируют низкий уровень грамотности чтения, т. е. испытывают сложности с пониманием содержания текста, с определением основных понятий, не умеют извлечь нужную информацию и при случае ею воспользоваться. В современном мире информационного перенасыщения понятие грамотности чтения может усложняться, но неизменно оно будет связано с пониманием самых различных текстов: печатных и электронных; словесных и визуальных (схемы, таблицы, диаграммы, графики).

Одним из путей развития читательской грамотности является обучение навыку смыслового чтения. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования включают смысловое чтение в метапредметные результаты в качестве основного компонента, потому что чтение является не только фундаментом последующего образования, но и одним из важных источников развития личности. Таким образом, обучение навыку смыслового чтения становится одной из самых актуальных

задач современной школы. И для ее решения необходимо применение более эффективных и разнообразных приемов обучения школьников работе с текстом.

Смысловое чтение — вид чтения, которое нацелено на максимально точное понимание читающим смыслового содержания текста, когда недостаточно просто прочесть текст, а необходимо дать свою оценку информации, откликнуться на содержание. При смысловом чтении происходит познание читателем ценностно-смыслового момента текста, т. е. осуществляется процесс его интерпретации. Владея навыками смыслового чтения, человек может продуктивно работать с текстами всю жизнь.

При определении понятия смыслового чтения ключевым словом является слово понимание. Понимание — процесс личный, субъективный. Каждый читатель вынесет из текста разную информацию в зависимости от цели чтения, способностей читающего, но основу работы с книгой составляют конкретные умения, которыми может овладеть каждый ученик.

О понимании текста могут свидетельствовать следующие умения:

1. хорошая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;
2. нахождение нужной информации;
3. интерпретация текста (выработка своего отношения к воспринимаемому тексту и выражение этого отношения);
4. рефлексия содержания текста (связь полученной информации со знаниями из других источников, умение давать оценку, прибегая к собственному жизненному опыту, и доказывать свое мнение);
5. рефлексия на форму текста (способность оценивать не только содержание текста, но и мастерство автора).

Данные умения формируются только через полное погружение в текст и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Работая с текстом, дети должны научиться приводить полученную информацию в систему. Чтобы ученики смогли более глубоко осмыслить информацию и использовать ее в дальнейшем, необходимо их обучать приемам анализа текста: структурированию и перекодированию информации — составлению таблиц, тезисов, планов, графиков и т. д.

Ученые Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, Н.Н. Сметанникова, Т.И. Фисенко, В.А. Кудряшова, обратившиеся к проблеме развития навыков смыслового чтения, описывают разные эффективные

приемы, предполагая трехфазовую работу с текстом: до чтения (выбор вида чтения, постановка цели чтения, актуализация предшествующего опыта, создание мотивации к чтению), во время чтения (управление процессом чтения) и после чтения (интерпретация текста, рефлексия). Анализ научной литературы по этой теме позволяет выделить основные приемы, направленные на формирование навыков смыслового чтения. К ним относятся:

1. Постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них. Этот прием является основным, так как умелое его использование сводит на минимум коэффициент неизвестной (непонятной) информации. Разновидностью этого приема является формулирование вопроса-предложения, сочетающего в себе и вопрос, и предположительный на него ответ. Этот прием используется, когда ученики затрудняются самостоятельно сформулировать ответ, но близки к истине в своих предположениях. (Например: а не потому ли..., что...; может, он поступил так, потому что...)
2. Антиципация (от лат. *anticipatio* — предвосхищение) плана изложения, т. е. предугадывание того, о чем будет говориться дальше. Разновидности антиципации:
 - прогнозирование содержания текста по эпиграфу, названию, фамилии автора;
 - восстановление текста с пропущенными элементами;
 - угадывание хода мысли автора при чтении с остановками. Как вы думаете, как будут развиваться события дальше? Как поступит герой?
3. Реципация — мысленное возвращение к прочитанному ранее и повторное осмысление информации под влиянием новых идей.
4. Составление плана (сложного и простого; цитатного, вопросного, тезисного).
5. Составление граф-схемы (линейной или разветвленной). Этот способ моделирования логической структуры текста позволяет наглядно отразить связи и отношения между элементами текста.
6. Составление сводных таблиц используется для обобщения и систематизации информации.
7. Пересказ.

Рассмотрим некоторые приемы развития навыка смыслового чтения на примере анализа первой части рассказа И.А. Бунина «В деревне».

Этап работы с текстом	Возможные приемы при анализе рассказа И.А. Бунина «В деревне»
<p>Предтекстовая деятельность направлена на актуализацию знаний и опыта учащихся для мотивации чтения</p>	<p><i>Работа с названием рассказа:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Составление словаря ассоциаций: <ul style="list-style-type: none"> • Какие у вас возникают ассоциации, когда вы слышите слово «деревня»? 2. Устное словесное рисование. <ul style="list-style-type: none"> • Опишите, нарисуйте с помощью слов, что вам представляется, когда вы слышите слово «деревня». 3. Анализ заголовка текста. Поиск ответов на вопросы: <ul style="list-style-type: none"> • Что тебе известно об этом? • О чем пойдет речь в тексте? • Какие ассоциации возникают с названием текста? 4. «Мозговой штурм» — оперативный метод поиска решений на основе стимулирования творческой активности. <p><i>Протекает в три этапа:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • создание банка идей; • коллективное обсуждение идей и предложений; • выбор наиболее перспективных решений. 5. Составление глоссария. 6. Вопросы на актуализацию знаний и опыта: <ul style="list-style-type: none"> • Какие произведения И.А. Бунина читали ранее? • В какое время жил автор? О чем писал? <p>Бунин не только автор прозаических произведений, он поэт. Поэтому особенно важно обратить внимание на художественное своеобразие текста. Как, какими средствами автор создает портрет зимы и передает состояние героя.</p> 7. Прием «Корзина» идей, понятий
<p>Текстовая деятельность (анализ первой части рассказа)</p>	<p>В ходе анализа данного рассказа возможно отрабатывать разные виды чтения: чтение про себя с вопросами, попеременное чтение вслух, чтение с комментированием, чтение про себя с пометками, чтение по ролям, чтение с остановками</p>
<p>1. Чтение про себя I части Во время чтения учащиеся отмечают, какие предположения, выдвинутые при прогнозировании, оказались верны. Выписывают непонятные слова</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Какое настроение возникло после прочтения I части рассказа? • Обратимся к нашей «Корзине» идей. Какие из предложенных вами идей нашли подтверждение в тексте? (Путешествие, каникулы, свобода, радость.) • Какие слова, выражения вам непонятны? (Коренник, иноходь, ухабы...) 	
<p>2. Выразительное чтение вслух первого абзаца</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Каким вы представляете себе героя рассказа? • Давайте найдем ключевые слова, которые передают настроение мальчика. • Как вы понимаете выражение «суровая, серая погода»? Как называется это средство выразительности? Для чего автор использует эти эпитеты?
<p>3. Выразительное чтение рассказа от слов «Я с нетерпением ждал Святки...» до слов «...да стены домов» с заданием проследить во время чтения, какие образы противопоставлены в тексте</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Изменилось ли настроение героя? • Расскажите, чем вам нравится праздничный город? • Почему герой с нетерпением ждал святки? • Когда начинаются святки? • Что же в тексте кажется вам необычным? (В разгар зимы герой хочет встречать в деревне начало весны.) • Какие образы противопоставлены в рассказе? (Город и деревня.) • Выделите ключевые слова, соответствующие образу «город». • Найдите в тексте ответ: почему невозможно в городе увидеть весну?
<p>4. Прогнозирование. Формулирование цели урока. Постановка проблемного вопроса</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Встретит ли герой весну в деревне? • Почему в деревне можно заметить приход весны?
<p>5. Выразительное чтение фрагмента рассказа от слов «Я засыпал, упоенный мечтами...» до слов «...так тесно и шумно»</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Как можно озаглавить этот отрывок? (Веселое путешествие.) • Выделите ключевые слова, которые отвечают этому названию. • Какое слово в этом небольшом фрагменте автор повторяет дважды? Почему?
<p>6. Чтение фрагмента от слов «Но вот и одинокая, знакомая станция...» до конца первой части. Исследовательская работа с текстом</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Какую картину природы рисует автор? Обращение к репродукциям картин В.Г. Цыплакова, И.Э. Грабаря, К. Юона. • Какая картина наиболее подходит к рассказу Бунина, почему? • Давайте понаблюдаем, с помощью каких средств удалось автору создать портрет зимы? Работа в группах или в парах. Одной группе предлагается выписать слова, словосочетания, передающие приметы зимы и определить художественные средства выразительности, другой группе — выписать слова, которые передают краски зимы. • Как характеризует героя способность видеть многообразие оттенков зимы и чувствовать наслаждение от красоты природы?

Послетекстовая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Расскажите, почему вы любите бывать в деревне (за городом)? • Расскажите о герое рассказа, каким вы его представляете? Хотели бы вы иметь такого друга? Составление цитатного плана фрагмента рассказа или одной из частей. • Составьте цитатный план III части, подчеркните слова, в которых заключена основная идея рассказа (после прочтения всего текста). • Давайте совершим экскурсию по крестьянскому жилищу, составим цитатный план эпизода «В крестьянской избе, крестьяне за работой»
-----------------------------	--

После изучения рассказа И.А. Бунина можно предложить ученикам следующие задания на выбор: придумать обложку к книге с последующей ее презентацией; создать свой текст «В деревне» (описание, повествование или рассуждение); подготовить пересказ фрагмента текста, который содержит основную мысль (III часть, диалог с отцом), написать письмо герою, инсценировать эпизод рассказа, создать инсталляцию, коллаж по тексту, создать буктрейлер (короткий видеоролик, цель — реклама книги, пропаганда чтения). Оценивать такие творческие задания могут сами учащиеся по критериям, разработанным и утвержденным в группах.

A.R. Gungaeva

Duldurga secondary school, Duldurga, Zabaykalsky Krai, Russia

Semantic reading as the most important resource for personality development

The art of reading is the art of thinking

Гуревич Павел Юрьевич

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М. Хайдеггер называл язык домом конечного бытия, полагая, что язык имеет метафизическое измерение, говорит через людей¹. Д.С. Ли-

¹ *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 192, 203, 218.

хачев утверждал, что «филология лежит в основе не только науки, но и всей человеческой культуры»¹. В документе Совета Европы подчеркивается, что национальная литература является «ценным общим ресурсом»². В Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации говорится о необходимости «усилить компонент, направленный на формирование читательских компетенций, а также способности осмысленно воспринимать художественный текст»³. Почему же «из самой читающей страны мы превратились в общество без читателя»⁴? Может, причина в чрезмерной ориентированности «на освоение учащимися историко-литературной информации <...> и овладение ими понятийным аппаратом литературоведения», что «не может создать у учащихся устойчивого внутреннего мотива к чтению, научить их понимать художественные тексты...»⁵? С другой стороны, «Готовность к восприятию художественного произведения <...> складывается из двух предпосылок. Во-первых, адресат должен владеть условным языком соответствующего вида искусства. <...> Во-вторых, адресат должен располагать знанием эпохи, в которую было создано произведение искусства»⁶. Можно сказать, что молодежь уже не та «и вечность прежде была поосновательнее»⁷. Когда Д.И. Поликарпов, курировавший Союз советских писателей, пожаловался И.В. Сталину на поведение писателей, то получил ответ: «В настоящий момент, товарищ Поликарпов, мы не можем предоставить вам других писателей»⁸.

Снижение массового интереса к чтению связано с изменившимся временем: информационным шумом социальных сетей, перегруженностью

¹ Лихачев Д.С. О филологии / предисл. Л.А. Дмитриева. М., 1989. С. 206.

² Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. М., 2003. С. 58.

³ Концепция преподавания русского языка и русской литературы в Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf> (дата обращения: 04.01.2020).

⁴ Кулибина Н.В. Учебный комплекс по чтению русской литературы для изучающих русский язык и их преподавателей — интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» // ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина». URL: <http://www.pushkin.institute/science/publikacii/preprinty/Kulibina%20educational%20complex%20for%20reading%20russian.pdf> (дата обращения: 04.01.2020).

⁵ Там же.

⁶ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. С. 193—194.

⁷ Лец С.Е. Непричесанные мысли. СПб., 1999. С. 12.

⁸ Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М., 2003. https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/779/Других (дата обращения: 04.01.2020).

мусорной информацией¹. Для чтения, говоря словами старого мастера китайских боевиков, нужно освободить свой стакан. Люди тянутся к книге, когда испытывают информационный, эмоциональный голод. Один известный блогер рассказывал Ю. Дудю, как в местах заключения он открыл для себя мир книг, длительное сочетание свободного времени и отсутствия развлечений способствовало этому. Можно вспомнить Достоевского, читавшего четыре года только Евангелие, поскольку читать другие книги на каторге было запрещено. Другие причины падения читательской активности связаны с ленью, чтение умных книг требует волевого усилия, думать трудно. Нельзя не вспомнить и феномен запретного плода: многие писатели были популярны, когда были запрещены, обратный эффект возникает, когда учащихся заставляют читать. Стало популярным выражение «много букаф», востребована классика в пересказе, Л.Н. Толстой в пересказе... Письменное творчество переживает обратную эволюцию, становясь если не народным, то вполне устным, имея в виду массовость аудиокниг в пересказе. ЖЖ умирает, читатели перебираются в YouTube, становятся зрителями. Другим популярным жанром устного творчества становятся рэп-баттлы, участники которых поливают друг друга и родственников друга веселыми рифмами на радость зрителям. Рэп-баттл Гнойного и Оксимирана становится культурным событием, миллионы просмотров, комментарии и интервью Би-Би-Си, Таймс, отечественных СМИ. Победителя поэтического состязания, Гнойного, приглашают на телеканал «Культура».

Отечественное падение интереса к чтению вполне в русле мировой тенденции. Когда в Англии показали фильм Д. Райта «Анна Каренина», многие британские зрители гадали, чем все кончится: они не читали Толстого и надеялись, что, может быть, в этот раз Чапай переплывет через Урал. Так можно ли заставить полюбить хотя бы облигаторные произведения, жизненные «для текущего дня и <...> будущего»? Видимо, нет: «При неготовности читателя <...> информация или не удерживается совсем или <...> вызывает активный протест и отторжение. Заставлять кого-либо читать стихи против

¹ В этом смысле любопытно высказывание А. Лебедева: «...художественная литература умерла. Я с трудом пытаюсь вспомнить, когда читал в последний раз художественную литературу — и мне сложно. <...> Мне просто неинтересно. <...> Все, что когда-то давала художественная литература, сегодня полностью обеспечивается кино, видеосериалами, мемами, постами и пр.»: *Лебедев А. Художественная литература // Live Journal. 09.01.2020. URL: <https://tema.livejournal.com/3175493.html> (дата обращения: 12.01.2020).*

² *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. С. 197.*

желания — значит воспитать отвращение к ним»¹. Понимание авторского замысла неизбежно ограничено², но человек стремится к осмысленному, пусть и ошибочному, восприятию. А.П. Чехов писал А.С. Суворину: «Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подбавит сам»³. Это и происходит, но не всегда в позитивном ключе. В моем школьном детстве эпизод «Слова о полку Игореве» «Хощу бо, рече, копіе приломити...»⁴ трактовался как желание Игоря сломать копье о половцев, хотя речь шла о символе вечного мира, подобного заключению мира Ольгерда с московским князем Дмитрием Ивановичем⁵. Ошибочные интерпретации вызывала и пушкинская фраза о дяде Онегина «Он уважать себя заставил...», хотя в XIX в. она была распространена и означала смерть человека. Но однажды на вебинаре я наблюдал прекрасную картину, докладчик показывал слайды презентации не по порядку, хаотично возвращаясь назад, и одна учительница ему написала: «Что вы тычете то в зад, то в перед». Тогда я подумал, что мое школьное детство было счастливым. Китайский гоголевед заметила: «Когда речь идет об аудитории иноязычной, интерпретация становится исключительно интереснее»⁶, к сожалению, сейчас это актуально и для отечественной аудитории. А ведь учащемуся необходимо помочь прийти к самостоятельным выводам, «нельзя прибегать к прямому истолкованию <...>. К успеху приводит только наводящий»⁷ «сократический» метод.

Существует наивная вера в ИКТ в преподавании, между тем электронная обучающая среда — пусть прекрасное, но средство обучения, бесполезное без учителя, ведь для человека наиболее полезен человек (Сенека «О досуге»). К сожалению, за редким исключением,

¹ *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. С. 193.

² См.: *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. 704 с.; *Яусс Х.-Р.* История литературы как провокация литературоведения // Новое литературное обозрение. М., 1995. № 12. С. 34–84.

³ *Чехов А.П.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М., 1974–1983. Т. 4. С. 54.

⁴ *Зализняк А.А.* «Слово о полку Игореве»: Взгляд лингвиста. М., 2004. С. 337.

⁵ *Никитин А.Л.* Основания русской истории: Мифологемы и факты. М., 2001. С. 451. См. также: ПСРЛ. Т. 32. Хроника Литовская и Жмойтская. М., 1975. С. 61.

⁶ *Сунь Е.* Динамика восприятия художественных текстов Гоголя в китайской аудитории // III Международный научно-практический форум «Языки. Культуры. Перевод». М., 2015. С. 248.

⁷ *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. С. 200.

вроде учителя истории Мельникова в фильме «Доживем до понедельника» (1968), в искусстве учитель не очень позитивный персонаж, на него трудно хотеть быть похожим. Из современных фильмов вспоминается «Географ глобус пропил», из классики — чеховский Медведенко: «...я, да мать, да две сестры и братишка, а жалованья всего 23 рубля»¹. Русскую культуру отличает литературоцентричность, и трагизм писателей² связан с представлением об их миссии. Если «в западноевропейской культуре XVII века поэт находится в одном ряду с другими деятелями искусств»³, то в русской культуре «творчество поэта <...> резкой гранью было отделено от остальных искусств <...> к первой трети XIX в. поэзия полностью делается монополией дворянства»⁴. Подобное отношение к слову⁵ рождало и мессианиззм Гоголя, и его трагедию, труднообъяснимую современным поклонником успеха. Вспоминается диспут, на котором убедительно говорилось, что в современной России литература идей не нужна. Востребована развлекательная литература, но есть одна проблема: она быстро устаревает. Но как же пушкинское: «...требует мыслей и мыслей — без них блестящие выражения ни к чему не служат»? Неужто треснула тектоническая плита русской литературы, или «сломать ее едва ли можно вдруг», а все невзгоды — просто очередной виток пощечины обществу к вкусу? Ведь есть и юношеский протест, и проблемы преподавания, и бедственное положение учителя, но есть и потребность в слове. Кстати, упомянутые герои рэп-баттлов — образованные люди, один из них — выпускник Оксфорда по специальности «Средневековая английская литература», а второй советует читать диалоги Платона.

P.Y. Gurevich

Lomonosov Moscow State University, Russia

To the question of the formation of a reader's culture in the modern humanitarian space

¹ Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т. 13. С. 5.

² Достоевский фактически пережил расстрел, Чернышевский был прикован к тачке на каторге, Рылеева повесили, Герцен умер в изгнании. Этот список можно расширить именами Радищева, Мандельштама, Бродского и Солженицына...

³ Лотман Ю.М. Русская литература послепетровской эпохи и христианская традиция // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994. С. 365.

⁴ Там же. С. 366.

⁵ «Опрокинь же свой треножник! // Ты избранник, не художник!» (Баратынский Е.А. Полн. собр. стихотворений. Т. 1. [Л.] 1936. С. 24).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее время в тенденциях современной школы просматривается повышенное внимание к развитию речевой культуры школьников, которое связано с введением устной части в структуру экзамена по русскому языку. Поэтому перед современной школой стоит серьезная цель — заинтересовать школьников изучением предметов филологического цикла, способствовать осознанию важности и универсальности изучаемых речевых законов, понятий; содействовать самореализации личности каждого учащегося в процессе обучения; развивать потребность в самостоятельной творческой и исследовательской деятельности.

Одним из способов стимулирования интереса школьников являются инновации в области организации учебно-воспитательного процесса с использованием различных современных технологий обучения. Наиболее эффективными являются интерактивные технологии обучения (М.В. Кларин, В.Ю. Питюков и др.). Особенно популярным видом современных интерактивных технологий становится интерактивная игра, создающая наилучшие условия развития, самореализации участников учебно-воспитательного процесса. Рассмотрим один из примеров интерактивной игры – образовательный квест.

Слово «квест» происходит от англ. «quest» — «поиск, искомый предмет, поиск приключений», т. е. означает целенаправленный поиск (в реальности или компьютерной игре)¹. Слово «веб», или «вэб» (англ. «web» — паутина, сеть), интернет-пространство, WebQuest можно перевести как поиски в интернет-сети². Истоки разработки технологии связаны с созданием и применением web-квестов в образовательных целях Б. Доджа и Т. Марча. Термин «веб-квест» (WebQuest) был введен Берни Доджем, который определяет веб-квест как модель вовлечения интернет-источников в образовательный процесс для решения учебных задач.

¹ Толковый словарь русского языка XXI века: актуальная лексика. Квест. <https://how-to-all.com/значение:квест> (дата обращения: 30.07.2019).

² Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Веб-квест. URL: http://methodological_terms.academic.ru/193/ВЕБ-КВЕСТ (дата обращения: 30.07.2019).

В образовательном процессе квест — специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам и пр. Другими словами, образовательный квест — проблема, реализующая образовательные задачи, отличающаяся от учебной проблемы элементами сюжета, ролевой игры, связанная с поиском и обнаружением мест, объектов, людей, информации, для решения которой используются ресурсы какой-либо территории или информационные ресурсы.

Образовательные квесты могут быть организованы как в разных пространствах школы, так и вне ее. В зависимости от сюжета квесты могут быть: линейными, в которых игра построена по цепочке; штурмовыми, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками; кольцевыми, они представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг.

Структура образовательного квеста может быть следующей: введение (в котором прописывается сюжет и роли); задания (этапы); порядок выполнения (сценарий); оценка (баллы, итоги). С учетом структуры квеста, предложенной ее основателями (Б. Додж, Т. Марч), а также современных педагогических технологий, Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой в соответствии с требованиями ФГОС разработана технологическая карта образовательного квеста, которую мы использовали при проектировании словарного квеста¹.

Технологическая карта словарного квеста (фрагмент)

Элементы структуры	Содержание
Название	В гостях у толкового словаря В.И. Даля.
Направленность	Словарный квест.
Цель и задачи	Цель познакомить с Толковым словарем живого великорусского языка В.И. Даля. Задачи: приобщение школьников к истокам русской народной культуры; знакомство с лексикой литературного языка первой половины XIX века, пословицами; знакомство с богатством толкового словаря В.И. Даля, работа со словарной статьей, воспитание духовно-нравственных качеств; воспитание речевой культуры.

¹ Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 28.07.2019).

Элементы структуры	Содержание
Продолжительность	Краткосрочный (1 урок).
Целевая группа	Персонажи квеста – учащиеся 6–7 класса, участники квеста – учащиеся начальной школы.
Легенда	Участники квеста оказываются в Древней Руси в доме крестьянина, к которому пришли гости-колядующие. Все участники должны пройти обряд колядования и гадания.
Квест-герои	Персонажи квеста – гости-колядующие в масках различных животных. Участники квеста – хозяева гостеприимного дома.
Основное задание / основная идея	Основное задание: какие существовали и сейчас существуют правила гостеприимства, какова традиция празднования Рождества, как совершались праздничные обряды?
Сюжет и продвижение по нему	Встреча гостей. Исполнение колядки. Праздничный стол. Появление Бабы-Яги. Испытания. Гадание на горшочках. Гадание по звездам. Проводы гостей. Подведение итогов.
Задания / препятствия (примеры)	<p>Задание: Отгадать старинные загадки, правильно определить значение ключевого слова, найти подходящую поговорку, объяснить ее смысл.</p> <p>1. Взглянешь – заплачешь, а краше его на свете нет (Солнце). Ключевое слово краше – красивый вид (по словарю В.И. Даля). Пословица: на красивого глядеть хорошо, с умным жить легко.</p> <p>2. Над бабиной избушкой висит хлеба краюшка (Месяц). Ключевое слово краюшка – крайний отрезок, хлебная горбушка (по словарю В.И. Даля). Пословица: брюхо болит, на краюху глядит.</p> <p>3. Под мостом, мостом, под городом, городищем, две трубы трубили, две свечи светили, два соболя играли. (губы, зубы, нос, глаза, брови). Ключевое слово городище – остатки, развалины города, селения или укрепления (по словарю В.И. Даля). Пословица: правдою жить – что огород городить. Ключевое слово соболь – хищный зверек с ценным сибирским мехом (по словарю В.И. Даля). Пословица: соболь да куница бежит и дрожит, а серая овечка лежит да пышет.</p>
Навигаторы	Различные подсказки, странички из толкового словаря В.И. Даля, костюмы персонажей, рисунки, старинные предметы на столе, ориентиры, способствующие организации поиска решения как основного, так и дополнительных заданий.
Итог квеста – образовательный «продукт» и рефлексия	Учащиеся познакомились с истоками русской народной культуры, научились работать со словарными статьями толкового словаря В.И. Даля, приняли участие в рождественских обрядах; учащиеся-персонажи продемонстрировали свои навыки и умения публичного выступления.

Таким образом, образовательный словарный квест позволяет решить следующие задачи: образовательную — вовлечение учащихся в активный познавательный процесс (организация индивидуальной и групповой деятельности школьников); развивающую — развитие интереса к толковому словарю, к слову, творческих способностей, формирование навыков исследовательской деятельности, умений публичного выступления, расширение кругозора, эрудиции, мотивации; воспитательную — воспитание уважения к культурным традициям, к русскому языку и речи.

I.V. Demina

School № 61, Ivanovo, Russia

The educational quest as a way of development of the students' speech

Довгий Ольга Львовна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия
Российский государственный
гуманитарный университет, Россия

ДВА ЮБИЛЕЯ 2019 ГОДА: ПУШКИН И КАНТЕМИР

Две тысячи девятнадцатый год богат на литературные юбилеи, главный из которых, конечно, пушкинский. Но есть автор, у которого в две тысячи девятнадцатом году целых три памятных даты: 310 лет со дня рождения (если считать, что он родился в 1709 году), 275 лет со дня смерти и 290 лет со дня выхода первой сатиры, начальные строчки которой помнит каждый, кто учился на филологическом факультете:

Уме недозрелый, плод недолгой науки!
Покойся, не понуждай к перу мои руки...

Это Антиох Кантемир.

Пушкинский юбилей отмечался широко, кантемировский всеми забыт.

Тема «Пушкин и Кантемир» пока не относится к числу популярных — поэтому можно предлагать самые разные пути ее развития. Например, одним из путей развития может стать то, что один «многомирный» человек читает другого.

Формулу эту подсказал сам Кантемир. «Разговоры о множестве миров» — так называется трактат Фонтенеля, переведенный им на русский

язык. А кто такой сам Антиох Кантемир? Дипломат, государственный и общественный деятель, поэт, сатирик, переводчик античных и западноевропейских текстов, ученый, стиховед — как же не многомирный? Много успел — хоть судьба отмерила ему всего 35 лет.

А пушкинская многомирность выражается в формулах «наше все» и «всемирная отзывчивость». Сам Пушкин тоже не прочь был придумать «многомирные» определения: Ломоносов «сам был нашим первым университетом»; Петр — «то академик, то герой, то мореплаватель, то плотник».

Или «министр — читатель министра». Пушкин зимой 1825 года в письме к брату в шутку назвал себя «министром иностранных дел» на российском Парнасе. А Кантемир действительно был русским посланником в Лондоне и Париже, а с 1737 года назывался полномочным министром. Или «сатирик читает сатирика». Слово «сатира» не раз применялось Пушкиным к своим сочинениям.

Или «один герой самиздата читает другого». К Кантемиру часто применяли эпитет «первый». Первый он и в области самиздата. Сатиры, тщательно подготовленные Кантемиром для поднесения Елизавете Петровне, оставались неизданными еще 18 лет после смерти автора — до 1762 года. Однако они «скоро пошли разгуливать в стихах по всей России, между грамотным народом» (В.Г. Белинский). А голос самого Кантемира зазвучал слишком поздно — и после того, как сатиры «*письменно обносились много лет*» (В.К. Тредиаковский) и каждый писатель активно использовал их богатство, показался, разумеется, вторичным и ненужным.

Любой разговор о Кантемире в конце концов сводится к двум направлениям: мажорному («как много он сделал») и минорному («как мы все забыли»).

По замечанию Белинского, Кантемир «*первый свел поэзию с жизнью*».

Что было у Горация, занял у француза.

О коль собою бедна моя муза.

Да верна; ума хоть пределы узки:

Что взял по-галльски — заплатил по-русски.

Так сам Кантемир описал путь создания грандиозного фонда готового слова, которым русская поэзия пользуется уже четвертый век. Жизнь во всем ее многообразии — от дальних стран (Перу, Америка, Китай, Италия, Франция) и светил (Солнце, Венера, Юпитер, Сатурн) до повседневных мелочей (квас, пиво, соль, щип). Жизнь человека, жизнь государства, жизнь поэтического произведения — все это есть у Кантемира. Все он описал, для всего нашел слова.

Переиначивая классика, можно сказать, что в сочинениях Кантемира «чего нихватишься – все есть». Как у Пушкина. Только Кантемир – зачинатель. А Пушкин – «завершитель».

Приведем несколько параллелей только из одной темы – из темы моды.

Лихая мода, наш тиран,
Недуг новейших россиян... –

это писал Пушкин. А вот что писал Кантемир: *«Мода слово французское, значит обычай в ношении платья, в употреблении всяких уборов и в самих наших поступках»*. Давно сказано, что Онегин – персонаж сложносочиненный. В том числе – и из персонажей Кантемира. Вот, например, портрет светского молодого человека из первой сатиры:

Коли кто карты мешать, разных вин вкус знает,
Танцует, на дудочке песни три играет,
Смыслит искусно прибрать в своем платье цветы,
Тому уж и в самые молодые леты
Всякая вышша степень – мзда уж невелика,
Семи мудрецов себя достойным мнит лика...

До времени Онегина канон комильфо практически не изменился.

Для Кантемировских модников важно указание места, откуда везут модные вещи (куда входят и еда, и напитки), – географическое расширение добавляет и без того роскошному описанию еще больше блеска:

Искусство само твой дом создало пространный,
Где все, что Италия, Франция и странный
Китайск ум произвели, зрящих удивляет...

Онегинские «трубки цареграда», дары «Лондона щепетильного», «Страсбурга пирог нетленный» – все это развитие начатой у Кантемира темы привозной модной роскоши.

Если мода на одежду меняется очень быстро, то мода на поведение светского человека мало изменилась со времени Кантемира до времени Онегина: все то же позднее вставание, нежелание распрощаться с мягкой постелью; все тот же важный этап утреннего модного ритуала – питье кофе. Именно Кантемировский Евгений вводит новый обычай в литературную моду:

Тянешься уж час-другой, нежишься, сжидаю
Пойло, что шлет Индия иль везут с Китая...

В примечаниях Кантемир дает пояснение: *«Пойло, что шлет Индия. Кофе или шоколад. Лучший кофе приходит из Аравии, но и во всех Индиях тот овощ обилен. Всем уж у нас известно, что тот овощ, сжарив, смолов мелко и сваря в воде, вместо завтрака служит, и прихотливым — в забаву после обеда»*. А для Онегина это уже автоматизированное действие; он даже в деревне не изменяет модной привычке.

Продолжать параллели можно бесконечно. Кантемир и Пушкин — крайние звенья одной цепи русской поэзии 18-го века; ее «зачинатель и завершитель». *«Словесность наша явилась вдруг в семнадцатом столетии»*, — заметил Пушкин. Привыкшие к гармонии пушкинских стихов, мы часто забываем имя поэта, сделавшего возможным это «вдруг», этот волшебный перенос на русскую почву всего арсенала, созданного многовековой историей европейской поэтики.

Тему «Пушкин и Кантемир» — можно развивать, а можно не развивать. Пушкинистика три века живет без учета влияния Кантемира.

Все зависит от того, как мы интерпретируем солярную метафору, неразрывно связанную с Пушкиным. Здесь возможны два пути.

1. Солнце затмевающее.

Пушкин — солнце, при восходе которого меркнут все знаки зодиака. Ведь действительно: какой же поэт не жалуется на муки творчества, на невнимание читателей, на упрямство музы? Не уподобляет стихов потоку, а себя трудолюбивой пчеле? Если нужно описать Петра — сочинитель привычно прибегает к морской, корабельной метафоре (Петр — рулевой, Россия — корабль); если речь идет о поэзии — к услугам сочинителя метафора водная (поэзия — разумеется, поток; стихи — как водится — текут). Пушкинские примеры возникают в памяти автоматически. Весь этот каталог мотивов и метафор привычен до банальности. И мало кто вспоминает, кто ввел все это богатство в русскую поэзию. Действительно, зачем нам этот Кантемир с его старинным слогом — когда у нас есть такой гармоничный Пушкин?

Эту точку зрения в конце 19-го века выразил Брюсов: «Кантемир стоит почти совершенно отдельно в русской литературе. Подражать ему было некому, преподавателей у него явиться не могло... Хотя Кантемир сделал много для создания русского языка и разработал впервые много вопросов и типов, вошедших потом в русскую литературу, но позднейшие писатели принуждены были начинать все сначала и повторить самостоятельно эти труды».

2. Солнце освещающее.

Солнце освещает то, что было в тени. Пушкин помогает Кантемиру выйти из тени, помогает нам увидеть Кантемира. А внимательно прочитанный Кантемир помогает увидеть Пушкина. По-другому, совсем иначе. Напомним начало стихотворения «Андрей Шенье»:

Меж тем, как изумленный мир
На урну Байрона взирает,
И хору европейских лир
Близ Данте тень его внимает,
Зовет меня другая тень...

Каламбур получается вполне в духе Пушкина: вывести из тени забытую тень. В этом стихотворении есть такая строка:

Звучит незнаемая лира.

Как мы ее читаем? Какое слово окажется ключевым? Что важнее — что лира звучит? Или что она — незнаемая? Таков и будет ответ на вопрос, надо ли говорить в юбилейный год Пушкина о юбилее Кантемира.

Е. Евтушенко подарил эпитафию к теме «Пушкин и Кантемир»:

Но Пушкину досталась лира
От Антиоха Кантемира.

В 2019 году мы провели в нескольких вузах анкетирование «13 вопросов о Кантемире». Там был и такой вопрос: «Возможно ли „воскрешение“ Кантемира? Если да — что нужно для этого сделать?». Авторы большинства ответов были единодушны: нужно ввести Кантемира в школьную программу; нужно, чтобы на уроках литературы учителя ярко и с любовью рассказывали об этом поэте, его необычной судьбе, о том, сколько он сделал для русской поэзии, как много у него параллелей с Пушкиным.

Если вдруг действительно Кантемира когда-нибудь переведут, как Баратынского в фильме «Доживем до понедельника», из второстепенных в первостепенные, то поможет в этом именно Пушкин.

*O.L. Dovgy
Lomonosov Moscow State University,
Russian State University for the Humanities, Russia*

Two anniversaries of 2019: Alexander Pushkin and Antioch Cantemir

Доманский Валерий Анатольевич
Институт Бизнеса и Инноваций,
Санкт-Петербург, Россия

КЛАССИКА В ДИАЛОГЕ С СОВРЕМЕННОСТЬЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Русская классическая литература — непревзойденное достижение российской цивилизации, что позволило философам и культурологам вычленить среди ведущих мировых типов культур русскую культуру (Н.Я. Данилевский, Н.А. Бердяев, А.Д. Тойнби и др.). Двухсотлетние юбилеи русских классиков (Н.В. Гоголя, И.А. Гончарова, М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого), состоявшиеся и приближающиеся, становятся объектом пристального внимания российских и зарубежных исследователей, а также широкой общественности. Неисчерпаемый гуманистический потенциал произведений русской классики, постановка в них важнейших философских, нравственных и эстетических проблем, созвучных нашему времени, делает их современными и востребованными, необходимыми для духовного становления и развития личности.

Литературная классика — это разряд образцовых произведений, которые характеризуются совершенством формы и содержания; они прошли испытание «большим временем» и отличаются своим высоким гуманистическим пафосом, присутствием нравственного и эстетического идеала. Кроме того, и в этом непреходящая ценность произведений классической литературы, они обладают неисчерпаемыми смыслами благодаря своей композиционно-образной организации, которые вновь и вновь открывают не только специалисты в области литературы, но и обычные читатели.

Классические произведения живут в «большом времени» (понятие введено М.М. Бахтиным, и историю их бытования можно представить в виде нескольких этапов. Первый этап — предыстория их появления в культуре. Следующие этапы жизни произведения в «большом времени» — это время его рождения, то есть диалог в синхронии, бытие произведения в линейном времени (диалог в диахронии). Последний этап — актуализация произведения («жизнь сейчас»). Эти этапы, как правило, прослеживаются при монографическом рассмотрении темы. Жизнь произведения в «большом времени» позволяет организовать диалог на уроке, сопоставляя разные интерпретации читателей, критиков, литературоведов. Весьма важен

этап актуализации, современного прочтения текста. Без этого классика превращается в музейные экспонаты и становится неинтересной современному читателю.

Процесс анализа и интерпретации художественного текста — это обращение к различным его структурным уровням:

1. пространственно-временной организации (хронотоп),
2. сюжетостроению и композиции,
3. субъектно-объектной организации,
4. авторской мироконцепции (идее произведения),
5. лингвостилевой структуре.

Каждый из этих уровней может быть рассмотрен в процессе школьного анализа и интерпретации текста, но стремление учителя-словесника каждый раз следовать этим уровням как некой заданной схеме приводит к обратным результатам. Учащиеся утрачивают интерес к интерпретационной деятельности, начинают работать по заданному канону. «Разборы» выхолащивают живые читательские эмоции и мысли, и начинается отторжение текста произведением читателем. Именно об этом предупреждал в свое время известный литературовед.

Мастерство педагога как раз и заключается в том, чтобы соединить в процессе изучения произведения, особенно классического, элементы полного анализа с выборочным, наполнить урок живыми мыслями и чувствами, созвучными современному читателю.

Самым известным способом приобщения школьников к классике является вдумчивое, углубленное чтение, которое может увлечь учащихся открытием новых смыслов, активизировать познавательную деятельность, погрузить в отдельные мизансцены произведения. Но это больше литературоведческая деятельность. А молодым людям на уроке хочется участвовать в диалоге, спорить, играть, примерять на себе разные роли. Исходя из специфики каждого классического произведения, на любом этапе его изучения можно найти интересные формы его осовременивания, приближения к жизни сегодняшних школьников.

Анализ литературоведческих и научно-методических источников, практика работы школ свидетельствуют, что наиболее продуктивным способом изучения произведений русской классики является их проекция на современность, организация диалога в культуре, осуществляемого посредством диалогического дискурса классической и современной литературы.

Первый из них — «оживление» классического произведения посредством его диалога с произведением современной литературы, близким по своей тематике, проблематике, картинам мира. Таким произведением

современной литературы может быть также и ремейк, то есть текст, созданный на основе матрицы классического произведения. Современные писатели в последнее время стали часто «эксплуатировать» классику, создавая ремейки по известным произведениям.

Так, в процессе изучения «Горя от ума» для создания диалога в культуре можно привлечь ремейк Анны Яблонской «Чацкий»¹. Действие в ремейке происходит в наше время, и его герои наделены, в соответствии с ним, новыми социальными ролями: Фамусов — кандидат в депутаты, Скалозуб — полковник ФСБ, Платон Михайлович — бизнесмен, Репетиллов — сержант московской милиции, гости — электорат Фамусова, журналисты. В диалоге двух текстов, обращаясь к современности, учащиеся постигают непреходящую идею комедии А.С. Грибоедова как неизбежное столкновение свободно мыслящего, прогрессивного человека с миром подхалимов, фальши, лжи, лицемерия, социального регресса.

Другой пример — актуализация тургеневского романа «Отцы и дети» посредством привлечения на уроке повести Веры Чайковской «Новое под солнцем»². Ее присутствие на уроке позволяет под иным углом рассмотреть главные проблемы романа «Отцы и дети», активизировать читательскую деятельность учащихся, расширить временные рамки учебного диалога. Ориентация Чайковской в своей повести-ремейке на роман-матрицу Тургенева позволяет интересно и оригинально осветить проблемы переходного времени русской истории и культуры, когда рушились традиционные ценности и открывались «зияющие пустоты», которые предстояло заполнить другими ценностями. Сопоставляя главных героев романа И.С. Тургенева и повести Веры Чайковской, учащиеся глубже и многограннее раскрывают личность Базарова и основную проблему вечного спора «отцов и детей».

Еще один способ актуализации классического произведения — сопоставление текста-матрицы с его инсценировкой или кинопрочтением.

Включение зрительских интерпретаций в структуру уроков литературы, связанных с анализом и интерпретацией литературных произведений, позволяет в процессе обучения по-новому посмотреть на отдельные эпизоды текста, неоднозначно осмыслить образы героев книги и мироконцепцию автора в целом. С этой целью используются приемы, которые в методике преподавания литературы рассматриваются как

¹ Яблонская А. Чацкий. URL: <http://dereksiz.org/anna-yablonskaya-chackij.html> (дата обращения: 10.09.2018).

² Чайковская В.И. Новое под солнцем // Новый мир. 1995. № 7. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1995/7/chaykov.html (дата обращения: 13.12.2018).

приемы претворения литературного произведения в произведения других искусств и сопоставления литературного текста с произведениями смежных искусств. Прежде всего, это следующие приемы.

1. Сопоставление эпизодов литературного текста и его экранизации с целью выявления их роли в произведениях разных искусств.
2. Характеристика персонажей двух произведений: внешний вид, речь, поступки, общая трактовка образа.
3. Выявление сущности конфликта и особенностей композиции литературного текста и его экранизации.
4. Поиск наиболее явных способов выявления позиции автора художественного произведения и его экранизации.
5. Сопоставление разных киноинтерпретаций литературного произведения с текстом-оригиналом с целью выявления общих и отличительных особенностей создания картин жизни.
6. Сравнение двух актерских киноинтерпретаций литературного образа, что способствует углублению читательского восприятия образа героя.
7. Сопоставление двух или нескольких фильмов, созданных по одному литературному произведению.
8. Создание текстов рецензий на литературное произведение и кинофильм и размещение их в блогах. Рецензии также могут заслушиваться и обсуждаться на уроке¹.
9. Авторство в блогах. Написание рецензии, отзыва, кратких заметок на спектакль или фильм.

Таким образом, изучение литературной классики в школе предполагает от учителя поиска новых приемов их анализа и интерпретации. И наиболее действенным способом их «оживления», новых прочтений является организация диалога с современностью посредством обращения к произведениям современной литературы, которые актуализируют классические тексты, рассматривают проблемы, отраженные в них, сквозь призму современности. Действенным способом создания диалога в культуре является инсценировка и кинопрочтение классических произведений.

V.A. Domanskiy

St. Petersburg Institute of Business and Innovation, Russia

Classics in dialogue with modernity: theoretical and methodological aspects of the study of Russian literature

¹ Доманский В.А. Экранизация как интерпретация литературной классики // Литература в школе. 2018. № 1. С. 26–29.

Дондокова Цыренжап Лхасарановна

Школа № 2, Дульдурга,
Забайкальский край, Россия

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ, ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации ставится в том числе и задача формирования современной читательской компетентности детей и юношества. Мы должны научить учащихся читать книги, чтобы они открыли для себя богатый и многогранный мир литературы, понять жизнь «текстов новой природы», включать новые технологии в образовательный процесс, чтобы преодолеть разрыв между линейным и клиповым мышлением. Это приводит к тому, что предметная область «Филология» меняется и в содержательном, и в операциональном аспекте.

В последнее время в исследованиях Е.И. Казаковой, Т.Г. Галактионовой, Т.Е. Беньковской и других ученых обосновывается положение о возможности использования «текстов новой природы» в литературном образовании современных школьников. Это связано с тем, что, по данным исследований ученых, современный школьник «с трудом воспринимает и осваивает текст однородной информации с вербальной линейной структурой, представленной в едином стиле... не может самостоятельно выстроить логическую цепочку от общего к частному и, как следствие, — не может произвести самый простой анализ»¹.

Ученые утверждают, что «переориентирование образования на визуальный ряд неизбежно» (Т.Е. Беньковская, Г.В. Данилова и др.). Формирование готовности учеников к восприятию «текстов новой природы» требует условий, при которых традиционные вербальные коды будут представлены если не наравне, то хотя бы не в ущерб остальным способам взаимодействия с учебной информацией.

¹ Беньковская Т.Е. Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teksty-novoy-prirody-i-vozmozhnost-ih-ispolzovaniya-v-literaturnom-obrazovanii-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 29.10.2019).

Эти решения смогут способствовать не только пониманию, но и созданию учениками собственных текстов «новой природы»¹. Ученые Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, Л.В. Цаценко и др. считают, что при таком подходе наука и искусство одухотворяют и обобщают друг друга.

Поэтому уже сейчас ставится вопрос о технологиях, отвечающих природе клипового сознания современных школьников, которые целенаправленно и органично будут использоваться в образовательном процессе школы. По мнению М.Н. Ахметовой, готовность учителя к «переносу» новых идей в пространство своей технологии предполагает методику «примеривания» их к себе, соотнесения их с индивидуальными качествами. Эти идеи как лично значимые, поистине гуманистические, являются следствием соприкосновения Миров ученых, носителей передового опыта и обучающихся в ситуациях переживания, сопереживания и эмпатии².

В настоящее время среди новых педагогических технологий в качестве перспективной выдвигается визуализация. Вслед за учеными под учебной визуализацией будем понимать процесс и результат преобразования устной или письменной текстовой учебной информации в визуальную форму путем замены ее визуальными образами. Творческая образовательная среда уроков по русскому языку и литературе позволяет использовать технологию визуализации, ее элементы, что способствуют формированию ключевых компетенций, совершенствованию творческого опыта школьников.

Как показывает наш опыт, на уроках литературы скетчноутинг позволяет отработать навыки интерпретации текста и создать «текст новой природы» — скетчноут, у учащихся формируется способность к обработке «текстов новой природы», визуального, фрагментарного, объемного, и созданию различных знаковых структур. Согласно определению автора книги «Визуальные заметки» Марка Роуди, «скетчи — это разнообразные визуальные заметки, состоящие из рукописного текста, рисунков, схем и изобразительных элементов, таких как стрелки, рамки, типографика и линии». Автор уточняет: «Скетчи — это способ мышле-

¹ *Беньковская Т.Е.* Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teksty-novoy-prirody-i-vozmozhnost-ih-ispolzovaniya-v-literaturnom-obrazovanii-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 29.10.2019).

² *Ахметова М.Н.* Новые идеи и их «перенос» учителем в пространство своей технологии как соприкосновение Миров в ситуациях «вхождения» в творческий процесс // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 52–59.

ния на бумаге с использованием изображений и слов»¹. Диапазон применения скетчноутинга велик: в качестве интерпретации текста, быстрого конспектирования лекций, для мозговых штурмов, сжатия текста, для представления информации другим участникам образовательного процесса.

Рассмотрим применение скетчноутинга на уроках русского языка и литературы.

Учащиеся могут получить следующие задания на уроках русского языка и литературы, стимулирующие их самостоятельную работу с текстом, поиск дополнительной литературы.

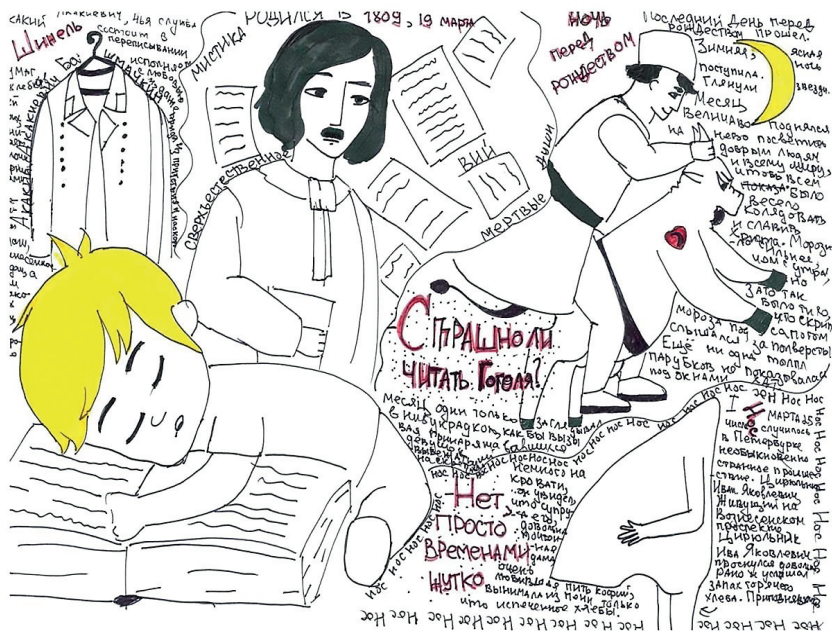
1. Составьте художественный портрет писателя, героя произведения (на выбор), используя ассоциации, цитаты из произведения (-ий) писателя. Свое решение представьте в виде скетча.
2. Найдите на географической карте несклоняемые имена существительные, составьте с ними словосочетания в косвенных падежах, сделайте вывод: озеро Комо (Италия), плато Путорана (Россия). Свои выводы представьте в виде скетча.
3. Найдите названия рек России, составьте словосочетания, проклоняйте их. Свои выводы представьте в виде скетча.

Обратим внимание, к примеру, на структуру учебника по литературе под редакцией В.Ф. Чертова. В учебнике для 5 класса найдем разделы: «Практикум», «Опыт исследования», «Поиск информации», «Творческое прочтение», «Опыт творчества» и др., стимулирующие опыт творчества, ориентирующие на обработку текста, интерпретацию текста.

Приведем пример задания из рубрики «Опыт исследования»: «Какие образы делают приведенный ниже фрагмент художественной выразительной картиной?» «Морозна ночь, все небо ясно; / Светил небесных дивных хор / Течет так тихо / так согласно... А.С. Пушкин» (Литература. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2019. С. 6). Попробуйте теперь нарисовать свою картину, используя изобразительные средства». Здесь учитель может предложить скетчноутинг — создание визуальных заметок, которые будут стимулировать самостоятельные размышления. У учащихся появляется возможность глубже проникнуть в художественную мысль поэта. Это подготовит их к следующему этапу — анализу литературного произведения.

¹ Ровди Марк. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство для скетчноутинга. URL: https://aldebaran.ru/author/roudi_mayik/kniga_vizualnyie_zametki_illyustrirovannoe_ruk/ (дата обращения: 29.10.2019).

Примером визуализации могут служить скетчноуты (заметки в форме быстрых рисунков) «Вводные слова — это...», «Страшно ли читать Гоголя?» и др. Умение использовать «тексты новой природы» обогащает педагогический инструментарий учителя.



Как показывает практика, скетчноутинг выступает не менее эффективным способом визуализации на занятиях по литературному краеведению. Школьники, изучающие «Литературу Забайкалья», могут разработать план занятий с использованием скетчноута или защиту презентации индивидуальных и групповых проектов.

На уроке русской литературы «Почему Башмачкин, герой повести „Шинель“, — маленький человек?» была апробирована образовательная технология визуализации — метод скетчей.

Итак, представим задания групп.

Задание 1-й группы «**Библиографы**»: Почему Н. Гоголь — патриот своей родины? (концептуальный скетчноутинг — представить страницы жизни и творчества писателя В. Балдоржиева).

Задание 2-й группы «**Читатели**»: Интересно ли читать Гоголя? (атмосферный скетчноутинг — передать настроение книги, свои эмоции).

Задание 3-й группы «**Историки**»: Почему Башмачкин — маленький человек? (концептуальный — передать идею автора повести, дать критическую оценку повести).

Задание 4-й группы «**Литературоведы**»: О чем рассказывается в повести «Шинель»? (повествовательный скетчноутинг — эпическая сторона сюжета).

Цель учащихся — использовать метод скетчей как метод сбора информации об объекте исследования. В их работах была предпринята попытка с помощью метода визуальных заметок и техник проанализировать образ автора произведений, героев повести, интерпретировать, «декодировать» интересующую их информацию.

Таким образом, практика показала, что скетчи являются эффективной техникой познания, формирующей стиль мышления, ключевые компетенции учащихся.

Подведем итоги нашего исследования. Итак, следует:

1. использовать современные технологии эффективного порождения текстов новой природы на уроках русского языка и литературы, во внеурочной деятельности школьников;
2. учить школьников осваивать содержание через тексты новой природы;
3. использовать настенные тексты в школе для формирования и развития языковой компетенции;
4. использовать скетчноуты в качестве настенного текста внеклассных помещений школы для образовательного, развивающего наполнения.

T.L. Dondokova

School № 2, Duldurga, Zabaykalsky Krai, Russia

Visualization as an instrument of education at the lessons of Russian language, Russian literature and local studies

Достовалова Светлана Борисовна

Гимназия № 9, Новосибирск, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

«КАМЕННЫЙ ГОСТЬ» А.С. ПУШКИНА

И «КАМЕННЫЙ АНГЕЛ» М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

Марина Ивановна Цветаева проникновенно писала о многих поэтах. Но поистине перовой неземной любовью ее был Александр Сергеевич Пушкин. И для нее самой «вечно современный» Пушкин всегда

оставался лучшим собеседником. С Пушкиным она постоянно сверяет свое чувство прекрасного, свое понимание поэзии. При этом в отношении Цветаевой к Пушкину не было решительно ничего от молитвенно-коленипоклоненного почитания литературной «иконы».

Пьеса Пушкина написана на известный сюжет средневековых легенд, родоначальником литературной обработки которого был испанский драматург Тирсо де Молина («Севильский озорник, или Каменный гость»). Местом действия сначала была Севилья, город в испанской провинции Андалузия. Однако Пушкин перенес действие в столицу — Мадрид (Мадрид). Литературоведы полагают, что эта перемена усилила автобиографический момент. Ситуация пьесы — тайное возвращение Дона Гуана из ссылки в столицу — также во многом автобиографична. Трагедия Пушкина не сводится ни к автобиографическим деталям, ни к литературным образцам. Пушкин исключительно самостоятелен и глубок в разработке «вечного» сюжета. Его трагедия вместила огромное и оригинальное содержание.

Пьеса Цветаевой «Каменный ангел» задумана в марте, начата 27 июня 1919 года. Цветаева написала эту пьесу в 1919 году (кончена 14 июля 1919 года) — в год влюбленности в Вахтанговскую студию и актрису студии Сонечку Голлидэй. Ей же была посвящена и пьеса «Каменный ангел», обретенная лишь в 1964 году, когда вернувшаяся из лагерей Ариадна Эфрон стала разбирать материнский архив.

В произведении Пушкина перед нами предстает образ Дона Гуана как образ искусителя, увлекшегося овдовевшей женой (Донна Анна) командора, в честь которого воздвигнута статуя. Дон Гуан является убийцей командора, однако признается в том Донне Анне не сразу, а после того, как входит к ней в доверие, влюбляет в себя.

Дон Гуан уверяет Донну Анну: «За сладкий миг свиданья безропотно отдам я жизнь». Так и случилось. На шутовское приглашение Дона Гуана является статуя командора. Дон Гуан погибает от руки статуи, проваливается в бездну.

В пьесе Марины Цветаевой мы видим невинную девушку Аврору, влюбленную в статую каменного Ангела. Ангел — заклятый враг колдуньи Венеры, матери Амура — красивого, самовлюбленного искусителя, плохого стрелка. Амур в заговоре с Венерой, обманывает Аврору, выдает себя за Ангела. Колдунья варит любовное зелье для Авроры, после чего Аврора влюбляется в Амура и забывает Ангела. У Авроры и Амура рождается сын. Аврора рассказывает Амуру о том, что ей снился Ангел. Разгневанный Амур выгоняет Аврору с ребенком. Аврора приходит к колодцу, где Венера предлагает ей сделку и сотрудничество,

но является Богоматерь и наказывает колдунью, спасает Аврору и забирает ее с сыном в рай. В сюжете этих произведений мы наблюдаем общие мотивы, сходства и различия.

В пьесе Пушкина присутствует только несколько женских персонажей — Донна Анна, Лаура. Они являются антиподами — Скромность и Распущенность, Ангел и Искушение. В пьесе Марины Цветаевой много героинь. Все они приходят к колодцу, обращаются к каменному Ангелу с просьбами, бросают свои кольца в колодец. Каждая показывает отдельную сторону жизни женщин — невесты, любимой, жены, матери. Все их соединяет чувство любви. Трагедия в том, что эта любовь запретна. Обращаясь к каменному Ангелу, они просят, чтобы любовь ушла из сердца, и только Аврора любит Ангела — статую из камня, ее слова полны любви к нему. Колечко у нее на пальце — символ верности Ангелу.

Одним из самых важных аспектов сравнения я считаю образ главных героинь произведений. Донна Анна (пьеса Пушкина) и Аврора (пьеса Цветаевой) имеют черты сходства и различия. Говоря о сходстве, несомненно, стоит упомянуть о главной черте — чувстве любви. Любовь этих героинь не похожа на любовь других женщин, потому что предметом их любви становится не живой мужчина, а статуя. Донна Анна воздвигает статую своему покойному мужу, каждый день приходит к ней, плачет и молится за упокой души своего мужа (*...памятник жена ему воздвигла / И приезжает каждый день сюда...*).

Аврора же влюблена в статую святого Ангела. Девушка отвергает предложения женихов, верит, что *камень может стать плотью (...влюблена в мертвую куклу. / Глаза в тумане — только и слышно, что: «ангел, ангел!»)*.

Донна Анна не разговаривала с мужчинами до появления Дона Гуана, так же и Аврора отвергала предложения женихов до появления Амура, лже-Ангела. Обе героини красивы, привлекательны. Монах — единственный, кто разговаривал с Донной Анной, но он вне подозрений, героиня не опасается его мужского взгляда. Она — вдова, вся в черном. Аврора — образ прекрасной богини, она в розовом или белом. Цвет чистоты, утра. Диалоги обеих героинь со статуями — скрытые диалоги. И Аврора, и Донна Анна не считают это общение навязанным, оно из сердца.

В обеих пьесах: и в пушкинском «Каменном госте», и в цветаевском «Каменном ангеле» — есть мужские роли героев-обольстителей. Обольщение строится на обмане ничего не подозревающих героинь.

И Дон Гуан, и Амур — коварные обольстители, разбивающие сердца. Дону Гуану помогает Лепорелло, Дон Гуан прячется под видом монаха, меняя имя, а Амуру меняет имя его мать Венера. Она активно помогает своему сыну — варит колдовское зелье для Авроры, вынашивает план обольщения, не из любви, из мести. Поскольку героини не видят истинного обличья героя, Донна Анна разговаривает с человеком, как и она, скорбящим. Аврора, выпивая зелье, видит не Амура, а Ангела.

Ангел! Что-то здесь неладно!
Кто-то здесь обманут! — Ангел! —
Грудь горит, как будто душу
Красным выжгли мне железом!

Подмена очевидна, но только не для них, обе не догадываются о коварстве, их души чисты. Обе героини — и Донна Анна, и Аврора — обмануты. Дон Гуан обманывает Донну Анну, говоря, что пришел к памятнику скорбеть о командоре, скрывает от Донны Анны то, что ее муж погиб от его руки. Амур же выдает себя за Ангела, Аврора верит ему. Вследствие обмана мы видим измену любви героинь: Донна Анна приглашает Гуана на свидание, Аврора выпивает зелье Венеры, помолвлена с Амуром, у них рождается сын. Таким образом, мы отмечаем сходство в обеих пьесах мотива обольщения, основанного на вере в чистоту, наивность. Зло, меняя личину, искушает героинь.

Любовь Донны Анны оказывается слабее, нежели любовь Авроры. Анализируя образ Донны Анны, мы приравниваем ее память о любви к воздвигнутой ею статуе мужа. Авроре вернули память ее чувства, ее искренняя любовь к Ангелу побеждает действие зелья Венеры, дарует ей сон об Ангеле. Можно сказать, что ее любовь идет даже на инстинктивном уровне, сродни тому, как потерявший память человек вспоминает какие-либо элементарные подробности; в случае с Донной Анной командору пришлось явиться самому.

В пьесе А.С. Пушкина «Каменный гость» уже в названии мы видим интригу: не может статуя прийти в гости. Видя несправедливость происходящего, командор не может допустить святотатства. Вдова будет коварно обольщена. Изваяние из камня принимает вызов распутника Дона Гуана, гордящегося очередной победой над женским сердцем. Дерзкая речь безбожника, страстолюбца, готовящегося к измене и толкающего на измену, сподвигает Командора лично явиться для праведного возмездия. Рукопожатие его «каменной его десницы» открывает преисподнюю — Дон Гуан падает в нее с именем Донны Анны на устах. В пьесе Марины Цветаевой камен-

ное изваяние для всех, оно символ обращения через Ангела к Высшим силам. Аврора видит крылья, в конце одно из них поломано. Ангел — способ обмануть Аврору, так как она именно ему поверит. Туман, сон от выпитого зелья, сваренного коварной Венерой, на время затмевают разум Авроры — она все видит не в истинном виде, принимая Амура за Ангела. Мучения Аврора переносит стоически. Насмешки, оскорбления Амура и Венеры не задевают ее, рядом с сыночком она — мать, оберегающая его, защищающая ото всех, — «ангел светлый». Защита Богоматери в праздничный день спасает Аврору, даруя ей настоящего жениха.

Таким образом, мы можем отметить, что обман раскрывается в обеих пьесах. Он обязателен. Три дня и три ночи ждал Аврору каменный Ангел, она не появляется, колодец пуст — Ангел на небе.

Высшая сила справедливости карает грешников, спасает души заблудших. Донна Анна падает в обморок, точно зная, кто перед нею, а Аврора и Ангел будут вместе. Вообще, кольцо — символ верности жены мужу. Донна Анна кольца не снимала с руки. Но и Аврора не дала его снять, для нее это кольцо тоже было символом верности Ангелу. Если оно изменилось, это знак — крик о помощи. Так и случилось, ломая в битве крылья, Ангел бросается спасти Аврору.

Мы говорим о каменном изваянии — о памятнике. Памятник, поставленный мужу безутешной вдовой, как бы показывает присутствие мужа. Он исполинское изваяние. Даже Дон Гуан отмечает, что в жизни он был иным.

Памятник на кладбище, кругом фамильные склепы — на этом фоне разыгрывается попытка искушения, основанного на жалости, лести. Это контрастирует с чистой душой молодой вдовы. Каменный Ангел в пьесе Цветаевой стоит у колодца с водой. Его роль определена — через него женские сердца обращаются к Богу. Их просьбы он слушает, сочувствует. Его в пьесе называют «мертвой куклой», «истуканом». В обеих пьесах каменные изваяния оживают. Командор приходит домой, отвечая на дерзкий вызов Дона Гуана. Ангел прилетает к Авроре тоже с целью спасения. Их функция — спасение и возмездие. В пьесе Цветаевой упоминаются символы веры: монастырь, ангел, венчание, святой праздник, Богоматерь, ад и рай. Вместе с тем Цветаева показывает ложные образы: Амур — лже-Ангел, Венера — лже-Богоматерь. Ряжение под святость видно, плохо замаскировано. Оно вызывающе криливо, грешно. В конце пьесы на колодце сидит Венера. Она пытается уговорить Аврору на грех, но та готова умереть, а душу спасти.

В сюжете этих произведений: и в пьесе А.С. Пушкина «Каменный гость», и в пьесе Марины Цветаевой — мы наблюдаем общие мотивы, сходства и различия. Донна Анна (пьеса Пушкина) и Аврора (пьеса Цветаевой) тоже имеют черты сходства и различия. Говоря о сходстве, несомненно, стоит упомянуть о главной черте — верности любви. Любовь этих героинь не похожа на любовь других женщин, потому что предметом их любви становится не живой мужчина, а статуя. Диалоги обеих героинь со статуями — скрытые диалоги. И Аврора, и Донна Анна не считают это общение навязанным, оно из сердца. В обеих пьесах: и в пушкинском «Каменном госте», и в цветаевском «Каменном ангеле» — есть мужские роли героев-обольстителей. Обольщение строится на обмане ничего не подозревающих героинь.

Таким образом, мы отмечаем сходство в обеих пьесах мотива обольщения, основанного на вере в чистоту, наивность. Зло, меняя личину, искушает героинь.

Также мы можем отметить, что обман раскрывается в обеих пьесах. Высшая сила справедливости карает грешников, спасает души заблудших. Донна Анна падает в обморок, точно зная, кто перед нею, а Аврора и Ангел будут вместе.

В обеих пьесах каменные изваяния оживают. Командор приходит домой, отвечая на дерзкий вызов Дона Гуана. Ангел прилетает к Авроре тоже с целью спасения. Их функция — спасение и возмездие.

В пьесе Марины Цветаевой использованы мифологические персонажи: Аврора, Венера, Амур. Детали описания богов и богинь где-то канонические, а где-то появляются в несвойственном для себя виде. Также в пьесе Марины Цветаевой сделан акцент на Божественное провидение, именно Богоматерь жалеет Аврору и в святой праздник снимает оковы обмана, жертва спасена, совершившие зло наказаны, жабой съезживается Венера.

В целом, можно сказать о том, что в пьесе Марины Цветаевой присутствует аллюзия, отправляющая читателя к пьесе А.С. Пушкина «Каменный гость» из цикла «Маленькие трагедии». Но вместе с тем ее произведение значительно отличается; оно, «оттолкнувшись» от пушкинского, вместило в себя и многоплановую женскую душу, и мифологические образы, и Божественную силу добра.

S.B. Dostovalova
Gymnasium № 9, Novosibirsk, Russia

Comparative analysis of the tragedy by A. Pushkin "A Stone guest" and by M. Tsvetayeva "A Stone angel"

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «РУССКИЙ ЯЗЫК»
В УНИВЕРСИТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КНР:
ИСТОРИЯ, СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ
(НА ПРИМЕРЕ СИАНЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)¹

Сианьский университет иностранных языков создан как Северо-Западный специальный университет, специальность «Русский язык» основана в 1952 году. В 1979 году на факультете русского языка начато обучение магистрантов по данной специальности, в 2014 году начат прием в аспирантуру.

В течение 67 лет специальность «Русский язык» непрерывно развивается. В настоящее время в нашей стране Институт русского языка СУИЯ стал одной из самых больших баз подготовки специалистов по русскому языку. В нашем институте работают 26 преподавателей русского языка, в том числе 6 профессоров, 11 доцентов, обучаются более 700 студентов и магистрантов.

В учебной программе по специальности «Русский язык» определяются цель и направления подготовки, требования к знаниям и навыкам, срок обучения, учебные кредиты и часы, а также представление обо всех предметах.

С целью подготовки, развития и повышения навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода для студентов-филологов программой определяется 2728 учебных часов, включая лексику, аудирование, чтение, развитие разговорной и письменной речи, перевод с русского языка на китайский и с китайского на русский, страноведение и т. д.

В настоящее время одной из самых актуальных является проблема востребованности выпускников. Учитывая, что СУИЯ — единственный специализированный вуз для подготовки русистов в нашей стране, который находится на начальной точке древнего Шелкового пути, в одном из мегаполисов материкового Китая, мы всегда стремимся активно участвовать в мероприятиях, выставках, форумах, проходящих в Сиане и в провинции Шэньси. Наши студенты постоянно работают волонтерами на Евразийском экономическом форуме, Неделе культуры «Шелковый путь», выставке-ярмарке «Один пояс — один путь»,

¹ Данная работа опубликована при поддержке научного гранта для исследования реформы в сфере высшего образования провинции Шэньси под названием проекта «Способ и механизм строительства сообщества специальности русского языка в вузах провинции Шэньси» (19YU079).

Янлинской сельскохозяйственной выставке, Международном форуме по сотрудничеству, инвестициям и торговле восточных и западных районов Китая и других международных мероприятиях. Необходимо отметить, что в настоящее время русский язык востребован не только в сфере укрепления китайско-российских двусторонних связей и контактов, но и при общении с делегациями Казахстана, Таджикистана, Узбекистана, Кыргызстана, Армении, Украины и других стран бывшего Советского Союза. В связи с этим на старших курсах мы уделяем особое внимание изучению истории, культуры, обычаев, традиций стран русскоязычного региона, что делает наших выпускников конкурентоспособными на рынке труда. Многие из них по окончании университета работают не только в России, но и в странах Центральной Азии, Восточной Европы, а также Закавказья. На наш взгляд, в настоящее время необходимо расширять сферы изучения русского языка и не ограничиваться Россией, формировать языковую компетенцию, не ограничивающуюся одной страной, мы должны строить модель «один язык — несколько стран»; с другой стороны, необходимо расширять и границы других изучаемых языков. Так, на отделении «Белорусский язык» в нашем институте начато изучение русского языка как второго иностранного, так мы создаем модель «язык +», например, «язык + специальность» или «язык + язык».

Для улучшения процесса преподавания нами используются различные технические средства и создаются интерактивные курсы по основным предметам: история, литература, экономика, страноведение и т. д. Идея наглядности и концепция визуализации теоретического и практического материала дают возможность преподавателям проявить творческий подход к подготовке занятий и создать активную языковую среду для укрепления компетенций, необходимых выпускникам-русистам. Например, в рамках курса синхронного перевода используются выступления В.В. Путина, Си Цзиньпина и других руководителей на Евразийском форуме, торжественном вечере, посвященном 70-летию установления дипломатических отношений между Китаем и Россией, Втором международном форуме «Один пояс — один путь» и т. д. Это позволяет русистам не только изучать язык, но и «держать руку на пульсе», иметь общие представления о ситуации в мире, развивать общий кругозор.

Итак, мы считаем необходимым укреплять креативную составляющую учебного процесса, использовать глобальные и региональные средства и возможности для формирования, укрепления и расширения языковой компетенции, усиливать связи на горизонтальном и вертикальном

уровнях, делая нашу специальность «первоклассной специальностью» в нашей стране.

Deng Ying

Xi'an International Studies University, China

Russian major in various International Studies Universities in China: history, current state and trends (The case of Xi'an International Studies University)

Епифанова Кристина Валерьевна

Школа № 25, Владимир, Россия

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК МЕТОД ИНИЦИИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время все чаще можно услышать, что талантливые, одаренные дети имеют низкие результаты в учебно-познавательной деятельности. Существует мнение, что причина неуспеваемости заключается в недостаточности объема учебного материала, однако включение в план работы дополнительных заданий не приводит к ожидаемым результатам.

Наблюдение за поведением и состоянием школьников на уроках русского языка позволило сделать вывод, что освоение учебного материала учебника¹ не только не способствует повышению уровня их заинтересованности в познании и совершенствованию умения учиться, но дает обратный эффект. Выполнение однообразных действий, осуществление аналогичных способов деятельности приводит к умственному утомлению, ослаблению познавательного интереса и фактически к утрате школьниками ценностного отношения к познанию. Это свидетельствует о необходимости создания условий, обеспечивающих повышение познавательного интереса учеников.

Одним из таких условий является включение в содержание урока проблемно изложенного учебного материала, проблемных познавательных или практических задач.

«Поисковая познавательная задача — это задача, самостоятельное решение которой обращено, опираясь на известное, на создание новых

¹ Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1972. С. 23.

знаний о природе и обществе или на создание новых средств поисков этих знаний»¹. Следовательно, самостоятельно решая поисковую познавательную задачу, учащийся путем применения известных способов мышления открывает новые для себя знания о действительности или находит новые пути поисков знаний о мире.

Познавательные задачи, применяемые в процессе обучения русскому, направлены на языковое развитие школьников. Языковое развитие Т.В. Напольнова² определяет как усвоение характерных для данной области науки методов и приемов изучения русского языка, осуществляемое на основе обобщенных предметных знаний, и умение применять полученные знания при помощи определенных методов и приемов в новой ситуации.

Главной составляющей познавательной задачи является проблема, представляющая собой противоречие между данным и неизвестным, которое учащийся разрешает, совершая несколько интеллектуальных операций. Чем больше количество промежуточных суждений и выводов, тем сложнее задача. Также усложнение задачи происходит при увеличении числа данных в условии задачи.

Познавательная задача отличается от упражнения тем, что в вопросах познавательной задачи не заложена подсказка, главным отличием является отсутствие проблемной ситуации в упражнении.

Ход решения проблемы учащийся выстраивает самостоятельно. Таким образом, познавательной является только задача, содержащая проблему, решая которую самостоятельно ученики не только «добывают» новые знания, но и осваивают способы решения.

Структура творческой задачи содержит условие, вопрос-задание, поиск решения. Необходимым условием решения является рассуждение, которое включает соотнесение представленных в задаче данных и вопроса, алгоритмизацию действий, многостороннее рассмотрение проблемы, осуществление самоконтроля.

Вследствие необходимости усовершенствования содержания учебного материала учебника мы разработали систему познавательных задач, способствующих формированию опыта творческой познавательной деятельности. Рассмотрим несколько познавательных задач по теме «Деепричастие».

¹ Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1972. С. 23.

² Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1983. С. 26.

Знакомство учащихся с деепричастием может происходить в процессе решения познавательной задачи, в которой проявляется такая черта творческой деятельности, как видение новой проблемы в традиционной ситуации.

Напишите, какие самостоятельные части речи есть в стихотворении А. Бочкаревой «Наши дети».

Они не знают, как стреляют пушки,
С землей деревни, города смешав.
Для них сегодня песни и игрушки,
И пестрый мир ребяческих забав.
Руки снова тянутся к игрушкам,
Несет бумажные кораблики вода...
Они не знают, как стреляют пушки,
Так пусть и не узнают никогда.

В процессе изучения деепричастного оборота учащимся можно предложить познавательную задачу, способствующую активизации альтернативного мышления — одной из черт творческой деятельности. В процессе установления существенных и несущественных признаков деепричастия проявляется другая черта творческой деятельности — видение структуры объекта.

Расставьте знаки препинания. Выполните классификацию деепричастий.

Классификация:

1. назвать каждый объект;
2. установить возможность группировки;
3. выбрать возможные основания (признаки) для группировки;
4. выделить из отобранных признаков главный (существенный) для всех объектов;
5. распределить все объекты на группы по выделенному существенному признаку;
6. назвать каждую группу.

Над водой описывая круги парила птица. Раскинув могучие крылья и напружинив сильные когтистые лапы она кружилась над серединой реки. Вперив в речную глубь острый взгляд глаз птица примечала даже самое малое движение в реке. Сверкая белоснежным оперением и наклонив хищную голову птица несколько раз пересекла реку потом сложив крылья камнем ринулась вниз. Короткий удар всплеск воды, — и вот уже птица тяжело махая пестрыми крыльями понесла в железных лапах добычу.

Представленная поисковая задача за счет анализа предложений с однородными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами, облегчает процесс решения следующей познавательной задачи, творческая черта которой выражается в необходимости изобретения принципиально нового способа решения, отличного от уже известных ученикам.

Можно ли в предложении с двумя деепричастными оборотами поставить только две запятые?

На завершающем этапе изучения темы «Деепричастный оборот» можно включить в учебный процесс познавательную задачу, при решении которой проявляется несколько черт творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение структуры объекта, альтернативное мышление, комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы.

Перестройте предложения таким образом, чтобы в них появились деепричастные обороты. (Знаки препинания не расставлены.)

Первые лучи солнца пробили сквозную тучу блеснули в небе и пробежали по земле. Брат поднял вверх фонарь, чтобы приветствовать новых гостей. Французское войско стянулось крепче от опасности, но продолжало равномерно тая все тот же гибельный путь к Смоленску. Когда берега густо заросли камышом, то заключили озеро в круглую раму зелени.

Познавательная задача по теме «Образование деепричастий» стимулирует учащихся осуществлять творческую деятельность, связанную с видением новой функции объекта и преобразованием ранее известных способов деятельности при решении проблемы.

Составьте предложения с данными фразами и подчеркните в них грамматические основы. В чем заключается особенность сказуемых в этих предложениях? Составьте предложения с данными фразами, заменяя их деепричастиями.

Одержав победу, вести разговор, отдавать приказание, отдавать команду, давать совет, подвергать критике, выразить сочувствие.

Таким образом, вышеназванные требования к проектированию учебного материала являются инструментом создания заданий, активизирующих познавательную деятельность школьников.

*K.V. Epifanova
School № 25, Vladimir, Russia*

Problematization of the content of educational material as a method of initiating students' cognitive activity

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕНИКА КАК ЧИТАТЕЛЯ

Необходимость показать умения и навыки на экзаменах в 9 классе, а перед этим еще и пройти собеседование по русскому языку заставляет учителя не стоять на месте, искать новые приемы и способы привлечения учащихся к чтению, и не простому, но осмысленному. Это поможет им найти литературные аргументы и на сочинении уже в 11 классе. А начать надо как можно раньше, и делать это лучше совместно с родителями, в школе подключая библиотеку.

Изменились требования к учащимся, добавляются новые экзамены или исчезают старые задания, учитель должен уметь перестроиться, чтобы учащимся было комфортно приобретать новые навыки, опираться на уже приобретенные умения. Поэтому, начиная работать с учащимися 5 класса, сразу интересуешься, записаны ли они в школьную библиотеку, есть ли книги дома, что именно читают и как. Как сказал В.А. Сухомлинский: *«Чтение — это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя»*. Уже подходя вплотную к экзаменам в 9 классе, готовя выпускников к собеседованию, понимаешь, что труд читателя – это особенный труд, причем не одного учащегося, но и учителя, и родителей. Ведь только в этом союзе можно преодолеть все.

Итак, сначала совместно с библиотекой проводим анкету, в которой всего несколько вопросов: 1) читаете ли вы и ваши дети; 2) есть ли книги в вашем доме; 3) куда еще, кроме школьной библиотеки, ходит ваш ребенок.

Анкета распространяется среди учащихся и на родительском собрании. Сразу проводятся библиотечные уроки. Родители приглашаются на открытые уроки, чтобы и они увидели отдачу. Готовим советы для родителей, чтобы книга превратилась в источник познания и радости, ответов на вопросы, чтобы она стала другом и наставником. Так выглядит подборка наших советов, составленных совместно со школьным библиотекарем. Думается, что мне повезло: Ольга Викторовна Солнцева — заинтересованный человек, профессионал своего дела, она откликается на любые задумки, идеи, мероприятия.

Совет первый

Рассказывайте детям о ценности чтения. Показывайте связь чтения с их успехами в учебе и в других делах. Приводите примеры

положительного влияния книги на вашу собственную жизнь или жизнь других людей. Поощряйте дружбу с детьми и взрослыми, которые любят читать.

Совет второй

Развивайте воображение вашего ребенка на материале книги. Побуждайте его угадывать развитие событий, освещенных в книге, представлять мысленно героев, продолжать написанное, прогнозировать, вдумываться в многозначность слова.

Совет третий

Обращайте внимание детей на высказывания выдающихся людей о чтении. Не упускайте фактов, подтверждающих роль чтения в жизни тех, кто авторитетен для вашего ребенка: спортсменов, актеров, телезвезд, близких и родных людей. Поднимайте престиж книги и чтения в сознании ребенка.

Совет четвертый

Если ваш ребенок читает в свободное от школьных занятий время, поинтересуйтесь, что за книга в его руках. Загляните в нее. Если, на ваш взгляд, книга антигуманна, обсудите ее с ребенком, оцените ее с позиции добра и зла, предложите ему хорошую книгу.

Не зря говорится, что «дом, в котором нет книг, подобен телу, лишенному души».

Мы же составили и некую модель детского чтения.

- Учебное чтение
- Чтение — развлечение, релаксация, отдых
- Деловое чтение
- Познавательное чтение
- Чтение «для души»

«Книга щедро расплачивается за любовь к ней. Книга учит даже тогда, когда вы этого не ждете и, может быть, не хотите. Власть книги огромна», — писал Н. Смирнов-Сокольский.

Итак, мы попробовали вывести некие формулы-стимулы к чтению книг.

- Участие в литературных конкурсах

Каждый год учащиеся нашей школы участвуют в муниципальном творческом конкурсе чтецов «Крылатая ангарская строка». Есть победители. Подготовили учащихся 8-х классов к муниципальной образовательной игре по повести Б. Васильева «А зори здесь тихие...», заняли одно из призовых мест. Сами «заразились» интересом к книге и фильмам, поставленным по ней в разные годы, готовили инсценированные эпизоды, спорили.

- Пример авторитетных взрослых

На факультативных занятиях пытаемся сочинять стихи по теме, с определенными рифмами, стремимся к интересным образам: учащиеся подбирают зимние и весенние пейзажи, музыкальное сопровождение. Конечно, в качестве редактора предлагаю себя, работаю с текстами ребят очень осторожно, показываю, что может получиться из их робких двустиший, трехстиший, сочиняю вместе с ними. Подготовлены три книги басен (печатали в школе и оформляли сами учащиеся под руководством учителя информатики), книга стихов к юбилею победы в Великой Отечественной войне, иллюстрации делали сами учащиеся, одно стихотворение написала лично — получен диплом от центра образования в Екатеринбурге за совместный проект.

- Читающая семья и соответствующая домашняя книжная среда

На родительских собраниях происходит обмен мнениями. Активность небольшая, но эта работа еще впереди.

- Пример хорошо читающих сверстников

На уроках литературы отдельные учащиеся иллюстрируют произведения и знакомят других ребят с ними. Такие выставки рисунков мы проводим регулярно, в разных параллелях, на различную тематику.

- Эмоциональное потрясение от прочитанного

Школьники в этом году приняли участие в муниципальном конкурсе-чемпионате «Чтение вслух» среди 7–8 классов в рамках сетевого проекта «Ангарск литературный», это был первый, но интересный опыт. Ведь читали прозу и стихи ангарских авторов. Некоторые из прочитанных произведений ребята захотели обсудить на уроках вне программы.

И вот мое размышление о чтении (смею надеяться, что к нему присоединятся другие):

У него растут года —
Чем же заниматься?..
Здесь без книги никуда:
Почитаешь, можешь пообщаться,
А еще порисовать, сделать сообщение.
И тогда ты станешь мудрым
Всем на удивление!

И в заключение хочется сказать: «Никогда не будет придумано что-либо подобное книге — способное дать вам как раз столько, сколько нужно, и никогда — слишком мало или слишком много, дать вам

одному целую вселенную» — так сказал в свое время Айзек Азимов (1920–1992), американский писатель, ученый-биохимик.

*O.K. Yeryemenko
School № 3, Angarsk, Russia*

Formation of a student as a reader

Жданова Елена Николаевна
Школа № 76, Ярославль, Россия

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ И РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

Медиакультура стала неотъемлемой частью в профессиональной и личной жизни каждого члена общества вне зависимости от того, школьник ли это, студент или человек среднего или старшего возраста. В связи с этим так важно формировать медиаграмотных членов общества, способных адекватно взаимодействовать с потоками информации, критически воспринимать и интерпретировать медиатексты, создаваемые средствами массовой информации, еще в юности.

Решением этих задач занимается новая для отечественной педагогики образовательная область — медиаобразование. Она является сложным и разноплановым понятием, объединяющим широкий спектр образовательных подходов, теорий, методов, целей и результатов, которые нацелены на то, чтобы сформировать практические навыки и умения использования медиатехнологий для создания различных видов медиатекстов. Один из способов достижения этого — использовать новые подходы и возможности ИКТ на уроках русского языка, тем самым объединяя две части: профессиональное языковое образование и медиаобразование. Особенно это важно в классах с полиэтническим компонентом, где русский язык для части детей выступает практически как иностранный.

Пройдя несколько эволюционных этапов, информационные технологии стали важной составляющей современного общества. Появились новые средства переработки информации, в основе которых лежат три принципа: интегрированность, гибкость и интерактивность. Живущий в этой парадигме человек вольно или невольно подстраивается под них.

Социальные сети, блоги, форумы, чаты, мессенджеры, интернет-магазины и аукционы, файлообменники и виртуальные платежные системы — все это требует от пользователя умения грамотно строить речь и вести диалог. А в условиях школы может стать инструментом для учителя, желающего заинтересовать детей выполнением домашнего задания. Ведь в основе современного образования личностно-ориентированная концепция, опирающаяся на системно-деятельностный и культурно-исторический подход развития ученика.

Задания, связанные с медиaprостранством, для школьников в полиэтнической школе (классе) становятся средством социализации личности, ее развития. Они формируют такие качества, как: коммуникабельность; толерантность; способность к сотрудничеству; готовность к межличностному и межкультурному взаимодействию и взаимопониманию, творчеству; грамотной работе с информацией, умению самостоятельно решать проблемы и адаптироваться к изменяющимся условиям, умению жить в многонациональной стране.

Преподавание русского языка с учетом полиэтничности образования и повсеместного проникновения информационных технологий (создание единой Глобальной сети) ставит перед школой новую задачу — изучение массовой коммуникации (медиаобразование) и, как следствие, медиаграмотность.

Какими заданиями можно простимулировать интерес к предмету и умению грамотно и интересно излагать свои мысли письменно и устно?

Поскольку большинство современных детей с раннего возраста используют компьютеры и смартфоны, они считают себя «ассаами» в этой области. Когда дело доходит до подготовки работ посредством компьютера, будь то доклад или презентация, то школьники свято уверены в своей профессиональной подготовке. И не понимают причины, по которым учителя требуют приведения работ в порядок и исправления ошибок. Озаботившись этим в 7, 8 и 9 классе, где преподавала русский язык и литературу, решила провести анкетирование и оценить медиаграмотность учащихся по пятибалльной шкале. Предложено было оценить умение, как и из каких интернет-источников берется информация, как оценивается достоверность информации и искусство презентации своей работы и слайдов. В то же время на такие же вопросы отвечали и учителя, проверяющие работы этих же детей. Сравнение анкетных данных показало, что совпадений в ответах не было в вопросе о достоверности информации и качестве составления презентационных материалов. Это показало, что у ребят необходимо развивать критическое мышление и умение видеть «подтекст» как в самой информации, так и в формате ее преподнесения.

Умение находить, анализировать и обрабатывать информацию пригодилось для другой работы — пешеходных экскурсий по Ярославлю. Ребята готовили прогулки для своих одноклассников. Прогуливаясь по улицам города, они рассказывали о литераторах, которые жили в областном центре или приезжали в город, об их творчестве и биографии. Таким образом, ребята не только раскрывали в себе таланты рассказчиков, но и повышали свои знания о культуре, истории и литературе.

Одним из вариантов решения этих задач стало использование ИКТ во внеурочной деятельности. В частности, было решено использовать геокешинг. Это поисковая игра, в которой «охотники за сокровищами», оснащенные современными GPS-устройствами, ищут заранее сделанные тайники по их географическим координатам. Но в нашем случае игра была переработана под наши задачи.

Поскольку в программе предмета «Русский язык 10 класс» уделяется большое внимание работе со словарями, в том числе со словарем иностранных слов, было решено провести эксперимент. Десятиклассникам предложили разбиться на команды и прогуляться по центру Ярославля, внимательно изучая названия кафе, ресторанов, торговых центров и магазинов. Записать названия, взятые из других языков, и сравнить значение слова с тем, что скрывается за вывеской. Проект получил общее название «Каким языком говорит с нами улица?».

Задание считалось выполненным, если ребята не просто сходили и узнали слова, но и сфотографировали сами объекты, а после представили свои фотографии на фоне объекта. Некоторые ребята подготовили видеопрезентации. Впоследствии эти работы были представлены в международном проекте «Мосты дружбы», посвященном Году культуры в России.

Подобный проект смог заинтересовать ребят, заставил задуматься о словах и скрываемых за ними смыслах, уделить внимание собственному городу и сплотиться, ведь задания выполняли группами. К тому же геокешинг позволил ребятам проявить самостоятельность в выборе способов выполнения задания и творческий подход в создании отчета как самостоятельного медиапродукта.

Подобные игры прекрасны для старшекласников, но как быть с пяти-, шестиклассниками, которые только пришли в среднее звено.

По программе уже с пятого класса дети учатся писать сочинения. Эта работа требует особенно чуткого индивидуального подхода к ученику, ведь главная задача учителя — пробудить творческие способности у ученика и вызвать интерес к написанию сочинения, привить культуру творческого труда, чутье языка, вкус к работе над словом. Здесь важно уметь не только наблюдать, но и проявлять авторскую позицию.

Различные площадки и учреждения проводят литературные конкурсы для детей. Решив пробудить у детей интерес к сочинениям, я предложила им участвовать в них. Так на свет стали появляться сочинения и исследования по творчеству Николая Некрасова, родного языка. Дети были рады, когда получали дипломы. Это стимулировало их развиваться дальше, участвовать в других проектах и конкурсах. Для этого несколько лет назад был разработан курс «Введение в журналистику». Программа предусматривала как теорию, так и практику. Осваивались такие жанры, как репортаж, заметка, интервью. А поскольку они не могут быть убраны в стол, в школе был создан «Школьный компьютерный альманах», или «ШКАФ».

В течение последних 6 лет в Ярославской области проходит конкурс детской журналистики. Альманах «ШКАФ» дважды получал специальный диплом «За лучший дизайн», «Лучшее тематическое издание». Два года подряд статьи наших корреспондентов попадают в сводную газету «Территория детской журналистики». Участники проекта представляли свои работы на индивидуальные конкурсы, где становились призерами и лауреатами. Сегодня альманах выпускают как раз те самые пяти-, шестиклассники. Они подготовили свой первый номер, рассказывая о своих впечатлениях от средней школы, своих увлечениях и путешествиях.

Здесь нельзя не отметить, что в рамках творческой лаборатории идеи ФГОС могут «входить в нашу жизнь» и становятся реальными проектами. Ребенок, занимающийся творчеством, обладает всеми духовными и мыслительными свойствами развитой личности.

Сочинения и очерки о школьной и внешкольной жизни прочно вошли в работу. Несколько лет назад я узнала о проекте «Книга класса», тогда же родилась идея написать свою книгу о жизни своего класса. Этой мыслью поделилась со своими учениками, классным руководителем которых я являюсь. Так начался новый проект «Все мы из класса „Б“».

В течение года ребята пробовали себя в разных жанрах и мероприятиях. Мы ездили на экскурсии и ходили на мастер-классы, устраивали праздники и конкурсы, а после этого каждый писал свое мини-сочинение. Лучшие работы отбирали для книги. В нее вошли очерки о наших путешествиях, заметки с элементами репортажа о наших классных мероприятиях, напутствия себе в будущее и размышления о том, что такое дружный класс, рассказы о прошлом и семьях в Великую Отечественную войну. А еще ребята выступали в роли редакторов, фотокорреспондентов и иллюстраторов, были интервьюерами и интервьюируемыми.

В заключение хочу сказать, что использование ИКТ в работе педагога необходимо. Оно позволяет учителю эффективно распределять время на уроке, интересно и грамотно преподнести объясняемый материал, что, безусловно, формирует интерес учащихся к использованию ИКТ и мультимедиа в своей познавательной деятельности.

Это позволяет проводить интегрированные уроки русского языка и информатики, уроки развития речи, домашнее проектирование. А создание медийного текста содержит все методические инструменты сопровождения и может быть использовано в практической деятельности учителя-словесника.

Медиапроекты и лаборатория журналистской работы позволяют спланировать детей, раскрывать перед ними новые возможности языка, интересно и неназойливо учить детей русскому языку в полиэтнических классах.

E.N. Zhdanova
School № 76, Yaroslavl, Russia

Information technology in extracurricular activities and development of speech in classes with a multi-ethnic component

Журавлева Ольга Васильевна

Самарский государственный технический университет,
Самара, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ЗАКОНОВ ЛОГИКИ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Снижение речевой культуры общества в последние десятилетия привело к проникновению большого количества ненормативных вариантов в средства массовой коммуникации. Поэтому в последнее время все чаще стали говорить о вульгаризации языка, когда произнесение таких слов, как *афЕра*, *инциНдент*, *сочуйСтвовать*, не говоря уже о неверной постановке ударения, считается нормой. Неправильные варианты произнесения слов, грамматические и стилистические ошибки в текстах рекламы и различных модных передачах навязывают широкому кругу читателей, слушателей и зрителей безграмотное употребление многих фраз и словосочетаний. Все это является демонстрацией неорганизо-

ванности мышления, смутного представления о взаимосвязях явлений действительности, нарушения логичности в мировосприятии. Но ведь еще известный французский теоретик классицизма Никола Буало говорил: «Кто ясно мыслит — тот ясно излагает»¹. Любому человеку, воспринимаящему информацию, одинаково трудно будет понять плохо организованный текст, пусть и содержащий в себе здравую мысль, или красиво изложенную фразу, в которой будет отсутствовать какая бы то ни было логика. Поэтому говорящему необходимо заботиться о точности речи и соблюдать законы логики.

Вопрос о логичности речи встает перед студентами филологических вузов в ходе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», когда они знакомятся с качествами хорошей речи. Стоит отметить, что студенты легко находят информацию о четырех законах логики и приводят яркие примеры, иллюстрирующие их. Трудности в определении этих законов начинаются тогда, когда студенты приступают к анализу текстов, когда встает необходимость пользоваться логической терминологией. Во время работы над текстами ребята не говорят о том, что нарушен закон тождества или закон достаточного основания, студенты используют такие фразы, как неоправданное повторение высказанной ранее мысли; нарушение последовательности высказывания; отсутствие связи между предложениями и их частями; несоразмерность частей высказывания; подмена лица и т. д. Студенты вузов как люди, претендующие на звание образованной части общества, естественно, должны знать, что существуют четыре закона логики, и понимать, когда они нарушаются. Но вот осознавать, что нарушен закон исключенного третьего, — занятие для обучающихся весьма сложное, тем более использовать при этом соответствующие термины.

Н.И. Кондаков, автор «Логического словаря-справочника», выделяет три причины логических ошибок: «1) психические нарушения, 2) сокращенные умозаключения и 3) плохое владение языком»². Преподаватель дисциплины «Русский язык и культура речи», по нашему мнению, должен акцентировать внимание студентов на речевых ошибках, которые ведут к нарушению законов логики, а не разбирать логические неточности, ведущие к ошибкам в умозаключениях. Тем более что последние как раз и требуют владения логической терминологией. И здесь на помощь учителю может прийти разделение условий логичности речи на экстралингвистические и лингвистические.

¹ Большая книга афоризмов / Сост. К.В. Душенко. 9-е изд., испр. М.: Эксмо, 2008. С. 208.

² Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. С. 314.

Экстралингвистические условия подразумевают соблюдение законов логики в речи, а именно: закона тождества, закона противоречия (закона непротиворечия), закона исключенного третьего, закона достаточного основания. И, следовательно, экстралингвистические условия вызывают у студентов трудности в употреблении определений и понятий логики как науки.

Лучше студентами воспринимаются собственно лингвистические условия логичности речи, поскольку они проявляются в языке на лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. А так как федеральный государственный образовательный стандарт предполагает изучение норм современного русского литературного языка, то овладеть логикой изложения студентам становится легче в ходе подробного освоения лексической, морфологической и синтаксической норм языка.

При знакомстве с лексической нормой, например, преподаватель говорит об алогизме «как речевой ошибке, нарушающей законы и правила логики»¹. Но термин «алогизм» знаком ребятам еще со школьного курса, поэтому студенты без труда используют это определение в работе над текстом. Одной из самых распространенных логических ошибок считается и амфиболия — двусмысленность в понимании высказывания. Именно амфиболия возникает при неверном употреблении в речи омонимов и многозначных слов. Что такое омонимы и многозначные слова, учащиеся также знают со школы, поэтому ошибки в употреблении этих определений студенты находят очень быстро. Нарушение лексической нормы происходит и при подмене понятий, и при речевой избыточности, и при речевой недостаточности. Все эти лексические недочеты демонстрируют также и нарушение законов логики. Но только их лингвистическое определение студентам дается гораздо легче, чем если бы они пользовались определением «закон достаточного основания», например.

При изучении морфологической нормы преподаватель говорит о том, что предложения нужно формулировать таким образом, чтобы не создавать двусмысленности, непонимания, неопределенности в высказывании, чтобы было ясно и понятно, к какому конкретно слову относится местоимение и т. п., или как правильно употреблять в речи возвратное местоимения *себя* и притяжательные местоимения *ее, его, свой, их*. И опять в речи преподавателя появляется термин алогизм, с которым студенты уже хорошо знакомы.

¹ *Ефремова Т.Ф.* Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М.: Дрофа, Русский язык, 2000. С. 28.

Нарушение законов логики наблюдается и при неверном построении отдельного предложения или целого текста. И здесь на помощь преподавателю может прийти изучение синтаксической нормы. Неверное употребление именных словосочетаний в предложении, где родительный падеж может обозначать как объекта, так и субъекта действия; безграмотное построение предложений с однородными членами; неточное выражение языковыми средствами связей и отношений между частями предложения и отдельными предложениями в целом тексте; неверное деление текста на абзацы — все эти недочеты демонстрируют нарушение синтаксической нормы и логичности речи. И в этом разделе курса студентам бывает гораздо легче изъясняться лингвистическими терминами, чем использовать в речи определения науки логики.

В заключение изучения данного вопроса хочется затронуть еще один важный момент — когда нарушение законов логики будет рассматриваться как нормальное явление. Студенты в последнее время начинают «оправдывать логические ошибки в текстах современной рекламы или в речи популярных ведущих и расценивать их как специальный стилистический прием»¹. Поэтому задача преподавателя должна заключаться в том, чтобы объяснить студентам, что в художественной литературе, например, вполне допустимо нарушение требований логичности, поскольку автор только таким образом может продемонстрировать мышление и сознание отдельных персонажей. Нарушение же логичности в рекламных текстах или речи модных радио- и телеведущих чаще всего необходимо рассматривать как проявление элементарной безграмотности. Если же представители СМИ таким образом пытаются эпатировать публику и специально делают ошибки в собственной речи, тогда нужно говорить о снижении престижа речевой культуры, о падении общего уровня владения нормами литературного языка. И здесь уже стоит поднимать вопрос о культуре общества в целом.

O.V. Zhuravleva

Samara State Technical University, Samara, Russia

Studying the laws of logic in the course “Russian language and culture of speech” by students of a non-philological university

¹ Евдокимова И.С., Шатохина А.А. Изучение логически истинных предложений в школе // Научно-методический электронный журнал концепт. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2017. С. 54.

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ КАК ОСНОВА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В современном мире вопрос образования, по своей важности, может быть приравнен к вопросу национальной безопасности. Мы не можем отрицать факт влияния иностранных культур на различные аспекты нашей жизни. Что же касается зависимости русского просвещения от западного, то этот вопрос обсуждался на протяжении двух веков и остается актуальным в наши дни. Стремиться нам к образованности «просвещенной Европы» или искать основы собственного гуманитарного образования внутри собственной жизни, что нам заимствовать в системе западного образования, а чего должны всячески избегать? По мнению русского философа И. Киреевского, несмотря на то что просвещение в Россию «пришло извне и частью даже насильственно», ответы на эти вопросы зависят от цели: хотим мы способствовать ускорению или хотим замедлить просвещение в нашей стране? Несмотря на тысячелетнюю историю (по сравнению с европейскими государствами) в XVIII–XIX вв. Россия считалась в образованном мире государством молодым. В отличие от, например, Германии, где просвещение развивалось из *национального*, просвещение России не могло развиваться на основе нашего быта. Поэтому на том этапе заимствование европейского опыта образования было оправданно, хоть его организация и противоречила русской ментальности. При этом в России первостепенным показателем образованности считалась литература и, по словам Киреевского, «в России следовать за ходом словесности необходимо не только для литераторов, но и для каждого гражданина, желающего иметь какое-нибудь понятие о нравственном состоянии своего отечества»¹. Значимость словесности, литературы для русской нации отмечал и Д. Лихачев: «По мысли Гейне, в Италии „музыка стала нацией“. Я бы сказал, искусства стали нацией. В России же нацией стала литература»².

¹ *Киреевский И.В.* Критика и эстетика / Сост., вступ. статья и примеч. Ю.В. Манна. М.: Искусство, 1979. С. 102.

² *Лихачев Д.* Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет. Л.: Сов. писатель, 1989. С. 116.

Само по себе образование, «повышение грамотности» могут иметь как положительное влияние, так и негативные последствия. Если понятия, которые человек получает посредством образования, являются аморальными, если стремление знать закон будет основано на стремлении безопасного уклонения от закона и т. п., будет ли такое образование способствовать развитию личности, развитию и укреплению государства? Образование должно создавать «опору для ума» и способствовать «укреплению души». Развитие словесности, литературы, как правило, взаимосвязано с формированием философских воззрений. По словам Чернышевского, литература в России была «учебником жизни». И хотя он отмечал аналогичное влияние литературы в Германии, однако «в Германии литература в выражении национальной жизни делила „лавры“ с философией. Русская классическая литература XIX века в этом плане монопольна, и царство ее в сфере мысли и слова безраздельно»¹. Возможно, причиной этому явилось чувство неудовольствия, которое сформировалось во второй половине XIX в. как в России, так и на Западе. «...Чувство недовольства и безотрадной пустоты легло на сердце людей... потому, что самое торжество ума европейского обнаружило односторонность его коренных стремлений; потому что... при всей... громадности частных открытий и успехов в науках общий вывод из всей совокупности знания представил только отрицательное значение для внутреннего сознания человека; потому что... при всех удобствах наружных усовершенствований жизни самая жизнь лишена была своего существенного смысла... Многовековый холодный анализ разрушил все те основы, на которых стояло европейское просвещение от самого начала своего развития, так что собственные его коренные начала... сделались для него посторонними, чужими, противоречащими его последним результатам...»². Именно на этом этапе, по мнению некоторых русских философов, и произошло разобщение просвещения западного, нашедшего выход из создавшейся ситуации в развитии философских течений, и просвещения в России, когда русские ученые «обратили взор внутрь себя и своего отечества... изучая в нем те основные начала, из которых сложилась особенность русского духа»³. И прежде всего это внимание было обращено к литературе. Л.Н. Толстой писал: «Я догадываюсь, какие сокровища — подобных которым не имеет ни один народ — таятся в нашей

¹ Гачев Г. Образ в русской художественной литературе. М.: Искусство, 1981. С. 11.

² Киреевский И.В. Критика и эстетика / Сост., вступ. статья и примеч. Ю.В. Манна. М.: Искусство, 1979. С. 250.

³ Там же.

древней литературе. И как верно чутье народа, тянущее его к древнему русскому...»¹.

По мнению И. Киреевского, можно выделить три элемента, оказавших влияние на формирование просвещения на Западе: римская церковь, древнеримская образованность и государственность. Именно под их влиянием сложился тот характер, тот склад ума, который предполагает перевес рассудочности над внутреннею сущностью вещей, ценность внешней деятельности человека с игнорированием ее внутреннего смысла, тот склад ума, где логическое убеждение становилось руководством к действию и взаимоотношения между личностями выстраивались на основании логически обусловленных внешних условий жизни. В противовес этому в древней русской культуре, литературе можно проследить обращение к духовной, внутренней жизни, живое созерцание природы. Да и сама древнерусская литература в «дописьменный» период была «живой», произведение, передаваемое при пересказе или писцами, менялось под влиянием эпохи, под влиянием вкусов и взглядов исполнителя. Внутренняя сила, духовность произведений словесности всегда была отличительной чертой русской культуры, о чем свидетельствует отзыв французского литератора Э. Вогюэ о произведениях Ф.М. Достоевского: «Он (Достоевский) не дает отдыха; он утомляет, как чистокровные лошади, которые не могут устоять на месте; прибавьте к этому необходимость разбираться в этой путанице... В результате читатель должен напрягать свое внимание... чувствовать себя внутренне обессиленным»². Тип мышления, характерный для сознания русского человека (Вогюэ считал, что мышление Достоевского близко к религиозно-мистическому характеру освоения мира), оказался непонятным, чуждым для сознания западного. По этой же причине западная система образования не может быть применена в России без определенной адаптации к русскому сознанию, к русской ментальности. Безусловно, прогресс требует новых знаний, периодически происходит «смещение акцентов» в различных областях науки и культуры. Взаимосвязь последней, а именно словесности, литературы, с такими «традиционными» предметами, как языкознание, история, философия, психология, существует давно, и она вполне продуктивно «работает» и по сей день. Связь с негуманитарными предметами (например, физикой, экономикой) отмечена также давно, но до сих пор она носила опосредованный, непрямой характер и намечалась в единичных проявлениях. Однако широко известны признания Маркса о влиянии произ-

¹ Лихачев Д. Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет. Л.: Сов. писатель, 1989. С. 173.

² Гачев Г. Образ в русской художественной литературе. М.: Искусство, 1981. С. 7.

ведений Бальзака на его экономическую теорию, или произведений Достоевского — на обоснование Эйнштейном его теории относительности. С другой стороны, симптоматично замечание Мандельштама о том, что «Данте может быть понят лишь при помощи теории квант». То есть наука и культура (в различных их проявлениях) являются системами не замкнутыми и подвергаются взаимному воздействию и изменению под влиянием друг друга. Культура, образование в различных странах также не являются изолированными. Более того, изоляция, отсутствие влияния извне может стать причиной остановки прогресса. Однако, несмотря на значительное влияние западных систем ценностей на различные аспекты жизни России, нельзя допускать отрицания нашей собственной, особой картины мира, истоки которой лежат в далекой древности, но при этом продолжают оказывать значительное влияние на формирование ментальности русского человека. И в современных условиях нельзя забывать слова того же И. Киреевского о том, что «чужие мысли полезны только для развития собственных», и русская словесность на любом этапе развития русского общества должна быть основой гуманитарного образования России.

A.P. Zabrovskiy

Lomonosov Moscow State University, Russia

Russian literature as the basis of Russian education in the humanities

Загрязкина Татьяна Юрьевна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ФЕНОМЕН ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Феномен преподавательской речи является важным и все еще недостаточно изученным объектом исследования, имеющим прикладную, теоретическую и идеологическую значимость. Известный бельгийский лингвист Ж.-М. Клинкаберг писал: «В речи о языке есть нечто сакральное»¹. Перефразируя это высказывание, можно сказать, что в речи преподавателя о преподаваемом языке также есть нечто «сакральное»,

¹ *Klinkenberg J.-M. La langue dans la cité: Vivre et penser l'équité culturelle . Bruxelles: Les impressions nouvelles, 2015. P. 30, 32.*

принципиально важное, формирующее или отражающее профессиональную идентичность, ценностные установки и коллективные представления преподавателей как индивидуумов, с одной стороны, и членов профессионального сообщества — с другой.

Социолог П. Бурдьё разделил коллективные представления, распространённые в том числе в образовательной среде, на две группы: *doxa* и *habitus*. «Университетская докса», термин Бурдьё, — это суждения, проявляющиеся в установочном дискурсе — директивах, предписаниях и, можно добавить, планах и отчетах. Здесь очерчиваются границы, проводятся классификации, продвигаются инновации, которые воспринимаются как однозначно прогрессивные. Габитус ассоциирован с практикой и традиционалистскими предпочтениями, основанными на преподавательском опыте прошлого, собственном или унаследованном¹.

По аналогии с опросами, направленными на изучение культурной памяти, автор статьи провела анкетирование среди 20 преподавателей 33–43 лет, которые работают или работали на разных факультетах МГУ. Первым был вопрос: «Оцените преподавание иностранного языка раньше и сейчас и обоснуйте Вашу точку зрения». Оказалось, что «раньше» ассоциировалось со временем, когда информанты учились и изучали иностранный язык — в данном случае это конец 80-х гг. — 90-е гг. Однозначных ответов, разумеется, не было. Как профессионалы, респонденты старались быть объективными и отвечали, что методы варьируются в зависимости от целей и задач обучения, состава аудитории и т. д. Тем ценнее проявления личных приоритетов, приоткрывающие завесу представлений о ценностях профессии сферы *habitus*.

В части ответов засвидетельствованы отрицательные коннотации, относящиеся к периоду «раньше»: «муштровали», «тренировали», «учебники — грусть-тоска», «грамматики — чуть ли не послевоенные». В другой части акценты были иными: в прежней «основательности» видели «разумное тоже», в современных методах — «творческий кавардак», в котором «трудно учиться». Таким образом, «опыт-сейчас» не во всех случаях квалифицируется как преимущественно прогрессивный, «опыт-раньше» — как негативный.

Между тем установочный дискурс более прямолинеен — в нем однозначно доминирует комплекс мнений, основанный на идее прогресса, стабильности и категоризации («университетская *doxa*», по П. Бурдьё). Ярким примером этого является Европейская шкала языков. Как сле-

¹ Bourdieu P. Le sens pratique. P.: Minuit, 1979. 475 p.

дует из самого документа, он «предоставляет пользователям инвентарь параметров, категорий, критериев и показателей [здесь пять обозначений классификаций. — Т.Ю.], <...> он может также дать пользователям возможность более широкого выбора параметров [уже иных. — Т.Ю.] и способствовать критическому рассмотрению традиционных теорий, в рамках которых они действуют и которые с этой точки зрения ими ранее не рассматривались»¹. В российских программах по иностранным языкам стадияльная концепция также очевидна, как очевидна установка на обновление и исключение «несовременных» тенденций. Составители, среди которых и автор этих строк, следуют рекомендации не включать в список литературы работы старше 5 лет.

В нашей анкете были и другие вопросы: «Что главное в уроке?» и «Что привлекает в профессии? Что отталкивает?». В одной части ответов на первый вопрос сквозит образ идеального учащегося определенного этапа обучения и определенной — современной — формации. Сегодняшний учащийся призван выполнять действия повседневного — практического — характера, что и фиксирует информант: «Что главное в уроке? На начальных этапах это, наверное, прогнать как можно больше жизненных повседневных ситуаций».

В другой — замечу, большей — части ответов раскрываются неформализованные и неструктурированные, вневременные ценности. «Что главное в уроке? — помочь, снять неуверенность, устранить возможные недоразумения / „непонятки“...». В ответах просвечивает универсальная гуманистическая сверхзадача — обеспечить когезию общения, связать преподавателя — учащегося — группу, независимо от портфеля компетенций, которыми нужно овладеть. Установка на контакт безусловно лидирует: «Что главное в уроке? Установить и удержать контакт с группой и внутри группы». Эта установка связана с чувством гармонии и равенства: важен «психологический климат: доброжелательная атмосфера, приподнятое настроение, отсутствие напряжения, моя доступность (возможность мне написать, позвонить, спросить)».

Ответы свидетельствуют о предпочтении живого общения и о ценности свободного творчества. Идея креатива превалирует над формализацией профессии, казалось бы уже поглотившей преподавательское сообщество: «Что привлекает в профессии? Что отталкивает?»: «Привлекает общение со студентами, возможность что-то открыть новое и видеть реакцию, достаточная доля креатива; интеллигентный коллектив.

¹Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Unité des politiques linguistiques. P. 21. Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (дата обращения: 15.12.19).

Отталкивает административная отчетность (запутанная, отнимает много времени)»; «Привлекает возможность интеллектуального и духовного роста, общение с интересными, талантливыми людьми; отталкивает немотивированность отдельных студентов, положение преподаваемого языка как „малого“, вторичного по значимости по сравнению с английским».

И здесь возникает новый аспект — ценность преподаваемого языка среди других. Как видно из приведенного контекста, вытеснение одного из языков (в данном случае французского) квалифицируется информантом как явная утрата. Преподаватели французского языка хорошо знают, какая тема является главной в их неофициальной речи: это вытеснение французского языка из образовательного пространства, тревога за судьбу богатейшей культурной традиции и за свою личную судьбу. Иное дело — установочная директивная речь.

В этом жанре происходит решительное абстрагирование от ностальгических эмоций и культурной преемственности — мы вступаем в поле доксы с ее ярко выраженной стадиальностью и стремлением не отстать от идеалов современности. Современности, которая связана с лидерством английского языка. В директивных текстах эта тенденция может проявляться в более явном или более скрытом виде: в первом случае из программ удаляются все языки, кроме английского, во втором — звучат призывы к тому, чтобы преподаватели читали лекции на иностранном языке (ед. ч.), а учащиеся слушали лекции на иностранном языке (ед. ч.) и т. д. Употребление единственного числа обесценивает, казалось бы, вполне прогрессивные установки и закрепляет языковое неравенство.

В заключение отметим, что установки преподавателей иностранных языков, проявляющиеся в их профессиональном дискурсе, неоднородны: осознанные и неосознанные, индивидуальные и коллективные, прогрессистские или традиционалистские, актуальные и вневременные. Идеи стадиальности, а в некоторых случаях и разрыва, особенно очевидны в директивном установочном дискурсе («университетская *doxa*») и политических решениях в области языка. Коллективный или индивидуальный опыт (*habitus*) отражается в спонтанной речи, он не вписывается в стадиальную перспективу и в большей степени сохраняет память о вневременных ценностях, способствуя, таким образом, более плавному переходу от прошлого к настоящему.

T.Y. Zagryazkina

Lomonosov Moscow State University, Russia

Phenomenon of teacher's discourse in the context of teaching foreign languages

Закирова Надежда Ивановна
Образовательный центр
имени братьев Глубоковых,
Лопатино, Самарская область, Россия

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ФГОС

Я не вижу предмета, который не давал бы возможности развивать любовь к Родине, воспитывать лучшие гражданские чувства в молодежи.

К.Г. Паустовский

Исторический опыт становления и развития нашего Отечества указывает на то, что важнейшим средством формирования гражданского общества, укрепления единства Российской Федерации является гражданско-патриотическое воспитание граждан. Однако распад Советского Союза, произошедшие в России изменения, вызванные переходом из одной экономической формации в другую, привели к деградации сложившейся системы гражданско-патриотического воспитания. В сознание людей стали проникать безыдейность, эгоцентризм, цинизм, агрессивность.

Предотвратить нравственную деградацию, возродить высокое значение слова «патриотизм» призваны образовательные учреждения, так как детство, юность — самая благодатная пора для воспитания чувства любви к Родине.

Эти чувства формируются у подрастающего поколения радио, телевидением, печатью, немалое влияние на воспитание патриотических чувств своих детей оказывают родители. Но особая роль принадлежит школе, которая проводит работу по гражданско-патриотическому воспитанию с 1 по 11 класс. Каждый учебный предмет должен внести свой вклад в дело воспитания патриотических чувств и гражданственности учащегося.

Русский язык как учебный предмет несет чрезвычайно высокую познавательную ценность: привитие чувства любви к родному языку, осмысление общечеловеческих ценностей, воспитание личности с высоким чувством патриотизма. Для достижения этих целей в содержании русского языка можно использовать такой материал, как «Общие сведения о языке», и дидактический материал: упражнения, диктанты,

изложения, сочинения и др. Любовь к родному языку — одно из проявлений патриотизма.

Большое воспитательное значение имеют пословицы, которые можно использовать при изучении различных тем в процессе всего обучения русскому языку: «Тире между подлежащим и сказуемым» (8 кл.); «Прилагательные полные и краткие» (5 кл.); «Степени сравнения имен прилагательных» (6 кл.) и т. д.

Любовь к своей Родине проявляется и в умелом обращении с русским языком: в соблюдении норм устной и письменной речи, а также в общей культуре, одним из аспектов которой является речевая культура личности — соблюдение этических и коммуникативных норм. Привитию навыка культуры общения отводятся специальные упражнения, помещенные во всех разделах учебника русского языка.

Любовь к родной природе — одно из проявлений любви к Родине, и воспитание его во многом зависит от учителя русского языка, потому что именно он знакомит детей с поэтическим образом Родины. Воспитывая у детей любовь к природе, мы обращаемся к писателям, поэтам, создавшим незабываемые картины родных лесов и полей, морей и гор. В упражнениях учебников много текстов — описаний природы у классиков русской литературы, систематическая работа с такими образцами позволяет перейти к написанию собственных сочинений.

Одно из эффективных средств воспитания любви к русскому языку на уроках — это работа со словарями. Первейшая забота словесника — преподавать язык, добиваясь от учащихся не только знания фактов, его богатств, но и понимания его сказочной способности к универсальному выражению человеческого сознания, полноты чувств и стремлений, понимания многовекового народного опыта, сохраняемого языком и открытого каждому, кто настойчив в его изучении.

Дети должны понимать, что необходимо беречь и развивать язык, совершенствовать и возвышать его как средство общения, орудие мысли. Тогда поднимется уровень культуры и будет накапливаться богатство добрых отношений между людьми, будут укрепляться нравственные устои жизни.

Специфика нашей работы такова, что мы сеем зерна разума и доброты, а прорастают они не скоро, не вдруг. Иногда, к нашей общей печали, не прорастают совсем.

Но если после наших уроков учащиеся станут хоть немного чище, добрее душой друг к другу и окружающим людям, если понятия долг, честь, ответственность, порядочность не останутся для многих фразой

из книги, то учитель может считать свою задачу выполненной, пусть и не полностью.

*N.I. Zakirova
The Glubokov Brothers Educational Center,
Lopatino, Samara Region, Russia*

Patriotic and civic education at the Russian lessons under GEF

Замесова Тамара Юрьевна

Школа № 42 им. Н.П. Гусева с углубленным изучением французского языка, Ярославль, Россия

Соловьева Юлия Сергеевна

Школа № 49, Ярославль, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ С БИБЛИОТЕКАМИ И МУЗЕЯМИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В XXI веке образование направлено не столько на формирование конкретных учебных умений и навыков, сколько на развитие коммуникативности человека, критического мышления и творческого отношения к своему делу и воспитание личности с развитым самосознанием.

Под национальным самосознанием принято понимать осознание человеком своей принадлежности к социально-этнической общности и ее положения в системе общественных отношений. Естественно, что педагог в определенной степени оказывает влияние на формирование у подрастающего поколения подобного свойства личности. Выбирая методы и приемы организации учебной деятельности, внеурочных занятий и внеклассных мероприятий, учитель формирует систему ценностей, идей и взглядов подростка.

Нам представляется возможным способствовать формированию самосознания современных школьников путем интеграции учебной и внеурочной деятельности, через «погружение» ребенка в мир культурных, национальных связей. Способствует этому тесное сотрудничество с библиотеками и музеями города и области.

Многие школы города имеют в качестве социального партнера библиотеки района. Мы тесно сотрудничаем с библиотечной системой города Ярославля. Так, Библиотека имени А. Гайдара является социальным

партнером школ Заволжского района: для учащихся начальных классов проходят регулярные занятия по разным темам, школьники постарше могут принять участие в различных конкурсах. Самым запоминающимся из них был Некрасовский фестиваль «Я лиру посвятил народу своему». Ярославская область тесно связана с жизнью и творчеством Н.А. Некрасова, его имя носят библиотеки города, улица, под Ярославлем расположен мемориальный дом-музей поэта.

Юношеская библиотека им. Н.А. Некрасова стала культурным центром. Школьники занимаются в различных клубах по интересам: литературное объединение «Третья пятница», студия «Парабола», посещают мастер-классы, принимают участие в различных литературных конкурсах.

Формированию национального самосознания способствуют уроки для учащихся 6 классов школ города, проводимые в Музее истории города Ярославля. Школьников знакомят с историей ЮНЕСКО, рассказывают об исторической части города, внесенной в список Всемирного наследия. Филиалом музея является «Центр белорусской культуры. Музей Максима Богдановича». Ежегодно в музее проходят конкурсы чтецов, наши ученики неоднократно были победителями, исполняя стихи на своем родном языке. Родители учащихся отмечают, что участие в подобных конкурсах способствует обращению к национальной культуре и это очень ценно для семьи.

Традиционными для учащихся школ стали Дни музея, музейные уроки, в рамках которых организуются выездные экскурсии, знакомящие учеников с историей города, области, страны. Интерактивные программы способствуют патриотическому воспитанию, уважительному отношению к истории и культуре своего народа. Так, в рамках экскурсии в Кострому пятиклассники не только узнали много интересного из истории соседнего региона, познакомились с особенностями быта и культуры уездного города в XVIII–XIX вв., но и осознали подвиг Ивана Сусанина, погрузившись в атмосферу того времени.

Ощущение сопричастности культуре и истории страны появляется в результате музейных уроков. Сотрудничество с Ярославским художественным музеем позволяет проводить в удивительном пространстве губернаторского дома уроки русского языка, искусства. В ходе знакомства с материалами выставок ребята открывают для себя особенности творческого пути выдающихся художников: И. Левитана, Н. Рериха, А. Куинджи. Восхищение талантом русских гениев, сопереживание героям полотен и самим творческим личностям, умение видеть прекрасное и неповторимое в родной природе позволяет ребенку ощущать себя частью великой культуры, гордиться соотечественниками.

Результаты данной работы отражаются не только на уроках развития речи, в сочинениях учеников, но и в другом их жанровом опыте. Так, на страницах школьной газеты публикуются эссе, интервью, заметки, созданные на основе экскурсий. Для подростков особенно важна общественная оценка результатов их деятельности: мнение сверстников, родителей, педагогов. Журналистские работы ребят высоко оценены на конкурсах городского, областного и всероссийского уровней.

Сами ребята и их родители положительно оценили подобный опыт и в контексте подготовки к итоговому устному собеседованию в 9 классе. Знания, эмоции, полученные на экскурсиях, оказались актуальными при выполнении заданий монологического и диалогического характера.

Таким образом, без чувства гордости за свою Родину нельзя стать гражданином своего Отечества. Надо только понимать, что чувство национального самосознания не означает отчуждения, оно не должно стать фактором противостояния другим народам, оно должно способствовать тому, чтобы чувствовать себя равным среди равных в семье народов мира.

T.Y. Zamesova

*N. Gusev School № 42 with advanced study of French,
Yaroslavl, Russia*

I.S. Solovyeva

School № 49, Yaroslavl, Russia

Interaction of schools with libraries and museums as one of the factors of formation of students' national consciousness

Зевахина Татьяна Сергеевна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ФУНКЦИИ ЯЗЫКА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В РЕЧИ

Сущность и назначение языка проявляется в его функционировании. Можно выделить две основные функции языка и более десятка производных от них. Главными функциями современная лингвистическая наука считает коммуникативную и когнитивную.

Коммуникативная функция — это функция общения, т. е. взаимодействия людей с помощью языковых, или вербальных, знаков.

Наряду с ними в общении участвуют и невербальные знаки, например, пожимание плечами в значении «Не знаю, надо подумать; сомневаюсь», хмыканье в значении «Ну и ну» и другие. Коммуникативная функция считается главной, поскольку язык возник именно для целей взаимодействия, общения. Любые языковые явления можно рассматривать с этой точки зрения. Например, даже выбор синонима из синонимического ряда *смелый, храбрый, отважный* применительно к человеку зависит от ситуации общения.

Когнитивная функция — это функция мышления и познания (*ср. лат. cognitio* «познание»; *греч. gnosis* «знание», «учение»). Именно язык позволяет наиболее точно закреплять знания, добытые человечеством. Открытие физического явления силы тяжести закрепилось в русском языке с помощью словосочетания сила тяжести. Аналогичным образом процесс масштабных изменений в политической и экономической жизни СССР во второй половине 1980-х годов назвали термином *перестройка*, другими словами, «перемена».

Именно используя когнитивную функцию, человек мыслит, поэтому иногда эту функцию называют мыслительной.

Другие функции производны от этих двух главных.

Назовем их:

- функция передачи информации — информативная (одностороннее общение);
- обучения (связана с двумя главными);
- воспитания;
- управления обществом (связана с языком директивных документов, юридических актов);
- воздействия (= PR) — разновидность общения;
- созидательная;
- деструктивная, или разрушительная;
- лжи и обмана;
- диффамации (клеветы, инсинуаций);
- лечения (*ср. техники психоанализа*);
- эстетическая (передача образов);
- этикетная (*ср. поклон головы в невербальной сфере и соответствующие ему этикетные формулы при встрече или прощании*);
- фатическая, или контактоустанавливающая (диалог о погоде на начальном этапе знакомства);
- экспрессивно-эмоциональная;

- метаязыковая функция (связана с толкованием единиц языка);
- функция языка как предмета языковой игры (например, подробно рассматривается в монографии В.З. Санникова¹).

Данный перечень функций не является исчерпывающим.

При обсуждении целей и приемов функций полезным представляется обращение к конкретным текстам. Так, очевидно, что функция обучения располагает приемами, отличными, например, от эстетической функции. Если цель эстетической функции — это спонтанное творчество писателей, то обучающая функция — это целенаправленная, контролируемая деятельность преподавателей, при этом четко распланированная на отдельные этапы.

В качестве текстов для анализа функций нами были выбраны следующие: два фрагмента из пьесы «Вишневый сад» А.П. Чехова, статья Н. Мергелова «Почвы внутри камня» из журнала «Наука и жизнь», фрагмент из пьесы А.Н. Островского «Свои люди — сочтемся», пьеса А.В. Вампилова «Старший сын» и рассказ Е.С. Тулушевой «Первенец»².

T.S. Zevakhina

Lomonosov Moscow State University, Russia

Language functions and their implementation in speech

Ивинский Дмитрий Павлович

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ПУШКИН И МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

«Просвещение любит город, где Шувалов основал университет по предначертанию Ломоносова», — написал Пушкин в «Путешествии из Москвы в Петербург» (1833–1834). Эта пушкинская фраза — своеобразный итог его размышлений о Московском университете, отнюдь не всегда выражавшихся в комплиментарных формулах; ср. противоположное по смыслу заявление в одном из писем к М.П. Погодину

¹ Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002.

² См. подробнее в учебном пособии: Зевахина Т.С., Олейникова Е.Е. Русский язык в задачах и упражнениях. М.: МАКС Пресс, 2018.

1831 г.: «Ученость, деятельность и ум чужды Московскому университету»¹.

Хронологически между этими заявлениями находится визит Пушкина в Московский университет по приглашению будущего министра народного просвещения С.С. Уварова, состоявшийся 27 сентября 1832 г. В ходе этого визита произошло нечто странное: встретившись в университете с М.Т. Каченовским, адресатом его резких эпиграмм, Пушкин немедленно вступил с ним в мирную ученую дискуссию о подлинности «Слова о полку Игореве», о которой потом написал к жене не без иронии: «<...> бранивались мы как торговки на вшивом рынке, а тут разговорились с ним так по дружески, так сладко, что у всех предстоящих потекли слезы умиления».

Для «примирения» с университетом у Пушкина были вполне серьезные основания.

Во-первых, Пушкин был тесно связан с университетским кругом с осени 1826 г., когда в кружке М.П. Погодина, уже преподававшего в Московском университете, было принято решение об издании журнала «Московский Вестник», в число основных сотрудников которого вошел Пушкин.

Во-вторых, он испытал пусть косвенное, но несомненное влияние со стороны московской университетской традиции. Еще Я.К. Грот, автор первой книги о лицейских годах Пушкина, обратил внимание на то обстоятельство, что семь лицеистов первого года так или иначе связаны с Московским университетом или даже поступили в лицей из существовавшего при университете Московского Благородного пансиона. Столь же хорошо известно, что лицейский профессор словесности Н.Ф. Кошанский окончил и этот Благородный пансион, и Московский университет и некоторое время преподавал все в том же Благородном пансионе. Здесь напомним, что этот последний закончил и В.А. Жуковский, усвоивший, в частности, традицию московской изящной словесности, связанную главным образом с М.М. Херасковым, основателем Благородного пансиона: обстоятельство немаловажное, поскольку именно Жуковского, как известно, Пушкин считал своим литературным наставником. Таким образом, по крайней мере с двух сторон, со стороны формально-образовательной (Кошанский) и со стороны неформального литературного влияния (Жуковский), Пушкин оказался в сфере воздействия образовательной традиции Московского университета.

¹ Ничуть не более снисходительными были пушкинские оценки Санкт-Петербургского университета: известно, в частности, что Пушкин отговаривал юного князя П.П. Вяземского поступать в него, утверждая, что он ничему там не научится.

Но и сам Царскосельский Лицей пушкинского времени был в какой-то мере ее детищем: напомним только, что первым его директором был В.Ф. Малиновский, в свое время окончивший Московский университет, ученик профессора А.А. Барсова, создавший Лицейский Благородный пансион по образцу московского. Напомним в этой связи, что культ поэзии, присущий Лицею, по крайней мере со времен Грота рассматривается как результат прямого влияния со стороны Московского Благородного пансиона, где занятия литературным творчеством всемерно поощрялись и возникали литературные кружки.

Однако именно эта, казалось бы, столь близкая Пушкину традиция литературного пансионско-лицейского образования, связанная не только с Херасковым и Жуковским, но и с Н.И. Новиковым и М.Н. Муравьевым, была подвергнута им сокрушительной критике в тот период, когда он, переосмысляя весь свой жизненный опыт, работал над «Запиской о народном воспитании» (осень 1826 г.). В ней читаем: «Во всех почти училищах дети занимаются литературою, составляют общества, даже печатают свои сочинения в светских журналах. Все это отвлекает от учения, приучает детей к мелочным успехам и ограничивает идеи, уже и без того слишком у нас ограниченные».

Именно эта «записка», составленная по прямому поручению императора Николая I, объясняет многое, если не все в пушкинском скептическом отношении к русским университетам. Пушкин писал: «Высшие политические науки займут окончательные годы. *Преподавание прав, политическая экономия по новейшей системе Сея и Сисмонди, статистика, история.*

История в первые годы учения должна быть голым хронологическим рассказом происшествий, безо всяких нравственных или политических рассуждений. К чему давать младенствующим умам направление одностороннее, всегда непрочное? Но в окончательном курсе преподавание истории (особенно новейшей) должно будет совершенно измениться. Можно будет с хладнокровием показать разницу духа народов, источника нужд и требований государственных; не хитрить, не искажать республиканских рассуждений, не позорить убийства Кесаря, превознесенного 2000 лет, но представить Брута защитником и мстителем коренных постановлений отечества, а Кесаря честолюбивым возмутителем. Вообще не должно, чтоб республиканские идеи изумили воспитанников при вступлении в свет и имели для них прелесть новизны.

Историю русскую должно будет преподавать по Карамзину. „История государства Российского“ есть не только произведение великого писателя, но и подвиг честного человека. Россия слишком мало известна

русским; сверх ее истории, ее статистика, ее законодательство требуют особенных кафедр. Изучение России должно будет преимущественно занять в окончательные годы умы молодых дворян, готовящихся служить отечеству верою и правдою, имея целию искренно и усердно соединиться с правительством в великом подвиге улучшения государственных постановлений, а не препятствовать ему, безумно упорствуя в тайном недоброжелательстве».

О чем здесь говорится? О необходимости создания системы элитарного образования, которое представители русской аристократии не могут получить в существующих университетах и по этой причине оказываются не в состоянии составить интеллектуальную конкуренцию европейским элитам.

Право, политическая экономия, статистика и история — ядро этой системы при том, что именно история окончательно оформляет идейное и нравственное единство аристократии и верховной власти, без которого государственная система оказывается обречена на гибель: «Последние происшествия <т. е. восстание 14 декабря> обнаружили много печальных истин. Недостаток просвещения и нравственности вовлек многих молодых людей в преступные заблуждения. Политические изменения, вынужденные у других народов силою обстоятельств и долговременным приготовлением, вдруг сделались у нас предметом замыслов и злонамеренных усилий. Лет 15 тому назад молодые люди занимались только военною службою, старались отличиться одною светскою образованностью или шалостями; литература (в то время столь свободная) не имела никакого направления; воспитание ни в чем не отклонялось от первоначальных начертаний. 10 лет спустя мы увидели либеральные идеи необходимой вывеской хорошего воспитания, разговор исключительно политический; литературу (подавленную самою своенравною цензурою), превратившуюся в рукописные пасквили на правительство и возмутительные песни; наконец, и тайные общества, заговоры, замыслы более или менее кровавые и безумные».

Знание литературы, даже древних языков, как выясняется в этой ситуации, — не более чем дополнение к основному, а в ситуации, когда это основное не то что не выстроено, но и не осмыслено должным образом, — нелепое и ничего не решающее и не спасающее излишество: «Предметы учения в первые годы не требуют значительной перемены. Кажется, однако ж, что языки слишком много занимают времени. К чему, например, 6-летнее изучение французского языка, когда навык света и без того слишком уже достаточен? К чему латинский или греческий? Позволительна ли роскошь там, где чувствителен недостаток необходимого?»

Соответствующим образом Пушкиным и характеризуются университеты, и прежде всего Московский, оказавший столь сильное влияние на русское просвещение. Только в той мере, в какой университет способен оформлять тенденции, ведущие к появлению в России конкурентоспособной национальной элиты, готовой взаимодействовать с европейскими на их интеллектуальном уровне, формировать собственное понимание истории и на этой основе встраиваться в идеологию просвещенного абсолютизма, он вызывает интерес и оценивается положительно.

Эта постановка вопроса была замечена и в пушкинской литературно-общественной среде, и властью (по крайней мере Николаем I), однако реализация пушкинской программы элитного образования оказалась последней не по силам, а дальнейшая история Московского университета оказалась чередой героических попыток выйти на подлинно элитарный уровень, удержаться на нем — и тем самым воплотить в жизнь идеологию пушкинской «Записки о народном воспитании».

D.P. Ivinsky

Lomonosov Moscow State University, Russia

Pushkin and Moscow University

Игнатович Татьяна Юрьевна

Забайкальский государственный университет,
Чита, Россия

Биктимирова Юлия Викторовна

Забайкальский государственный университет,
Чита, Россия

ЛИНГВОРЕГИОНОВЕДЧЕСКИЙ МОДУЛЬ
И УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЖИВОЕ СЛОВО ЗАБАЙКАЛЬЯ»
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ «ЗАБАЙКАЛОВЕДЕНИЕ»

С 1 октября 2018 г. во всех школах Забайкальского края введен интегрированный школьный курс «Забайкаловедение», который реализуется в рамках вариативной части Основной образовательной программы основного общего образования, формируемой участниками образовательного процесса. Курс включает 7 модулей, в том числе лингворегионоведческий «Живое слово Забайкалья».

Актуальность введения лингворегионоведческого модуля в школьный курс «Забайкаловедение» заключается в том, что лингвистическое

регионоведение (краеведение) является одним из оптимальных разделов лингвистики, который позволяет через рассмотрение региональных языковых особенностей дать обучающимся представление об особенностях быта, реалий жизни, занятий, мирозерцания и системы ценностей забайкальцев, что **в целом представляет и национальную картину мира, и региональную картину мира жителей того или иного региона** с культурной ее составляющей, включающей значимые общечеловеческие, национальные, культурные смыслы. На примере регионального варианта русского национального языка учащиеся могут получить представление о богатых и широких возможностях варьирования русского национального языка.

Материалом изучения являются диалектная лексика, фразеология, пословицы и поговорки, фонетические и грамматические особенности местного говора, региональная ономастика, в том числе топонимия, язык памятников деловой письменности XVII–XVIII веков, фольклора, произведений современных писателей.

В ходе исследования регионального варианта русского национального языка определилось новое направление научных изысканий и практического применения научных результатов — «Лингвокраеведение в школах Забайкалья»: Т.Ю. Игнатович и Ю.В. Биктимировой были разработаны теоретические основы и содержание модуля «Живое слово Забайкалья» в «Программе интегрированного учебного курса для 5–9 классов общеобразовательных организаций Забайкальского края „Забайкаловедение“» (Чита, издательство ИРО Забайкальского края, 2018 г.), а также написано и опубликовано учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учреждений «Забайкаловедение. Живое слово „Забайкалья“» (Москва, издательство «Русское слово», 2019 г.), на основе которых данная лингворегионоведческая дисциплина при поддержке Министерства образования и молодежной политики Забайкальского края внедряется во все средние общеобразовательные заведения региона.

Методологические основы содержания и преподавания модуля «Живое слово Забайкалья»

Авторы модуля создали новую концепцию содержания этого модуля, согласно которой обучение школьников по лингворегионоведческому модулю базируется на основе лингвокультурологического и **структурно-системного подхода** к содержанию курса и **системно-деятельностного, коммуникативного и социокультурного подхода**

в методике преподавания, что вкупе способствует активизации познавательного интереса у учащихся и обеспечивает формирование и развитие культурологической, коммуникативной и лингвистической компетенций деятельной личности.

Развитие деятельной личности осуществляется через активную познавательную деятельность, которая базируется на **активных методах обучения: объяснительно-иллюстративном, исследовательском и проблемном**. Они становятся базовыми в методике преподавания лингворегионоведения в забайкальских школах.

Содержание модуля «Живое слово Забайкалья»

Продолжительность курса 24 часа.

6 класс (12 часов) — «Забайкальская народно-разговорная речь как разновидность русского национального языка»: Забайкалье в пространстве России. Народы Забайкалья в культурном и языковом взаимодействии. Русский язык в Забайкалье. Забайкальские говоры. Языковые особенности забайкальских русских говоров. Забайкальская диалектная лексика. Заимствованная лексика из языков коренных народов в разговорной речи забайкальцев. Диалектные словари и словари забайкальских русских говоров. Забайкальская народная фразеология. Забайкальская фразеография. Топонимия Забайкалья. Личные имена забайкальцев. Фамилии забайкальцев.

7 класс (12 часов) — «Региональная картина мира устами забайкальцев»: Старинные забайкальские памятники письменности о прошлом Забайкалья. Забайкальские памятники письменности второй половины XVII–XVIII веков: графика, скоропись, жанры, языковые особенности. Региональная картина мира в современной забайкальской русской народной речи. Деревенский дом и двор в живом слове забайкальцев. Забайкальцы о своей одежде и обуви: *лопотинка*, или *одежонка*, *своедельска обувенка*. Деревенская еда и кухонная утварь в речи забайкальцев: *кулезени*, *тарочки* и *мутовки*, *латочки*. Деревенская хозяйственная деятельность в речи забайкальцев: *животинку держим*, *шиничку рoстим*. Забайкальская природа в речи местных жителей: *сопка*, *падушка*, *елань*, *Кичиги закатились*. Животный и растительный мир, охота, рыбалка и другие виды занятий в живом слове Забайкалья. Игры и развлечения детей и молодежи в рассказах старожилов Забайкалья. Семья, род и родственные отношения в народной речи забайкальцев: *братан*, *братанеха* и *сестреница*. Человек и национальные ценности в забайкальской

народной речи: *Родинку не смывать — Родину не забывать*. Забайкалье в живом слове писателей и поэтов.

Информационными источниками содержания дисциплины, кроме школьного учебника по модулю «Живое слово Забайкалья», являются записи забайкальской русской народно-разговорной речи, материалы словарей: «Словаря русских говоров Забайкалья» Л.Е. Элиасова (1980), «Словаря фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края» В.А. Пашенко (2014), «Топонимического словаря Забайкальского края» Т.В. Федотовой (2017), научных и научно-популярных изданий, в частности Т.Ю. Игнатович, Ю.Б. Биктимировой «Забайкалье устами первопроходцев и старожилов» (2016) и др.

Учебное пособие включает цветные вкладки с иллюстративным материалом, который представлен фотографиями забайкальских художников, архивными фотодокументами и репродукциями картин забайкальских художников, помогающими учащимся, познающим региональные номинации, наглядно соотнести их со своими референтами из географических реалий, флоры и фауны Забайкалья. Репродукции картин, фотографии памятников и задания к ним приобщают к культурному наследию, развивают культуроведческую и коммуникативную компетенции у школьников.

Структура и содержание учебника, с одной стороны, демонстрирует оригинальный подход авторов, с другой — представляет собой интеграцию с программой русского языка для 6–7 классов и учебником «Русского языка» для 6 и 7 классов под общей редакцией Е.А. Быстровой.

Реализация лингвокультурологического потенциала модуля «Живое слово Забайкалья» является более эффективной при использовании в процессе обучения не только **традиционных форм проведения аудиторных занятий**, но и таких **инновационных форм организации процесса обучения**, как уроки-экскурсии (уроки-путешествия) в краеведческий музей, этнографический центр или в старинный деревенский дом на встречу-беседу со старожилами.

Предлагаемый авторами **лингвокультурологический и структурно-системный подход в содержании и системно-деятельностный, коммуникативный и социокультурный подход в обучении** учащихся лингворегиеноведению, по нашему мнению, должны сформировать у них коммуникативную, лингворегиеноведческую и лингвокультурологическую компетенции, а также необходимые **универсальные учебные действия**, сформировать целостное и системное представление о региональном варианте русского национального языка и его своеобразии, богатстве и выразительности, что позволит увидеть в нем язы-

ковое наследие и достояние национальной культуры, кладезь народной мудрости и национальных ценностей.

T.Y. Ignatovich
Transbaikal State University, Chita, Russia

Y.V. Biktimirova
Transbaikal State University, Chita, Russia

The module of linguistic and area studies and the textbook “The Living Word of Transbaikalia” in the school course “Transbaikal Studies”

Илларионова Венера Илларионовна
Якутская городская национальная гимназия
им. А.Г. и Н.К. Чиряевых, Россия

ВЫСОКАЯ МИССИЯ УЧИТЕЛЯ НА СЕВЕРЕ

Мы – Люди Севера
Живущие здесь...
В сердцах наших ветер
Выбил чистые грани.
Будет ветер холодным,
Мы останемся добрыми.
Будет ветер жестоким,
Мы останемся стойкими.
Мы – Люди Севера
Живущие здесь.

Свое выступление я хочу начать со стихов якута Михаила Колесова – дважды лауреата премии «Поэт России», с душой свободолюбивого кочевника, говорящего на якутском языке, благословенного Есениным во сне, пишущего свои стихи на русском языке и мыслящего как настоящий гражданин своей страны¹. Любовь к великому русскому языку ему привила учительница родом из Ленинграда, блокадница, человек широкой души и нелегкой судьбы, – Роза Ивановна Ефимова.

Школьный мир контрастно делится на учителей, пылливо и строго глядящих сквозь линзы и очки, уставших и седоволосых, импульсивных и страстных, неожиданных и ошеломляющих своей экстравагантностью.

¹ Кочевник, благословенный Есениным // Парламентская газета. URL: <http://old.sakharparliament.ru/persona/2018/06/kochevnik-blagoslovennyi-eseninyim/>

Одни очаровывают учеников многообразием знаний, глубиной мысли, влюбленностью в свой предмет, а другие — артистичностью, разносторонней образованностью, молодостью, и всех, на наш взгляд, объединяет одно: «В чье-то сердце двери распахнуть!» Не в этом ли подлинное предназначение Учителя?

От того, какой учитель придет на урок, поедет на экскурсию или отправится с детьми в поход, поспорит и посоветует, зависит будущее нашей России. Думаю, что ничто так не может научить, воспитать, возвысить, как пример великого образа Учителя, полного тревог и крутых поворотов в жизни.

У нас, на Севере, в глухих деревнях, куда в распутицу «только самолетом можно долететь», школа является центром налета (якутского поселка), а учитель русского языка и литературы — своего рода маяком, светочем, несущим свет знаний, высокой культуры. Тридцать семь лет работает в небольшой сельской школе участка Красный Ручей наша коллега Галина Гаврильевна Антипина, из них 17 лет — ее директором, решающим буквально все проблемы, начиная с коммунальных, заканчивая студенческими. В школе, открытой 78 лет назад, в начале войны, в последние годы учится от сорока трех до семидесяти пяти детей, население составляет 169 человек.

Учитель изо дня в день своим личным примером формирует у детей села высокую нравственность, ответственность, духовность, патриотизм.

Десять лет назад окончила нашу гимназию с золотой медалью призер и победитель ВОШ по русскому языку Айсена Лукина, выпускница филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова 2014 года. Ныне Айсена Сыроватская не только преподаватель СВФУ и духовной академии, но и организатор авторских курсов @magic_reading_corner: курс по чтению @onthewaytobeyourself, курс по истории литературы @2_weeks_1_book. Айсена открыла книжный магазин @starbooks.ukt, книжный клуб по средам; провела недавно ярмарку-выставку «Закружилась листва золотая», где порадовала нас продажей книг с автограф-сессией, выставкой раритетных книг, буккроссингом, флешмо-бом, фотозонами, мастер-классами и многим другим.

А проблемы в наших школах те же, что и везде: проблема чтения современных детей и подростков, духовно-нравственное воспитание школьников, вопросы обучения русскому языку как иностранному. И все же наша миссия высока:

Учитель! Ты поэт, художник, зодчий!

Ты астронавт, открывший Новый мир вселенной!

Ты звездочет и пахарь, воин и строитель — все это ты — Учитель!
Вечная история России
Жертвенность, жестокость, доброта,
Верится: будет в нашем мире
Замысел и божья красота.

Михаил Колесов

V.I. Illarionova

The Chiryayev Brothers City National Gymnasium, Yakutsk, Russia

The high mission of the teacher in the North

Исунова Маргарита Александровна

Лицей № 22 «Надежда Сибири»,

Новосибирск, Россия

ЛИЦЕЙСКОЕ ОБЩЕСТВО РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ «ЖИВОЕ СЛОВО»: ОПЫТ МЕТОДИЧЕСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В Посланиях Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию неоднократно подчеркивалось, что «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности — такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность». Поэтому для педагогического сообщества сегодня приоритетным является духовно-нравственное воспитание, последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы школьника, создание комфортных условий для определения системы ценностных ориентиров ученика в процессе обучения. Значительную роль в сохранении национальной идентичности играет словесность.

Общество русской словесности «Живое слово» в лицее № 22 «Надежда Сибири» города Новосибирска было создано в декабре 2016 года. Конференция-открытие состоялась в рамках XX Рождественских образовательных чтений и положила начало систематической и плодотворной работе. На первом этапе создавалось портфолио проекта: разрабатывалось Положение общества, Положение о конкурсе рукотворной книги для начальной школы, орфографический и речевой режим для учителей и учащихся внутри учебного

учреждения. Состоялась конференция-открытие ЛОРС, прошло награждение победителей конкурса рукотворной книги. Проект «Живое слово» в марте 2017 года стал Лауреатом городского конкурса «Инновации в образовании».

С января 2017 начался этап апробации проекта, разработка Программы духовно-нравственного воспитания.

Цели программы:

1. сохранение исторической, духовной и культурной памяти Отечества и национального духовного наследия, формирование устойчивого интереса молодежи к родной истории, культуре, литературе и языку своего народа, его духовным и нравственным ценностям;
2. воспитание подрастающего поколения в соответствии с идеалами высокой духовности, любви к Отечеству, нравственности и гуманизма, в духе ответственного отношения к прошлому, настоящему и будущему православного народа России.

Апробация Программы ЛОРС проходила поэтапно. Отдельные темы были включены в учебные программы и авторские программы внеурочной деятельности и рекомендованы для самостоятельного и внеклассного чтения сначала старшеклассников, потом учащихся 7–8 классов. Это позволило значительно расширить читательский кругозор лицейстов и способствовало активизации их творческой, исследовательской и проектной деятельности.

Программа «Живое слово» включает в себя 2 модуля: спецкурс «Русский мир в отечественной литературе: ценностные ориентиры» и тематический кино клуб «Слава Отечеству!». Занятия проводятся один раз в неделю и направлены на формирование сознательного выбора лицеистами духовных и нравственных ценностей в соответствии с национальной историей и культурой. Для коллективного и индивидуального прочтения и обсуждения на занятиях разного типа (мастерских, мастер-классах, диспутах, ролевых играх, защите проектов, конференциях, образовательных хакатонах, семинарах, олимпиадах, марафонах) предлагаются для чтения и изучения лучшие образцы русской литературы: произведения Б. Зайцева, А. Ремизова, И. Шмелева, В. Никифорова-Волгина, писателей — лауреатов Патриаршей литературной премии В. Крупина, М. Чванова, Бориса Екимова, Николая Блохина, Валерия Ганичева, Юрия Фабрики. Занятия кино клуба помогают учащимся наглядно представить различные периоды истории русского государства и православия, погрузиться в исторические эпохи, изучить этнографические и культурные подробности и выработать личную духовно-нравственную

позицию. Таким образом, учащиеся познают русскую словесность, национальную духовную культуру и историю не отвлеченно, а через восприятие писателями-классиками, православными писателями и мастерами современного киноискусства, опираясь на опыт предшествующих поколений, в связи с ним. Определяющими на таких занятиях являются духовно-нравственные категории и понятия: добродетель, служение, красота, благодарность, Отечество, память, вера, душевная чистота, дар, нравственный и духовный выбор, покаяние, соборность.

Занятия спецкурса предполагают не просто расширение круга чтения лицеистов, а воспитание личной ответственности за Отечество и его будущее. Формируются предметные, метапредметные и личностные компетенции: углубление знаний по истории русской словесности, умение вести дискуссию, сотрудничать со сверстниками и педагогом, который выступает в роли тьютора, наставника, создание творческих работ разного типа.

К использованию на занятиях рекомендован учебник словесности профессора НГУ Л.Г. Панина «Русская словесность». Основное внимание автор уделяет лингвистической составляющей текста. Лицеисты создают толковные словари, исторические и литературоведческие комментарии к текстам прочитанных произведений, изучают основы исторической грамматики и старославянского языка. Так выстраивается личная образовательная траектория обучающихся.

Домашние задания в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения имеют творческий и дифференцированный характер: например, предлагается составить таблицу (схему) «Система нравственных ценностей в литературе русской эмиграции» или написать эссе «Какие духовные идеалы провозглашали русские писатели в изгнании?», создать проект по творчеству Б. Зайцева «Жанр жития и его трансформация в литературе XX века»; написать эссе по рассказу Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» «В чем суть трагедии безверия?» или «Как я понимаю выражение „духовная брань“»; выразительно прочитать и прокомментировать отрывки из произведений В.А. Никифорова-Волгина (на выбор); составить план-рекомендацию для кинопросмотров по теме «История русского самодержавия — история государственности», создать каталог эпизодов фильма Сергея Снежкина «Белая гвардия» по теме «Дом. Любовь. Вера. Мир»; обосновать свою концепцию темы; после просмотра фильмов Павла Лунгина «Остров» и «Дирижер» написать эссе «Экстремизм: мир сегодня и завтра» или «Воскрешающая сила любви и веры» (на выбор

обучающихся). По фильму Михаила Шадрина «Форпост» предлагается подготовить устное выступление «Я могу назвать себя человеком чести и совести». Таким образом, выполнение заданий требует от обучающихся системно-деятельностного подхода, т. е. формирует исследовательские и проектные компетенции, способствует творческой реализации подростков и приобщает их к созидательной работе, формирует позитивное мышление, создает особую атмосферу высокой духовности в учебном заведении.

В 2018 году Программа ЛОРС «Живое слово» стала победителем Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя» в номинации «Лучшая программа духовно-нравственного воспитания».

В 2019 году в рамках ЛОРС был разработан и реализован издательский проект «Высокое небо над Родиной». Лицейсты разных возрастов работали над созданием книги. В нее вошли авторские произведения, отмеченные Дипломами победителей и лауреатов литературных конкурсов. Учащиеся писали о главных скрепах человеческой жизни, о ее основных опорах, используя материалы исторических, краеведческих, семейных архивов, размышляя о прочитанном. Учащиеся сами выступили в роли дизайнеров, верстальщиков, наборщиков, редакторов своего издания, получили практический опыт издательской деятельности, научились работать в команде.

В текущем учебном году в рамках общества реализуется новый проект «Моя книга». Лицейсты занимаются каллиграфией, работая с прописями и специальными бронзовыми перьями, осваивают древнерусскую скоропись, технологию создания книжной миниатюры. На завершающем этапе проекта каждый участник создаст собственную книгу и станет ее автором и оформителем. Главное условие проекта — авторский текст духовно-нравственного содержания.

Программа Лицейского общества русской словесности «Живое слово» продолжает традиции русской литературы и духовной культуры, решает в рамках учебного заведения задачу сохранения русского языка и воспитания уважительного отношения к языку и национальной литературе, задачу формирования языковой личности и целостной системы нравственных ориентиров современного молодого человека.

*M.A. Isupova
Lyceum № 22 “The Hope of Siberia”,
Novosibirsk, Russia*

Lyceum Society of Russian Literature “The Living Word”: the experience of methodological and educational work

Ишмаева Людмила Альбертовна

Школа № 22, Орехово-Зуево,
Московская область, Россия

ЛИНГВО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ УРОК КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

...невозможно проверить алгеброй гармонию
и невозможно проверить, то есть познать, гар-
монию без алгебры.

М. Казан

В научном мышлении всегда должен присутствовать
элемент поэзии.

А. Эйнштейн

Во ФГОС среди важных задач, способствующих качественному освоению учащимися русского языка, указано на необходимость формирования межпредметных связей русского языка с другими учебными предметами (иностранными языками, литературой и др.)

В современных условиях необходимо расширить представление об интеграции предметных областей, включая в сферу ее деятельности математику, физику, химию, информатику и другие предметы, имеющие точки соприкосновения с русским языком и литературой на различных уровнях. В данном контексте необходимо использовать развивающий потенциал не только гуманитарных дисциплин, но и предметов *естественно-научного и математического* цикла.

Соединение математического и лингвистического содержания вызывает у школьников удивление, интерес к предмету, что подтверждается на практике. «Человек подобен дроби: в знаменателе — то, что он о себе думает, в числителе — то, что он есть на самом деле. Чем больше знаменатель, тем меньше дробь» — так математически определил Л.Н. Толстой суть человека. Математическое мышление было свойственно многим лингвистам и литераторам.

Математика может выступать не как самостоятельная наука, не как объект изучения, а как язык, инструмент, специально созданный для уточнения формальных и неформальных утверждений. Умением логически мыслить, не путая причин со следствием, отличая принципиально недоказуемое от доказуемого, не допуская в рассуждении

логических кругов, некорректных умозаключений, полезно владеть не только математикой. Всем известна книга Джанни Родари «Грамматика фантазии». В Италии она использовалась как пособие по методике преподавания математики в Пизанском университете и имела подзаголовок «Введение в искусство придумывания историй». Итальянский писатель понял, что «математика вездесуща, она присутствует даже в сказках...», а на детские вопросы: «Что надо делать и как работать, чтобы стать сказочником?» — неоднократно отвечал: «Учи как следует математику».

На связи языка с математикой строится и сюжет знаменитой книги «Приключения Алисы в Стране Чудес», созданной оксфордским преподавателем математики Чарльзом Лютвиджем Додждсоном, известным нам как Льюис Кэрролл. Появилось продолжение сказки об Алисе — «Алиса в Стране Математики» Л. Генденштейна, где рассказывается о приключениях девочки и одновременно — математических явлениях, понятиях.

Создание лингво-математических уроков предполагает знакомство с учебниками математики, по которым занимаются ученики, со специфическим понятийным аппаратом, соответствующей терминологией, а также изучение специальной литературы.

Деятельность интеграции в контексте лингво-математического урока может быть определена следующим образом.

Интеграция

- Чего и с чем? Учебного материала / нескольких учебных предметов.
- На какой основе? На основе общего объекта изучения — понятия, комплексной проблемы, требующей комплексного решения.
- Во что интегрируется? В комплексную проблемную учебную задачу (задание, вопрос).

Для организации лингво-математических уроков определяются темы, в соответствии с которыми можно провести интеграцию материала. Данная форма урока включает в себя словарную, лексическую, этимологическую работу, сообщение новых знаний, занимательные задания (игры, задачи-шутки, лингвистические задачи и т. д.), развитие речи школьников (сообщения учащихся, творческие работы, монолог, диалог, дискуссия), эксперимент, исследование проблемы, инсценирование, проектную деятельность, тестирование.

В конце каждого урока проводится контроль усвоенного материала с помощью тестов, включающих в себя разноуровневые задания. На уро-

ках использовались математические сказки, сказочные задачи, лингвистические задачи, кроссворды, ребусы, сочинялись сказки по формуле, применялись коррекционно-развивающие упражнения, направленные на развитие у школьников основных мыслительных действий (умение работать с понятиями, находить их существенные и несущественные признаки, умение обобщать, классифицировать понятия, проводить аналогии и т. д.).

На уроке литературы в 5–6 классах школьники с интересом узнают, что великий писатель Л.Н. Толстой был автором задач «Арифметики», которую он создал, чтобы обучать крестьянских детей в своей школе. Решение задач, анализ их текстов повышает мотивацию учеников к изучению русского языка и литературы.

Изучая оды М.В. Ломоносова, невозможно не сказать о его достижениях в различных областях науки. С великим уважением он назвал «вратами» своей учености «Граматику» Мелетия Смотрицкого и «Арифметику» Леонтия Магницкого. По мнению ректора МГУ В.А. Садовниченко, эти слова Ломоносова являются метафорой, связавшей в единое целое два школьных предмета¹.

М.В. Ломоносов, будучи естествоиспытателем, не оставлял без внимания и стилистику русского языка, создал «Российскую грамматику», ввел в употребление множество научных терминов, в том числе и слова «формула, пропорция, минус, атмосфера, горизонт». Эти факты, несомненно, вызывают интерес у школьников.

Лингво-математические уроки целесообразно проводить в условиях сотрудничества двух (или более) педагогов: математика и словесника, — наглядно демонстрируя диалог двух различных дисциплин.

Лингво-математический урок органично вписывается в систему развития речи, поэтому уместно использовать подготовку школьниками сообщений, докладов, сочинение рассказов, составление словарных справок, самостоятельный поиск материала, исследовательскую и игровую деятельность, создание проектов.

С целью развития речи школьников и совершенствования их интеллектуальных умений необходимо уделять время организации беседы. Для этого учитель должен быть настроен на диалог с учениками, на создание «ситуации успеха», атмосферы психологического комфорта.

Наука являет собою единую систему, в которой отдельные составные части группируются в связные блоки и взаимно обогащают друг

¹ Садовничий В.А. Размышления математика о русском языке и литературе. Доклад на Всероссийском съезде учителей русского языка и литературы 4 июля 2012 года (Интеллектуальный центр — Фундаментальная библиотека МГУ). URL: <http://philol.teacher.msu.ru/>

друга, это и дает почву для создания интегральных уроков, призванных эффективно решать дидактические задачи процесса обучения. Русский язык, литература не должны игнорировать законы развития научной сферы, так как «чем дальше, тем искусство становится более научным, а наука более художественной; расставшись у основания, они встретятся когда-нибудь на вершине» (Г. Флобер).

Метапредметные уроки на основе интеграции различных предметов, в том числе русского языка, литературы и математики, позволяют сформировать у обучающихся целостное представление о мире, о единстве научного пространства, о безграничных возможностях творческого человека, смыслом жизни которого должны стать самообразование, самореализация и самосовершенствование.

L.A. Ishmaeva
School № 22, Orekhovo-Zuevo,
Moscow Region, Russia

Linguo-mathematical lesson as one of the forms of implementing the integration approach to the process of teaching Russian language and literature

Каверина Валерия Витальевна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

КИМ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БАЗА

Каковы лингвистические основания КИМ ЕГЭ и, главное, где они изложены? Сайт ФИПИ не дает ответа на этот вопрос. Да, есть Федеральный перечень учебников, но вряд ли можно его использовать как источник базовых знаний ЕГЭ по русскому языку.

Составителям тестов должно быть известно соотношение понятий нормы и ее кодификации. Нередко эти явления смешиваются, что приводит к их ошибочному отождествлению. Безусловно, современная литературная норма — норма кодифицированная, однако кодификация никогда не опережает естественного изменения живого языкового организма. Большинство людей считает, что сначала создаются правила, пишутся их своды и словари, а потом уже простой носитель языка исполняет их предписания. Однако это совсем не так.

Язык – непрерывно развивающаяся система, остановить это движение невозможно. И оно происходит не только в рамках, но и за пределами литературной нормы за счет нелитературных пластов языка и других языков. В определенный момент отступления от нормы становятся ее частью, тогда они фиксируются кодифицирующими изданиями – грамматиками, словарями, сводами правил и справочниками. Так, в XIX веке бытовали формы *докторы, профессоры* (вспомним у Грибоедова: «Профессоры! У них учился наш родня!» – говорит княгиня Тугоуховская). Однако уже давно мы говорим *доктора, профессора*, и список слов с таким словоизменением постоянно пополняется. Как узнать, когда ошибка становится нормой, – вопрос сложный и неоднозначный. Кодификация – прерогатива академических институтов, поэтому пользоваться надо только авторитетными изданиями позднейших лет выпуска. К сожалению, большинство пользователей совсем не обращает внимания на то, в каком году и кем издана та справочная литература, к которой они обращаются. На полках учащихся стоят книги, принадлежащие их родителям, а то и бабушкам-дедушкам, и эти издания без сомнения используются для проверки грамотности. Однако то, что может быть простительно школьникам, недопустимо для составителей главной контрольной работы выпускников всей страны.

Так, задание 4 должно опираться на данные самого нового и авторитетного «Большого орфоэпического словаря русского языка» под ред. Л.Л. Касаткина. Все случаи, допускающие вариативность, следует удалять из тестов, как, например, наречие *завИдно* с вариантом *Завидно*.

Говоря о задании 7, проверяющем знание морфологических норм, хотим узнать, какой грамматикой руководствуются составители тестов. Эта проблема касается не только методистов ФИПИ: как известно, Академической грамматике-80 в следующем году исполнится 40 лет. За это время изменились некоторые общеизвестные нормы. Например, глагол *брезжить* из разноспрягаемых перешел в стандартное 2 спряжение, о чем свидетельствуют данные грамматического словаря Зализняка¹. Равноправными стали формы *инспекторы* и *инспектора*, *слесари* и *слесаря*, *секторы* и *сектора*. Очевидно, что включать их в тесты нельзя. Формы *инструктора*, *инженера*, *шофера* пока помечены как разговорные, однако, думается, это дело времени. Методисты ФИПИ должны внимательно следить за изменениями грамматических норм и отражать их в своих тестах.

¹Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. 4-е изд., испр. и доп. М.: Русские словари, 2003. С. 100, 604.

Казалось бы, не должны вызывать вопросов задания 9–12, проверяющие орфографическую грамотность. Однако и здесь непонятно, какой свод правил надо использовать при подготовке. На популярном сайте «Грамота.ру» опубликованы только «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. Вместе с тем известно, что в 2006 г. вышел Полный академический справочник с тем же названием, определенный создателями как обновленное издание Правил 1956 г. Статус свода 2006 г. непонятен, однако он вносит коррективы в правила правописания, например в списки исключений. Как составители КИМов относятся к данной ситуации, нам неизвестно. Задание 9 проверяет правописание гласных в корнях: проверяемых, непроверяемых, чередующихся. Заметим, что в справочнике 2006 г. перечень корней с чередованием значительно расширен по сравнению с 1956 г. Будут ли все перечисленные корни учтены как чередующиеся в тестах? Или надо ориентироваться на значительно меньший список Правил 1956 г.? Заметим между прочим, что справочники Розенталя официальными кодифицирующими изданиями не являются.

В обновленном формате задания 2 предлагается самостоятельно вставить в текст связующее средство с определенными характеристиками. Однако мы опять сталкиваемся с ситуацией неопределенности критериев, ведь общепризнанной и общедоступной типологии «средств связи предложений в тексте» нет, а в школьных учебниках данная тема не раскрыта с достаточной полнотой и основательностью. Придется обратиться к пособию самого популярного автора — И.П. Цыбулько «ЕГЭ. Русский язык. Отличный результат. Учебная книга» 2019 г. Здесь представлена очень странная классификация: все средства связи названы лексически и помещены в таблицу, которая «построена по принципу частеречной принадлежности слов-связок»¹. Перечислим их в порядке презентации в таблице: «Союзы/союзные слова сочинительные»; «Союзы/союзные слова подчинительные»; «Предлоги»; «Местоимения»; «Частицы»; «Наречия (в том числе в роли вводных слов)»². Содержание таблицы не менее неожиданно. Например, к последнему разделу «Наречия (в том числе в роли вводных слов)» сделано примечание: «**вводные слова** напечатаны полужирным прямым шрифтом, а **наречия** — полужирным курсивом (наречия не обособляются)»³. Исходя из этого слова в первой строке: «**безусловно, без сомнения, несомненно, бесспорно, конечно, разумеется**» — вводные слова. Однако они могут быть также наречиями, су-

¹ Цыбулько И.П. ЕГЭ 2019. Русский язык. Отличный результат. М.: Нац. образование, 2019. С. 22.

² Там же. С. 22–23.

³ Там же. С. 23.

ществительным, глаголом и не обособляться. В доказательство приведем соответствующие контексты: *Его приказание безусловно. Он без сомнения бросился на помощь. Его преимущество несомненно. Все в этом мире конечно. Это само собой разумеется.*

Хотелось бы узнать у автора источник приведенной классификации. К сожалению, в пособии не указан перечень использованной литературы. Думается, он многое мог бы прояснить.

Наконец, до сих пор не устранены проблемы в задании 26. Вновь хочется подчеркнуть неясное происхождение сведений о «языковых особенностях текста», которыми пользуются составители. Таким оборотом наиболее общо названо то, что выпускники должны квалифицировать в данном задании. Поскольку авторитетный источник информации вновь не назван, позволю себе проанализировать упомянутое пособие И.П. Цыбулько, где перечислены «изобразительно-выразительные средства языка»¹. Среди них выделены «тропы» с неожиданным определением — «слова с переносным значением». Кроме них, названы «синтаксические средства выразительности» и «стилистические приемы». Такая классификация уже вызывает вопросы, а при рассмотрении конкретных перечней «средств выразительности» они только множатся. Так, ирония упомянута в 1 и 3 группах средств. В числе «стилистических приемов» назван «синтаксический параллелизм», уже в самом названии которого есть слова «синтаксический» — чем не «синтаксический прием». Тот же вопрос о парцелляции.

Кроме того, два пособия одного автора не соответствуют друг другу. Действительно, в пособии под ред. И.П. Цыбулько «ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов» требуется найти некие загадочные «лексические средства»², о которых ничего не сказано в учебной книге того же автора.оборот «как из паровоза»³ назван в задании тропом, а в ответе сравнением, что противоречит упомянутой классификации, где сравнение отнесено к «синтаксическим средствам выразительности»⁴.

Но главная проблема связана с неверным пониманием эпитета как тропа. В учебной книге Цыбулько дается неточная дефиниция эпитета как «образного определения»⁵. Видимо, поэтому в тестах эпитетами

¹ Цыбулько И.П. ЕГЭ 2019. Русский язык. Отличный результат. М.: Нац. образование, 2019. С. 320–322.

² ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / Под ред. И.П. Цыбулько. М.: Изд-во «Национальное образование», 2019. С. 28.

³ Там же. С. 191.

⁴ Там же. С. 321.

⁵ Там же. С. 321.

признаются слова, таковыми на самом деле не являющиеся. Приведу примеры из пособия «ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов» 2019 г.: облагораживающая красота (с. 331), глубокая благодарность (с. 295), высокая, величественная дама (с. 207), священный долг, твердое намерение (с. 127), слабый свет, прозрачный месяц (с. 100), благородная гордость (с. 73), выразительные, привлекательные физиономии (с. 37), залихватый, звонкий хохот; черноокая Матреша (с. 28), последняя ночь (с. 19).

В довершение картины обратимся к демонстрационному варианту 2020 года с сайта ФИПИ, где ошибочно названо эпитетом прилагательное в словосочетании *волнистые туманы*. По данным БАС, у слова *волнистый* все значения прямые, и одно из них — ‘напоминающий по виду волны, волнообразный’ с примерами «волнистая равнина» и «волнистый простор»¹ — вполне подходит к нашему словосочетанию.

Итак, лингвистические основания КИМ ЕГЭ по русскому языку неизвестны ни простым людям, ни специалистам. Наш анализ приводит к мысли о том, что они неизвестны и самим методистам ФИПИ и СтатГрада. Остается надеяться на то, что составители тестов проявят себя источники базовых знаний, проверяемых экзаменом, а затем их обнаружат. Тогда учащиеся получат твердые ориентиры подготовки, а составители избавят такие важные, можно сказать, судьбоносные для выпускников материалы от досадных ошибок и неточностей.

V.V. Kaverina

Lomonosov Moscow State University, Russia

Testing and assessment materials of the Unified State Exam in Russian and their linguistic base

Казакова Светлана Константиновна

Ассоциация искусствоведов, Москва, Россия

**«ПОЧТОВЫЙ КОД» РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:
К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МУЗЕЯ И ШКОЛЫ
В ИЗУЧЕНИИ РЕАЛИЙ БЫТА ПРОШЛЫХ СТОЛЕТИЙ**

Музей открывает для школьного учителя литературы множество возможностей. Конечно, в местных краеведческих фондах литературная

¹ Большой академический словарь русского языка: В 30 т. / Под ред. К.С. Горбачевича. Т. 3. СПб.: Изд-во «Наука», 2005. С. 94.

тематика представлена не так полно, как в знаменитых на всю страну литературных усадьбах. Но в малых городах можно найти интересные экспонаты, рассказывающие об истории быта русской провинции. Ведь именно ушедшие реалии повседневности составляют немалую сложность для понимания русской литературы прошлых веков. К тому же бесспорное преимущество местных музеев — их доступность для частых посещений и сотрудничества со школами.

Одна из тем, которая пусть и не совсем экзотична для современного подростка, но все-таки не актуальна, — это почтовые детали. Если попросить учеников представить их жизнь без телефона, то они будут озадачены — вообще без телефона? не только мобильного? и без интернета? А как тогда общаться? Договариваться о встрече, приглашать в гости? Узнавать новости? Спрашивать домашнее задание? Связываться с родителями?

В XIX веке все эти отношения строились через переписку. Она была основным звеном коммуникации, т. е. центром жизни. Поэтому вся повседневная почтовая практика не просто имела *большое* значение, а приобретала поистине ритуальный характер. И, конечно, эти ритуалы, нагруженные особой символикой, вошли в литературу: написание письма, его отправление, ожидание, получение.

Мотив письма играет заметную роль в произведениях А.С. Пушкина; реализация мотива маркирует ключевые моменты сюжета и складывается в системный «почтовый» код, в котором *наличие* или *отсутствие* его элементов несет определенную смысловую нагрузку. Написание письма подразумевает намерения, которым предстоит сюжетно значимое столкновение с реальностью («Евгений Онегин». «Капитанская дочка»); получение письма, как правило, влечет за собой важные последствия или требует решительных действий («Выстрел»). Отсутствие сцены получения послания, напротив, означает сбой в коммуникации («Евгений Онегин»), письмо-реликвия маркирует дистанцию, отделяющую героев от прошлого, пусть и дорогого («Капитанская дочка», «Евгений Онегин»).

Наверное, самые известные письма пушкинских героев — Татьяны и Евгения; вокруг них строится композиция романа. Оба героя пишут письма в момент глубоких душевных переживаний, и оба не получают того отклика, на который рассчитывают. Письмо Евгения Онегина ставит его в ситуацию, зеркально отображающую историю с письмом Татьяны.

Пушкин очень подробно описывает сцену «Письмо Татьяны Онегину», но адресат его «не получает», т. е., конечно, мы знаем, что ему сам листок ему принесли, но усилия Татьяны тщетны: взаимного отклика нет. Соответственно, нет и сцены «Онегин получает письмо Татьяны».

Для сравнения вспомним Минского из прозаического отрывка «Гости съезжались на дачу...». Герой, светский молодой человек, читает записку от одной из своих знакомых, с которой он ожидает развитие отношений «безо всяких важных последствий»:

«Минский лежал еще в постеле, когда подали ему письмо. Он распечатал его зевая; пожал плечами, развернув два листа, вдоль и поперек исписанные самым мелким женским почерком <...> Минский отвечал ей в двух словах, извиняясь скучными необходимыми делами и обещаясь быть непременно в театре».

Вполне возможно, что Онегин тоже зевал в постели, когда вскрывал письмо Татьяны. Но он, в отличие от Минского, даже не рассматривал возможность отношений с юной особой. С точки зрения развития отношений письмо Татьяны «не получено».

Письма Онегина к Татьяне также оказались некстати: они запоздали и не нашли в ней *действенного* отклика — остались без последствий. Пушкин не изображает момент *получения письма* Татьяной, но мы видим, как она его *читает* много позже. Это уже письмо-реликвия, которое ничего не изменит в настоящей жизни героев.

Другое дело — вызов на дуэль Онегина Ленским. Обмен посланиями представлен предельно четко: Зарецкий «вручил записку от поэта»; Онегин, подойдя к окну, «про себя ее прочел» и без лишних слов передал устный ответ Зарецкому; последний «тотчас вышел» и «привез торжественно ответ» Ленскому. Надо ли говорить, что такая быстрота коммуникации прямым образом соотносится со скоротечностью трагической развязки конфликта.

Разобрав на уроке семантику «почтового кода», можно продолжить в музее знакомство с его реалиями. Что-нибудь из письменных принадлежностей: старинное письмо, бумага, перстень-печатка, образец сургучного оттиска, свеча, перо, чернильница — наверняка найдется в экспозиции музея. Эти детали сами по себе тоже наполнены глубоким смыслом в произведениях Пушкина.

Вспомним сцену написания письма Татьяной, хотя бы две строки:

И на письмо не напирает // Своей печати вырезной (3, XXXIII).

Сколько подробностей в нескольких словах.

Во-первых, письмо, а не конверт. В начале XIX века конвертами не пользовались, листы просто сворачивались — в экспозиции музея, скорее всего, есть образец такого письма. Во-вторых, печать. Чтобы быть уверенным, что письмо не вскрывалось, его запечатывали — сургучом или облаткой. Татьяна, как мы знаем, использовала розовую облатку,

скорее всего, бумажную, на которую она собиралась поставить оттиск. Ее печать была вырезной — видимо, речь идет о резьбе по камню, полудрагоценному или драгоценному (часто резьба изображала фамильный герб или вензель). Уместно вспомнить, что героиня «Метели», Марья Гавриловна, тоже запечатывала свои письма — она пользовалась «тульской печаткою, на которой были изображены два пылающие сердца с приличной надписью». Очевидно, что это дешевая вещица, выполненная по массовой моде. Так, в одной лишь детали — печатке — ярко видны различия образов двух героинь. Наконец, Татьяна НЕ напирает на письмо, т. е. медлит, не решается. Это уже психологическая характеристика состояния героини.

Для придания экскурсии интерактивной формы можно предложить квест — найти в экспозиции как можно больше предметов, связанных с почтовой перепиской. Частью экскурсии может стать викторина; например, вспомнить письменные принадлежности, которые упоминаются в сценах написания письма в различных литературных произведениях.

В соответствии со школьной программой с музеем можно договориться о проведении выставки одного экспоната и построить на этой теме интерактивное занятие. Например, «героем» может стать песочница — тот самый непонятный предмет, который зачем-то возил с собой Чичиков. Письменные приборы с песочницей хранятся во многих фондах. По сути, это промокашка: песком посыпали письмо, чтобы высушить чернила. Совместно с музеем можно подготовить школьный исследовательский проект «Эволюция промокашки» или провести игровое занятие: «Какие тайны знает старая песочница?» (предложить вспомнить содержание важных для сюжета писем в пройденных произведениях).

В заключение экскурсии «вишенкой на торте» может стать практика написания письма пером и чернилами — она может быть настолько приближена к аутентичной, насколько позволяют возможности, в том числе и требования противопожарной безопасности. В конце концов, можно обойтись рельефной пуговицей и пластилином.

Тему письма можно вывести за литературные рамки — развить в исторической перспективе. В качестве визуального ряда подходят репродукции известных произведений графики и живописи, книжные иллюстрации, фрагменты фильмов (например, картина «Письмо с фронта» А.И. Лактионова или пронзительный эпизод из фильма «Покаяние» Тенгиза Абуладзе, в котором на спилах стволов ищут послания от тех, кто исчезал без права переписки). Проект «Письмо

в драматические моменты истории» может стать совместным проектом школы, музея и библиотеки.

S.K. Kazakova

The Association of Art Critics, Moscow, Russia

The “postal code” of Russian literature: on the interaction of a museum and a school while studying the reality of everyday life of past centuries

Калинина Ирина Викторовна

Лицей № 4, Дмитров,

Московская область, Россия

СЕМНАДЦАТАЯ СТРАНИЦА, ИЛИ ТРОПИНКА В БИБЛИОТЕКУ

Как привлечь учеников к чтению? Это вечный вопрос всех учителей-словесников и родителей, озабоченных тем, что дети и подростки с каждым годом читают все меньше и меньше. Книга сегодня вынуждена конкурировать с телевизионными и компьютерными программами.

А откуда же появится потребность в чтении? Что сформирует стойкий интерес к литературе? А если научить анализировать и интерпретировать текст, то сможем ли приобщить подростков к чтению?

Восприятие книги — сложный процесс, предусматривающий прочитывание, интерпретацию, микроанализ самим читателем. Оно сопровождается эмоциональными переживаниями и является всегда целостным и непосредственным. Поэтому, начиная работу с текстом, необходимо помочь детям погрузиться в атмосферу произведения, вызвать интерес, пробудить читательское внимание, а затем и активное отношение к авторскому творению. Ошибается тот, кто думает, что впечатление от великих произведений естественное и появляется само собой. Влияние литературы обусловлено искусством, которым овладели писатели. Приблизиться к пониманию искусства художника слова нелегко, и это одна из главных задач нас, учителей. Общение в формате «дети — учитель — книга» — тот ключ, которым произведение открывается ученикам, вводит их в неповторимый мир литературы.

Мы не претендуем на открытие «рецепта» приобщения учеников к чтению. Просто хотим поделиться опытом, который назвали «17 страница, или Тропинка к библиотеке». Откуда такое название?

Библиотекари объясняют: «Шестнадцать страниц — это авторский лист, одна тетрадка. С 17-й страницы уже начинается следующая тетрадка, второй блок из 16 листов. Если поставить штамп на первых страницах, тетрадка может быть вырвана и рассыплется на страницы, тогда не поймешь, кому принадлежит книга. А поскольку именно первая тетрадка чаще осыпается, то решено штамповать начало второй тетрадки: чтобы и недалеко от начала, и безопасно. Но это правило касается только сшитых книг. Склеенные книги (особенно некачественно склеенные) могут рассыпаться с любого места, так что там штамп ставится и в самом начале, и на 17-й странице (там же ставится инвентарный номер книги)». На самом деле, штампы государственных библиотек по советским традициям должны проставляться на титульном листе, семнадцатой и тридцать третьей страницах книги, но большинство библиотек обходятся титульным листом и семнадцатой страницей.

17-я страница — это не только место, где ставится библиотечный штамп или заканчиваются «листочек» в интернет-магазинах. Для нового поколения актуальным становится «правило 17 страницы», на которой можно забросить чтение книги, если она не захватила с самого начала. А что если за ней начинается все самое интересное? Этот проект для тех, кто хочет и может преодолеть рубеж 17-й страницы в книге, ломает стереотипы своего времени и дочитывает самые непростые и актуальные книги. Начинаем читать книгу сразу с 17-й страницы, не зная ее содержания, обсуждаем впечатления, угадываем автора и название и говорим о своих личных отношениях с книгами и литературой. Миссия проекта — поддержка интереса к современной русской литературе. Мы хотим познакомить как можно больше людей с актуальными книгами современности и выйти за рамки привычных чтений и презентаций. В современном мире выпускается огромное множество книг. С книжных полок на нас смотрят разноцветные корешки с завлекательными названиями и малознакомыми или совсем неизвестными авторами. Как разобраться в этом многоголосии авторов и найти свою книгу?

Существует теория, что чаще всего люди бросают читать книгу на 17-й странице. А что, если после нее начинается все самое интересное? Каждый месяц в последнюю субботу в библиотеке собираются те, кто готов лично проверить, можно ли погрузиться в текст, начав читать лишь с 17-й страницы. Без погружения в историю книги, узнавания автора и прочих предысторий. В финале чтений слушатели голосуют, стоит ли книга прочтения до конца или лучше потратить свободное время иначе. К участию в масштабном эксперименте приглашаются все желающие. Проект «17 страница» — это площадка для споров

и обсуждения самых разных книг. По правилам сначала читается отрывок из неизвестной для публики книги с 17-й страницы. Читается на протяжении десяти минут, а затем начинается обсуждение: что было вначале, как будут развиваться события дальше, кто автор, каково название книги. Любой желающий может предложить к обсуждению понравившуюся ему книгу.

Чтобы понять принцип реализации проекта, приведу пример работы с книгой Евгения Рудашевского «Ворон». Мотивация выбора произведения объясняется так:

- увлекательный сюжет, раскрывающий внутренний мир подростка;
- язык произведения (современный, доступный);
- элементы мистицизма;
- актуальность проблематики;
- глубокий подтекст;
- мифологическая основа;
- наличие аллюзий.

Дима — городской парень, впервые отправляющийся на охоту в тайгу. В наставниках у него трое опытных взрослых охотников с очень разными характерами и судьбами. Охота для Димы — возможность показать молодецкую удаль, похвалиться силой и ловкостью перед сверстниками. Книжное дитя, он романтизирует этот промысел, дрожит от нетерпения, от предвкушения первого выстрела. Вот только все оказывается совсем не так. Совсем иные чувства просыпаются в мальчишке, и отнять жизнь у другого существа, смотреть, как мутнеет и потухает взгляд живых глаз, получается непросто. Это не компьютерная игра, в которой ненастоящий выстрел сваливает ненастоящего противника. Из мудрых и совершенных мужчин, достойных поклонения, охотники вдруг превращаются едва ли не во врагов, и Дима уже не рвется ходить по лесу, выслеживать, ловить, стрелять, он готов саботировать все предприятие, лишь бы это скорее кончилось.

В повести сталкиваются два мира. Природа — большой, просторный дом, в котором всем должно хватить места. Мир этот щедр, но он может быть и суровым, и жестоким, он может дать сдачи. Мир человека... «Человечество не выжило бы без мяса, меха, молока, плодов и всего того, что оно брало и продолжает брать у природы. Но когда это дитя природы берет умеренно, необходимое, и проявляет положенное смирение и благодарность за взятое, винится перед душой срубленного дерева или подбитого зверя, как древние, это одно. А когда, как герои этой повести, человек мнит себя хозяином надо всем живущим, когда он перестает относиться к природе с уважением, это уже другое. Мудрено ли, что так

не по себе становится Диме, такая буря мыслей и чувств захлестывает подростка, что так меняется его мировосприятие?»¹

Ворон — хитрая птица, повадившаяся клевать мясо, развешенное охотниками у зимовья. Ни прогнать, ни пристрелить незваного пернатого гостя не получается, это сводит с ума уравновешенного дядю Николая Николаевича, балагура Артемыча и молодого Витю. А между тем каждый может увидеть в вороне какой-то свой символ. Для меня, например, это бессилие человека перед силами природы, это напоминание зазнавшимся. В повести же птица вмешивается в ход событий, расставляет приоритеты для Димы, резче обозначает позицию каждого из героев и становится центром конфликта.

После чтения модератором отрывка из текста 17 страницы (со слов «Подходя к зимовью Дима вспомнил мамину шубу и надеялся со временем подарить ей такую же...» до конца главы первой и начало главы второй до слов «На подоконнике и просто по углам лежали старые консервные банки...») начинается обсуждении прочитанного. Беседу ведет модератор, а учитель лишь корректирует линию разговора.

Предлагаем некоторые вопросы, которые можно задать читателям в рамках обсуждения книги.

1. Мировоззрение ребенка начинают формировать родители. Создайте картину взаимоотношений в семье Димы. Докажите или опровергните мысль, что родители не имели влияния на решение Димы стать охотником.
2. Среда часто оказывает влияние на формирование человека, его идеалов. Какими вы представляете себе охотников, среди которых оказывается четырнадцатилетний подросток.
3. Охотники считали, что за дни, проведенные в тайге, «вместе с этим соболем он [Дима] должен был убить свое детство и свои слабости». Как вы представляете этот процесс?
4. Действие повести происходит в тайге в течение 20 дней (мы видим ее глазами Димы), но описаний леса не так много. Выскажите свое предположение почему.
5. Объясните значение пейзажа, которым открывается повествование.
6. «На следующий день он ушел еще дальше в тайгу, прокладывая собственную тропку. Чтобы не заблудиться, старался идти напрямик, не сворачивая»². Докажите, что эта фраза имеет символический смысл.

¹ Филиппова Е. Любимые детские книги: новинки и старинки. URL: <https://icanread.ru/evgenij-rudashevskij-voron/>

² Рудашевский Е. Ворон. М.: КомпасГид, 2017.

7. Выражение «очищение души» встречается в тексте не один раз. Как вы понимаете это словосочетание?
8. Постепенно Дима очаровывается природой и животными, которые живут в тайге, они становятся для него родными. Вот наконец приходит тот главный день, когда Дима должен стать настоящим охотником и убить своего первого зверя. И тут Дима понимает, что не может убить живое существо, он физически не может пролить кровь этих веселых и хитрых соболей и белок. Охота из удовольствия превращается для него в мучение, он специально мажет при стрельбе, специально ставит неправильно капканы, только бы не причинять мучения животным. Но дядя — опытный охотник, его не обмануть, он понимает, что Дима жалеет, не хочет убивать зверей, и начинает его презирать. «Такой же слабак и чистоплюй, как и его мамка. Не выйдет из него нормального мужика-добытчика», — крутится в голове Николая Николаевича. А прав ли Дима? Достоин ли он уважения или он трус и слабак? Постепенно отношения племянника и дяди становятся враждебными. Их вражда выливается в противостояние по поводу хитрого и умного ворона, крадущего мясо, которого дядя принципиально решил убить, а Дима спасти.
9. Как вы думаете, как автор назвал произведение? (Первая встреча ворона и охотников: «Ворон сидел на лиственнице возле зимовья и разглядывал юношу. Черный, с чуть взгорбленной головой, он сложил к бокам крылья и был недвижим, будто и неживой вовсе. На солнце его холка отливала фиолетовым. Крупные бусины глаз смотрели ровно»¹.)
10. Предположите, почему именно ворон выбран автором. Ведь ворон не является лесной птицей, он из стайных птиц. Докажите, что выбор автора не случаен. (Появление ворона воспринималось в древности как предвестие неудачи. В русских сказках ворон на своих крыльях приносит живую и мертвую воду. Иногда он может помогать главному герою, предупреждая его об опасности. Но чаще всего либо бьется с ним не на жизнь, а на смерть, либо становится названным братом и соблюдает законы родства.)
11. Докажите, что образ ворона является связующим звеном в процессе превращения мальчика в охотника.

В конце обсуждения — традиционный вопрос: стоит ли самим прочитать это произведение? Книга рекомендована детям среднего и старшего школьного возраста, но и взрослым читателям прочесть ее будет

¹ Рудашевский Е. Ворон. М.: КомпасГид, 2017.

интересно: в повести «Ворон» содержится множество глубоких мыслей о взаимоотношении людей и природы, о моральном выборе каждого человека.

Ю.М. Лотман отмечал: «Каждый приближается к книге своими путями и каждый открывает ее по-своему». Мы попробовали приобщить наших учеников к чтению таким способом, вовлекая их в проект «17 страница».

I.V. Kalinina

Lyceum № 4, Dmitrov, Moscow Region, Russia

Seventeenth page, or The path to the library

Касьянова Вера Михайловна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

**ДИНАМИКА ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ:
К ИТОГАМ XVII ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА
«ЛУЧШИЙ УРОК ПИСЬМА – 2019»**

Анализируя итоги XVII Всероссийского конкурса детских писем «Лучший урок письма-2019», следует подчеркнуть, что из 12 номинаций, предложенных школьникам средних и старших классов, особый интерес вызвала объявленная МГУ имени М.В. Ломоносова номинация «Мой любимый литературный герой»: в финал вышло около 250 лучших работ из 42 регионов России. Итоги конкурса позволяют отметить ряд тенденций, отражающих как отношение современных школьников к книге, так и выбор ими тех или иных персонажей в качестве любимых.

1. Соотношение произведений русской литературы XIX–XXI вв. и произведений зарубежной литературы, герои которых включаются в список любимых, определяется как 3:1.

2. Очень высока степень повторяемости литературных источников и литературных героев. Чаще всего школьники обращаются к комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», роману Л.Н. Толстого «Война и мир», роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Из литературы XX в. можно отметить «Мастера

и Маргариту» М.А. Булгакова, рассказ А. Платонова «Юшка», повесть В. Распутина «Уроки французского», «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого. Среди отечественной детской литературы лидируют книги Н. Носова о Незнайке, повесть В. Катаева «Сын полка», повесть-сказка А. Волкова «Волшебник Изумрудного города», а среди зарубежной — повесть А. де Сент-Экзюпери «Маленький Принц» и цикл романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере. При этом наиболее популярными среди героев оказались: 1) *Чацкий, Петр Гринев, Татьяна Ларина, Евгений Онегин, Печорин, Андрей Болконский, Соня Мармеладова* (русская литература XIX в.); 2) *Мересьев, Лидия Михайловна, Юшка* (русская литература XX в.); 3) *Тимур, Ваня Солнцев, Элли и Незнайка* (отечественная литература для детей); 4) *Гарри Поттер, Маленький Принц, Мэри Поппинс* (зарубежная литература).

3. Как правило, в качестве любимого литературного героя выступает положительный персонаж, наделенный самыми хорошими чертами характера. Это *Чацкий, Мицери, Татьяна Ларина, Петр Гринев, Маша Миронова, Дубровский, Петя Ростов, Наташа Ростова, Пьер Безухов, Андрей Болконский, Марья Болконская, Жилин и др.* При этом очень важно, что участники конкурса пытаются объяснить свой выбор и соотнести его с нашим временем: например, 17-летняя школьница убеждена, что образ *Татьяны Лариной* «для современных девушек <...> должен стать примером верности своему долгу, образцом мудрости». Другая участница (15 лет) уверена, что «*Татьяна Ларина была бы среди людей дела, помогала бы людям, выполняла свой долг, занималась благотворительностью, но без пиара*». Часто сравнение прошлого и настоящего явно не в пользу последнего: «*В наше время девушки совсем не такие, как были раньше. Но мне кажется, что в любые времена будут цениться такие качества, как любовь, верность, сила характера, открытость и искренность. Наверное, такой и надо быть, чтобы тебя полюбили!*» (о Маше Мироновой). Участники конкурса с недетской горечью отмечают: «*Еще в этом герое [Чацком] меня привлекает его интеллигентность и порядочность. К сожалению, именно этих качеств современным людям и не хватает (16 лет)*».

Даже неоднозначные герои, обладающие сложными характерами, в которых соединяются хорошее и плохое (*Соня Мармеладова, Родион Раскольников, Печорин и др.*), вполне понимаемы. Вот отрывок из письма Родиону Раскольникову: «*Я благодарна вам за то, что на своем примере вы показали, как жить не надо. Вы совершили страшный грех, но я невольно прощаю вас, видя ваши страдания. Спасибо, что научили и подсказали*» (16 лет). Современные школьники, обращаясь к героям,

находят удивительно трогательные слова: *«Здравствуй, милая Сонечка, тебе пишет ученица десятого класса, не так давно прочитавшая роман, в котором ты являешься одной из главных героев»* (Из письма Соне Мармеладовой) (17 лет).

Ученики младшего школьного возраста в качестве любимого героя обычно выбирают сказочных персонажей. Это старик Хоттабыч — «веселый, добродушный, но непредсказуемый и порой немного вспылчивый волшебник»; Незнайка — «хвастун, непоседа и забияка, но все равно самый интересный персонаж Цветочного города»; Тимур — «решительный, смелый, честный и справедливый», Саня Григорьев из «Двух капитанов», сын полка *Ваня Солнцев* и др. Встречаются в работах и имена литературных героев, прототипы которых хорошо известны. Часто именно книги о настоящих героях помогают ребятам по-новому посмотреть на мир: *«Теперь я уверенно могу сказать тебе, что Алексей Мересьев — мой любимый литературный герой. И это, наверно, даже не только из-за того, что он совершил не один героический поступок во время войны, а еще из-за его стойкости, отваги, жизнелюбия и упорства, внутренней силы, целеустремленности, веры в себя и свою мечту»* (13 лет). На фоне подобных размышлений удивляет преклонение многих участников перед Гарри Поттером: он потрясает *«способностью сильно и глубоко любить людей»*, а его внутренний мир *«уникален и неповторим»*.

4. Очень часто в качестве любимых литературных героев называются персонажи, которые не только в школьной практике преподавания литературы, но и в обыденном сознании однозначно трактуются как отрицательные. Это, например, *Андрей* (из повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»): участница конкурса (7 класс) воспринимает его прежде всего как мужчину, который умел любить женщин, т. е. как положительный образ (*«Да, он предатель, но это мужчина с чувственной душой»*); *Воланд* из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: *«...Я не вижу в его поступках низости. Он воздает людям то, чего они заслуживают»* (11 класс); ореолом мученика окружен *Граф Дракула*: *«Я прониклась жалостью к этому герою, ведь он не виноват, что единственный источник жизни для него — человеческая кровь»*. В разряд любимых персонажей попала и чародейка *Йеннифер*, потому что у нее *«непростой, а порой просто невыносимый характер. Она эгоистка, гордая, властная, никому не верит»*. Таким образом, любимые герои воплощают в себе то, что ранее осуждалось. Тяга к антигероям не новое явление, особенно в среде школьников, удивительно другое — участники конкурса не стесняются писать об этих персонажах, бравируя своим выбором. При этом на каждой работе

стоит фамилия учителя, который «благословил» сей труд, а значит, и выбор героя.

5. В список любимых героев включаются персонажи, традиционно не воспринимающиеся как литературные герои. Так, 13-летняя девочка обращается к дому: *Здравствуй, Дом! да-да, я не ошиблась! Именно тебе, Дом, я пишу это письмо!* (Брэдбери «Дом»). Для ученика 11-го класса любимым литературным героем становятся *двенадцать* из поэмы А. Блока: *«Уважаемые двенадцать! Я не могу не восхищаться вашим мужеством, с которым вы бросаете вызов „старому миру“»*. Любимым героем становится *Змей Горыныч*, потому что он *«сильный, смелый, немало смешной»*. Даже *Курочка Ряба* выступает как пример для подражания: ведь она *«заботливая, услужливая, думает не только о себе, но и о других»* (15 лет).

6. Почти все литературные герои, о которых пишут школьники, — это персонажи классических произведений, входящих в школьную программу или программу для внеклассного чтения. При этом герои современной литературы в работах школьников даже не упоминаются (за исключением *Тани Гроттер* из романа Дм. Емца, *Антон* из «Последнего дозора» С. Лукьяненко и следователя *Каменской* из романов А. Марининой). Причина, возможно, в том, что если взрослым читать про современных детей интересно, чтобы понять своих детей (отсюда навязчивая реклама книг Жвалецкого, Пастернак, Гордиенко и пр.), то детям нужен другой мир — мир, приближенный к реальности, но с нереальными героями, или мир фантастический, при этом с реальными героями.

7. Отмечается тенденция к расхождению между возрастом участника конкурса и ожидаемым выбором любимого героя, отражающая своеобразный психоэмоциональный сдвиг: для 15-летнего школьника любимым героем становится *колхозный сторож* из рассказа А. Гайдара «Горячий камень»; семиклассница влюблена в *Незнайку* и считает себя его подругой; 16-летняя школьница не видит другого примера для подражания, кроме девочки *Элли* из «Волшебника Изумрудного города», и т. д. Подобные признания могут быть проявлением инфантилизма, отсутствием в активном читательском багаже другой информации, стремлением быстрее выполнить задание, наконец, иронией над организаторами конкурса. Но в любом случае на титульном листе стоит фамилия учителя, который имплицитно одобряет подобный выбор.

Таким образом, анализ присланных на конкурс работ дал уникальную возможность познакомиться с тем, как современные школьники

воспринимают мир литературы, какие из сторон этого мира привлекают их больше всего.

V.M. Kasyanova

Lomonosov Moscow State University, Russia

Dynamics of reading interests: on the results of the VII All-Russian contest "Best Writing Lesson-2019"

Катаев Владимир Борисович

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ЧЕХОВ И ПУШКИН

Первого и последнего в ряду классиков «золотого века» русской литературы сопоставляли не раз, но порой такие сопоставления не шли дальше повторения знаменитой формулы Льва Толстого «Чехов — это Пушкин в прозе... Он, как Пушкин, двинул вперед форму», — имея виду прежде всего, что оба они создали новые для русской литературы и всего человечества формы письма.

Идея о сходстве «ролей», сыгранных Пушкиным и Чеховым в истории русского художественного слова, нуждается в конкретизации.

Богатство перекличек между чеховскими и пушкинскими произведениями, вновь открываемых или осмысляемых заново, поражает. Малые прозаические жанры — повесть, анекдот, путевые записки — и вечные для русской литературы мотивы судьбы, случая, долга, ухода. Поиски веры и трагическая роль народа. Поэзия реальной жизни и преодоление псевдоромантических шаблонов. Мотивы «смирненного кладбища» и «кавказского пленника»... Не только в прозе, но и в драматургии Пушкин и Чехов пролагали новые пути. Пушкинский Дон Гуан и чеховские герои, восходящие к этому вечному образу. Русалка и Чайка, Русалка и Леший... Схождения в поэтике (лаконизм их прозы; «поэзия жизни действительной»; тайна гармонии, которой владели они оба). Перекличка отдельных образов в их произведениях (черный человек пушкинского Моцарта и черный монах чеховского героя; пушкинская Русалка и чеховский Леший...). Но многое в их связях только начинает осмысляться: схождения проявляются на разных уровнях.

Сразу надо сделать оговорку. Разумеется, переключка звеньев одной цепи — это не только схождения. Чаще речь должна идти об «обманчивости сходства», в ряде случаев важно показать, что между художественными мирами Пушкина и Чехова больше несовпадений, чем общих точек. Может быть, прежде всего значимы и интересны различия в понимании сходного.

Так, Чехов, как и Пушкин, мог бы поставить в заслугу всей своей жизни, что «милость к падшим призывал». Пушкинские призывы вернуть свободу узникам «каторжных нор» и чеховское объяснение безнадёжности сахалинской каторги в равной мере не были услышаны властью и обществом. Но при этом сколь различны мотивировки этих призывов у Пушкина и Чехова! У Пушкина на каторге друзья, обращается же он к многообещающему сверстнику царю. У Чехова в «Острове Сахалине» и каторжные, и те, кто вершит судьбы каторги, — прежде всего больные, хотя и по-разному, оттого-то каторга не просто страшна, а абсурдно бессмысленна. Тема религиозной веры также подводит к их сопоставлению. В последние годы вопрос о религиозности Пушкина и Чехова обсуждается широко и получает не столь однозначное толкование. Но если взять пушкинскую формулу: «Ум ищет божества, а сердце не находит», — то к Чехову приложимо, скорее, прямо противоположное: сердце, душа писателя и его героев ищут божества, *настоящей правды*, ум же, требуя бесспорных подтверждений, не позволяет ничто признать такой настоящей правдой. И общее у двух писателей, скорее, состояние *искания*: пушкинское «ищет божества» и слова из чеховского письма: «Нужно веровать в Бога, а если веры нет, то не занимать ее места шумихой, а искать, искать, искать одиноко, один на один со своею совестью...» (письмо к В.С. Миролюбову 17 декабря 1901 г.).

Схождений, как и различий в сходном, намечается, таким образом, немало. Открываются новые измерения связей между первым и последним классиками русской литературы. Пушкин и Чехов являют собой во многом сходный тип художника, уникальный для русской литературы и резко отличный от более присущего русской литературе типа художника-проповедника, художника-учителя. И это позволяет задуматься над более глубинным, типологическим характером пушкинского начала в творчестве Чехова.

Но не одна лишь типологическая связь соединяет имена Чехова и Пушкина. Как ни удивительно — и это почти не отразилось в литературе о писателях, — здесь есть связи биографические. Всего два поколения отделяют их друг от друга: дед Чехова Егор Михайлович родился за год до Пушкина. И в пушкинском окружении есть имена,

которые затем, в следующем поколении, войдут в окружение чеховское. Давно отмечено, что чеховский «Вишневый сад» многими корнями уходит в воспоминания писателя о пребывании в подмосковном Бабкине, имении Алексея Сергеевича и Марии Владимировны Киселевых. Бабкино на Истре занимает в творческой биографии Чехова место, сопоставимое с Захаровым или Михайловским для Пушкина: отсюда пришли многие впечатления, сюжеты, персонажи. Оттуда, из Бабкина, пришел в пьесу образ барина-бонвивана с его аристократической фанаберией и жалким положением в непонятно изменившейся жизни. И сама атмосфера старой барской усадьбы с богатым прошлым и невеселым настоящим, и образ Гаева, основным прототипом которого был А.С. Киселев, воссоздавались по бабкинским воспоминаниям.

Но вот подробность, на которую до сих пор не обращалось внимания. Матерью А.С. Киселева была Елизавета Николаевна Ушакова (1810–1872). Та самая Ушакова, которая сохранила бесценный альбом с рисунками Пушкина, одна из «пресненских харит», которым Пушкин посвятил немало влюбленных строк. Известно, что Пушкин был сильно увлечен ее старшей сестрой, Екатериной Николаевной, делал ей предложение и едва на ней не женился. Воспел Пушкин и Елизавету Николаевну — в стихотворении 1829 г. «Вы избалованы природой...» Почти сразу за женитьбой Пушкина на Н.Н. Гончаровой последовало замужество Ел.Н. Ушаковой. Она вышла замуж за Сергея Дмитриевича Киселева, бывшего в приятельских отношениях с Пушкиным. Ему Пушкин одному из первых читал свою «Полтаву», над его романом с Ушаковой подшучивал, называя его «Кис-кис». Елизавета Николаевна прожила 62 года, родила 12 человек детей, один из которых и есть тот Алексей Сергеевич Киселев, с которым Чехов близко познакомился, когда три лета снимал дачу в его имении. Сам Алексей Сергеевич был женат на дочери директора Большого театра Бегичева. С их дочерью Сашей Чехов состоял в шутилой переписке, придумал ей прозвище Василиса Пантелевна и в ее альбом написал свое стихотворение «Милого Бабкина яркая звездочка!».

Память о Пушкине, хранившаяся в семье Киселевых, была для молодого Чехова неотъемлемой частью атмосферы «милого Бабкина». В самом деле, не поразительно ли: пушкинский «Кис-кис» оказывается отцом прототипа чеховского Гаева, а сам Чехов пишет полушутливые-полувлюбленные стихи в альбом той, бабушке которой в альбом писал полушутливые-полувлюбленные стихи Пушкин!

Но дело не только в этом моменте творческой истории «Вишневого сада». Есть еще проблема автобиографизма этой пьесы, связанная

в первую очередь с образом Лопахина. Думая о Бабкине в пору создания своей последней пьесы, Чехов наполнял образ сада многогранным символическим содержанием. Одна из граней символики «Вишневого сада» — прекрасная культура, создававшаяся веками, красота, не обязательно преследующая утилитарные цели и, между прочим, основанная на труде одних и беспечной утонченности других; пьеса полна раздумий о ее прошлом, настоящем и будущем.

Если иметь в виду временную цепь в символике пьесы, автобиографический момент в ней просматривается с несомненностью. Не так ли Чехов и его поколение сверстников-недворян в русской литературе, искусстве, культуре (Станиславский, Сытин, Щукин, Морозов, Левитан) вошли в сад русской культуры, как Лопахин в вишневый сад? Ведь у него — и любовь к саду, прекраснее которого нет ничего на свете, и понимание исчерпанности прежних форм и условий существования сада и невозможности иного пути спасения сада, кроме его переделки в угоду новым потребителям красоты, и недовольство сделанным собою, и раздумья о будущем... Нет, неслучайно так доказывал Чехов Художественному театру, что образ Лопахина в пьесе главный и без понимания этого спектакль провалится.

И отдаленная (а может быть, не очень отдаленная) пушкинская связь сюжета последней чеховской пьесы — еще одно свидетельство того, что любое произведение в последующей русской литературе прочитывается «на фоне Пушкина».

V.B. Kataev

Lomonosov Moscow State University, Russia

Chekhov and Pushkin

Кикеева Надежда Боевна

Кировская средняя школа, Сарпинский район,
Республика Калмыкия, Россия

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Процесс информатизации, вторгающийся во все сферы жизнедеятельности человека, безусловно, оказывает положительное влияние на прогрессивное развитие общества. Вместе с тем чтение вдумчивое, осоз-

нанное, чтение для работы ума, души вытесняется чтением для получения информации. Снижение уровня читательской активности связано и с тем, что литературное образование, по мнению некоторых исследователей, расходится с литературным процессом, с жизнью, наблюдается разрыв между изучаемой в школе литературой и современными читательскими потребностями.

В наблюдающемся упадке интереса к чтению, в снижении уровня читательской культуры, отмечаемом на протяжении ряда лет и в России, и в мире целом, видится опасность для духовно-нравственной основы общества, в первую очередь, для подрастающего поколения. К чему же обратиться в поисках путей выхода из сложившейся ситуации? Одним из направлений работы в решении данной проблемы, безусловно, является обращение к литературному краеведению.

Ценность литературного краеведения заключается в том, что оно, расширяя и обогащая знания школьников о родных местах, прививает им любовь и уважение к родному краю, помогает полнее ощутить и осознать связь литературы с жизнью. Л.П. Прессман, известный литературовед, обобщивший опыт многих учителей-энтузиастов, писал: «Нельзя не учитывать огромного значения занятий краеведением. Собирая и изучая факты литературной жизни родного края, школьники учатся видеть прекрасное в обыденном, по-новому оценивают пейзажи близкой природы, памятные места, а главное, много узнают о людях, живущих и работающих вокруг них»¹.

Действительно, благодаря литературному краеведению происходит осмысление духовных исканий, отраженных в литературе, восстанавливается культурная связь между поколениями, формируется патриотическое отношение к своему краю, что позволяет создать *эмоциональный настрой на восприятие* литературных произведений: «свое, родное» не только близко и понятно маленькому читателю, но и способно вызвать интерес, более живой эмоциональный отклик.

Курс литературы, конечно же, должен быть направлен на воспитание заинтересованного в родной культуре человека, толерантного при этом к проявлениям «инаковости»². Школьная программа по литературе располагает достаточными условиями для сопоставительного изучения произведений, для реализации принципа «диалога культур». Практика подтверждает, что основными продуктами диалога культур, как и подчеркивал в свое время М.М. Бахтин, продолжают

¹ Прессман Л.П. Кабинет литературы. М., 1975. С. 126.

² Ланин Б.А. Современная литература в школе XXI века // Проблемы современного образования. 2010. № 5.

оставаться совместная деятельность, чтение книг и основных произведений искусства¹.

Введение национально-регионального компонента (далее НРК) на уроках литературы, внеурочная деятельность по предмету позволяют взаимосвязанно изучать произведения по основной школьной программе произведения и калмыцкой и литератур других народов, проживающих на территории Калмыкии. В нашей школе обучаются дети разных национальностей. Взаимосвязанное и сопоставительное изучение русских, калмыцких, даргинских, аварских сказок, загадок, пословиц, поговорок в средних классах способствует эмоциональному восприятию текста, формированию читательской культуры обучающихся, развитию творческого воображения, самоосознания, самоидентификации, чувства национальной гордости. На уроках, посвященных творчеству поэтов-классиков о Родине, о природе родного края, звучат и поэтические строки калмыцких поэтов (Д. Кугультинова, Б. Сангаджиевой, Г. Кукареки, А. Скакунова и др). Внеурочная деятельность по литературному краеведению позволяет рассмотреть круг вопросов, нацеленных на изучение связей некоторых русских писателей и поэтов (А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, М.А. Горького, С.А. Есенина, К.Г. Паустовского) с Калмыкией, калмыцкой литературой.

Неизменный интерес у обучающихся в этом плане вызывает творчество А.С. Пушкина, который неоднократно обращается к калмыцкой теме в своих произведениях. Чтение и анализ калмыцкой сказки об орле и вороне, прозвучавшей из уст Пугачева в романе «Капитанская дочка», позволяет детям понять отношение героев к жизни, к свободе, осознать значимость выбора в сложной ситуации, возможной в жизни каждого человека, почувствовать глубину народной мудрости, заложенной в произведениях устного народного творчества. С удовольствием и интересом погружаются дети в историю путешествия А.С. Пушкина через калмыцкие степи в Арзрум. Поэт останавливается в кибитке, о чем повествует в путевых заметках, впоследствии напишет послание «Калмычке». Собирая материал к книге «История Пугачева», Пушкин опишет участие калмыков в пугачевском восстании.

Поиск малоизвестных, но интереснейших фактов из жизни и творчества А.С. Пушкина осуществляется обучающимися под руководством учителя, ведется исследование дополнительной литературы, библиотечных и интернет-ресурсов. Приобретаются устойчивые навыки рабо-

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. 423 с.

ты с книгой как источником. Маленькие «открытия», устанавливающие связь поэта с родными для детей местами, с литературой их родного края, становятся мотивирующим инструментом для более внимательного, углубленного чтения и изучения художественных произведений.

Формирование читательской культуры возможно лишь на основе совместных усилий семьи, школы, библиотеки. Читательское поведение родителей в этом плане играет наиболее значимую роль, являясь своего рода образцом для подражания детям. И если нам удастся привлечь родителей к совместной работе, это становится тем фундаментом, на котором формируется потребность в чтении, воспитываются любовь к чтению, уважительное отношение к книге как источнику знаний. Как показывает опыт, родителей и представителей старшего поколения в семье можно вовлечь в работу, приложив определенные усилия. Наиболее активно используется такая форма работы, как родительские собрания, посвященные проблеме чтения, с привлечением библиотекаря, школьного психолога. Очень важно проводить анализ читательских достижений обучающихся, как учебных, так и творческих (результаты участия в школьных и муниципальных конкурсах чтецов, сочинений, в Международном конкурсе чтецов прозы «Живая классика», в региональном конкурсе исследовательских работ «Бички Торск» — «Моя малая родина» и т. д.). Вручение родителям писем благодарности за победу детей в конкурсах, направленных на формирование читательской культуры, способствует совместной работе в данном направлении. В целях читательского просвещения разрабатываются памятки для родителей, содержащие советы по организации чтения в семье. Следует отметить, что материал местного характера (литературный, исторический и т. д.) вызывает заинтересованность родителей в оказании поддержки детям.

Кружок «Литературное краеведение» позволяет продолжить работу, начатую на уроке, приобщить детей к самостоятельной поисково-исследовательской деятельности. Так, перед изучением творчества К. Симонова обучающимся демонстрируется фотография, запечатлевшая всем известного поэта-фронтовика с народным поэтом Калмыкии Михаилом Хониновым. Фотография, конечно же, вызывает интерес и бурные предположения: когда, где, при каких обстоятельствах произошла их встреча? Вопросов много, ответы на них старшеклассники находят самостоятельно. В ходе поиска материала обучающиеся не только закрепляют известные им сведения по биографии и творчеству двух поэтов, но и совершают множество открытий, приобретают новые знания, неоднократно возвращаясь к тексту, проникают в глубину

содержания произведения. Исследовательские работы на краеведческом материале помогают обучающимся овладеть умениями и навыками над-предметного характера. Исследования подобного рода проводятся при изучении творчества А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, С.А. Есенина и т. д. Наиболее серьезными достижениями членов кружка в исследовательской деятельности являются: звание лауреата в финале Всероссийской конференции краеведческих работ «Отечество» в 2016 г. в секции «Культурное наследие», звание дипломанта в финале всероссийского конкурса «Отечество» в секции «Литературное краеведение» в 2017 г.

Таким образом, литературное краеведение в современных условиях приобретает огромное значение, обостряет внимание обучающихся к литературным фактам и явлениям, расширяет в процессе изучения литературы представления обучающихся о культуре, истории, традициях того народа, той земли, на которой они живут, позволяя через культуру, литературу другого народа глубже познать и понять литературу своего народа, формирует читательскую культуру школьников, способствует повышению качества образования, развитию личности обучающегося.

N.B. Kikeeva

*Kirov Secondary School, Sarpinsky district,
The Republic of Kalmykia, Russia*

The role of literary study of local folklore in the formation of the reading culture of schoolchildren

Килина Лилия Фаатовна

Удмуртский государственный университет,
Ижевск, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: ИЗ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ

Концепция непрерывного филологического образования предполагает установление прочных связей между школой и вузом и, как следствие, создание единой гуманитарной развивающей среды. Кроме того, для становления «человека компетентного», который востребован на современном рынке труда, необходимо «развитие определенных личностно-психологических качеств: профессионального самосознания,

потребности в достижениях, внутренних мотивов профессиональной деятельности»¹. В этом смысле очень важно уделять особое внимание мероприятиям, ориентированным на продвижение филологического знания и помогающим выпускникам школ сделать мотивированный выбор филологии как направления дальнейшего образования, что согласуется с идеей профилизации образовательного процесса в старшей школе, основной целью которой является «предоставление учащимся возможности спроектировать свое будущее и сформировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного профессионального выбора»².

Е.М. Каргина справедливо отмечает, что «одномоментно с процессом профилизации личность осуществляет необходимое выявление своих возможностей в том или ином виде деятельности, особенно в качестве специалиста того или иного профиля»³. Профильное обучение позволяет не только развивать у учащихся интерес к будущей профессии, но и формировать индивидуально-личностные качества, которые помогут им адаптироваться к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Преподавателями Удмуртского государственного университета (УдГУ) уже в течение нескольких лет проводятся Республиканская олимпиада школьников «Лабиринты русского языка и литературы» и Республиканский конкурс проектных работ школьников «Филологический вектор», основными целями и задачами которых являются: усиление мотивации к углубленному изучению русского языка и литературы; увеличение объема знаний, умений и навыков, полученных при изучении школьных курсов русского языка и литературы; развитие творческой инициативы и интереса к образовательному процессу, научной деятельности и исследовательской работе; формирование у учащихся умений и навыков самостоятельной организации проектной и исследовательской работы; выявление одаренных в области русского языка и литературы учащихся.

Республиканская олимпиада школьников «Лабиринты русского языка и литературы» включает два этапа: 1) отборочный, который проводится в декабре в дистанционной форме и предполагает выполнение тестовых заданий по русскому языку и литературе, 2) заключительный,

¹ Компетентностный подход в образовательном процессе: Монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. С. 81.

² Предпрофильная подготовка и профильное обучение как факторы обеспечения качественного доступного образования (методические материалы). Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. С. 11.

³ Каргина Е.М. Опыт создания и функционирования университетских учебных округов и комплексов в России: Моногр. Пенза: ПГУАС, 2014. С. 7.

который проводится в очной форме в марте (на площадке университета) и предполагает выполнение развернутых заданий по русскому языку и литературе.

Данная олимпиада является тематической, например, в 2018–2019 уч. г. она была посвящена 200-летию со дня рождения русского писателя, поэта, публициста, драматурга, переводчика Ивана Сергеевича Тургенева (1818–1883), поэтому все задания (как отборочного, так и заключительного этапа) были связаны с его творчеством.

На дистанционном этапе ученики должны были выполнить тестовые задания, с которыми можно ознакомиться на сайте кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики УдГУ (<https://kafrusizh.wixsite.com/kafrus/labirinty-russkogo-yazyka>).

Заключительный этап, участниками которого стали победители и призеры отборочного этапа, предполагал выполнение письменной работы (сочинение или эссе на заданную тему), а также решение коммуникативной задачи в определенной сфере общения (устное выступление).

Письменная работа для учащихся 9–11 классов — эссе по прочитанному тексту, на данную работу было отведено 60 минут, объем эссе — 150 слов. Учащимся был предложен фрагмент из произведения «Гамлет и Дон-Кихот» и задание к этому фрагменту: «Как бы Вы продолжили размышления И.С. Тургенева? В своей работе Вы можете опираться на знание произведений как Сервантеса и Шекспира, так и Тургенева». Учащиеся 5–6 классов в течение 45 минут должны были написать сочинение объемом не менее 80 слов, учащиеся 7–8 классов — не менее 100 слов. В качестве темы было предложено высказывание И.С. Тургенева: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, — ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!»

На устной части необходимо было определить главную мысль высказывания И.С. Тургенева, выразить свое отношение к поднятой проблеме, аргументировать его, привести примеры (продолжительность выступления составляла 2–3 минуты). Примеры высказываний: «Наша жизнь не от нас зависит; но у нас у всех есть один якорь, с которого, если сам не захочешь, никогда не сорвешься: чувство долга» (для 9–11 классов), «Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок!» (для 5–8 классов).

В отборочном (дистанционном) этапе олимпиады приняли участие 502 обучающихся из 27 школ Удмуртской Республики, в том числе учеников 5–6 классов — 285 человек, учеников 7–8 классов — 123 челове-

ка, учеников 9–11 классов — 94 человека. На заключительном (очном) этапе свои знания и умения показали 65 участников, из них учеников 5–6 классов — 41 человек, учеников 7–8 классов — 12 человек, учеников 9–11 классов — 12 человек.

Республиканский конкурс проектных работ школьников «Филологический вектор» также включает два этапа: отборочный (дистанционный) в марте и заключительный (очный) в апреле. Для участия в отборочном этапе обучающиеся должны выслать заявку и аннотацию проекта, экспертная комиссия рассматривает поданные материалы и принимает решение о допуске проекта к участию в заключительном этапе конкурса, который проводится на базе УдГУ и предполагает публичную защиту проекта (регламент выступления — 10 минут). К участию в конкурсе допускаются исследовательские и практико-ориентированные проекты по русскому языку и литературе. Оценка конкурсных работ проводится в соответствии с требованиями, предъявляемыми к проектам.

В 2019 г. в конкурсе участвовали обучающиеся 22 школ Удмуртской Республики, на заключительном этапе было представлено 38 проектов по русскому языку и литературе, в том числе учениками 5–6 классов — 11 проектов, учениками 7–8 классов — 17 проектов и учениками 9–11 классов — 10 проектов. Наибольший интерес у жюри и зрителей вызвали практико-ориентированные проекты, результатом которых является готовый продукт: различные учебные материалы по русскому языку и литературе, календарь, игры, интерактивный тренажер, лэпбук и др. В ходе заседания секций участникам были предложены различные варианты реализации представленных разработок. Приведем названия некоторых проектов: «Грамотное радио», «Сундучок знаний» (игра по биографиям русских писателей и поэтов), «Игра-ходилка по теме “Лексикология”», «Настольная игра по лексике и фразеологии «Ферма твоей мечты», «Игра-гардероб: устаревшие названия одежды». Исследовательские проекты были направлены на изучение актуальных проблем лингвистики и литературоведения. Предметом анализа стали особенности языка и стиля авторов художественных произведений, русский язык в социальных сетях, речь жителей г. Ижевска и т. д. Приведем названия некоторых проектов: «Семантика красного цвета в поэзии М. Цветаевой», «Влияние ницшеанства на поэтику Константина Бальмонта», «Языковой портрет района Зарека г. Ижевска», «Достоинные внимания знаки препинания».

Подводя итоги, отметим, что представленные выше мероприятия предполагают самостоятельную деятельность школьников по приобретению

и использованию знаний в области русского языка и литературы, помогают развитию интеллектуального и творческого потенциала учащихся, формируют у них мотивацию к самообразованию, а также способствуют ранней профориентации учащихся, обеспечивают непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования.

L.F. Kilina

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Professionally-oriented events in the Russian language and literature for school students: from the experience of interaction between school and university

Климова Надежда Николаевна

Академическая гимназия Химки, Московская область, Россия

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

У писателя Юрия Петровича Азарова есть замечательные слова: «Не борись с тьмой. Чтобы победить тьму, надо зажечь свет». Этим светом является наша объединяющая множество народов русская культура, ее духовные истоки. Основой же национальной культуры является язык.

Основным объектом приобщения обучающихся к культурному наследию русского народа я считаю текст. Тема, над которой я работаю в настоящее время, — это «Комплексный анализ текста на уроках русского языка». Моя цель — сформировать коммуникативную компетенцию в условиях систематической работы по комплексному анализу текста на уроках русского языка и литературы.

Цель работы с текстом — научить обучающихся чувствовать слово, думать над словом, искать в слове истинный смысл, восхищаться родным словом, выражать себя в слове, овладевая несметными богатствами родного языка. Важно научить школьников правилам, технологии построения текста на примере классической литературы. Классический текст — единое целое, где каждый элемент на своем месте. Для комплексного анализа подбираются тексты таких авторов, у которых есть чему поучиться.

На занятиях обучающиеся работают с текстами выдающихся мастеров слова: А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, М. Зощенко и т. д. Исследование художественных текстов предполагает работу с различной справочной литературой, Интернетом.

Изучая текст, дети обогащают свой культурный багаж, формируют собственные представления о разных сторонах жизни, совершенствуют нравственное чувство. Анализируя текст, обучающиеся воспринимают язык как единое целое, у них развивается орфографическая и пунктуационная зоркость, мобилизуются теоретические знания по языку.

Перечитывая текст, анализируя его, ученик начинает приближаться к разгадке авторского замысла, непосредственное читательское восприятие постепенно углубляется: работа с текстом становится событием, пробуждающим интерес к слову, развивающим чувство языка. Некоторых учеников знакомство на уроке с текстом заставляет иначе воспринимать самих себя, окружающую жизнь, природу, слово, книгу, культуру.

Если текст на уроке русского языка и литературы создает развивающую речевую среду, способную приобщать читающих к национальной культуре, то значимым в тексте и в том, как организована работа с ним, становится абсолютно все. Например, нельзя давать обучающимся задание, связанное с выразительным чтением, если предлагается текст с пропущенными буквами или без знаков препинания. В процессе работы с текстом ученик должен ощутить гармонию смысла, содержания и графического облика текста. Именно в этом случае усиливается эстетическое воздействие текста как явления культуры. На уроках русского языка я предлагаю обучающимся работать с разными по характеру и «исполнению» текстами: и прозаическими, и стихотворными. Именно внимание к языку художественных произведений как раз то, что помогает воспитать у детей любовь к слову, передать им красоту и гармонию языковой системы и тем самым пробудить интерес к изучению языка.

Говоря о критериях отбора текстов культуроведческой направленности, отмечу, что для работы я предлагаю обучающимся тексты разных стилей. Особенно важна, по моему мнению, работа с публицистическими текстами: они служат для учеников образцом того, как при анализе произведений искусства (музыки, живописи, литературы) можно выражать не только мысли, но и чувства, дают ученику возможность проявить себя при этом как личность, наделенную даром не только видеть, понимать, чувствовать, но и с помощью слова по-своему это восприятие выразить, что очень важно при подготовке к итоговой аттестации.

Работу с текстами я организую на каждом уроке: в начале урока — для активизации знаний по теме, в качестве подготовки к сочинениям разных типов (для накопления словесного материала); в процессе учебного занятия — в целях отработки знаний, умений и навыков учеников. Провожу я также и специальные уроки, на которых осуществляется комплексный анализ предложенного текста. Такие уроки я организую

обычно при повторении, обобщении и систематизации изученного (в начале, в конце учебного года или триместра, полугодия, после изучения темы, раздела). К таким текстам предлагаю разнообразные задания, при этом ученик имеет возможность выбора (выполняются не все задания к тексту). Разнообразные вопросы и задания к одному тексту удобны для организации работы в группах, по вариантам. Принцип тематического единства, на основе которого происходит организация работы на уроке, также очень важен для создания развивающей среды, способствующей приобщению детей к культуре.

Формулируя задания к тексту, я придерживаюсь определенной последовательности. Сначала — вопросы и задания, направленные на осмысление содержания, связанные с непосредственным читательским восприятием текста как речевого произведения, как единого целого. Затем следуют задания речеведческого характера, включающие в себя такие понятия, как «текст», «стиль», «тема», «основная мысль», «способы, средства связи предложений». Непосредственное читательское восприятие постепенно углубляется: то, что воспринималось на интуитивном уровне, становится более осмысленным. За речеведческими заданиями следуют задания языкового характера, отражающие изучение системы языка, — по фонетике, лексике, грамматике. Наконец, вопросы по орфографии и пунктуации и разные виды разбора. Как завершающие при работе с текстом я использую, например, такие задания: «Подготовься к выразительному чтению текста», «Напиши сочинение-миниатюру», «Подготовь сообщение на заданную тему».

Можно выделить основные организационные формы комплексного анализа текста:

- коллективная работа класса (под руководством учителя ученики прослеживают развитие мысли в тексте);
- один из этапов подготовки к изложению или устному пересказу текста — комплексный анализ его в форме коллективной работы класса;
- одна из форм самостоятельной работы обучающихся;
- одна из форм проверки знаний, умений и навыков обучающихся при подготовке к экзаменам.

Комплексный анализ текста — исследовательская, творческая работа, жесткие рамки здесь неуместны: каждый текст неповторим, своеобразен.

Интереснее, если тексты для анализа подбирают сами ученики, обращаясь к авторам, изучаемым на уроках литературы. Таким образом, происходит интеграция уроков русского языка и литературы. Например, на уроках литературы в 9 классе при изучении творчества А.С. Пушкина детям было

дано задание: найти и выписать высказывания известных людей, писателей, поэтов, ученых об А.С. Пушкине. Затем к каждому тексту предлагалось подобрать вопросы для анализа. Завершающим этапом стало создание словаря парафраз (описательный оборот, описание) о Пушкине и презентации.

Обучающая значимость лингвистического анализа очевидна: с его помощью развиваются художественные языковые способности обучающихся, чувство языкового вкуса, воспитывается читательская культура, способность не только замечать и воспринимать образность и выразительность художественного текста, но и совершенствовать свою речь, прививается истинная любовь к родному языку, гордость за него.

Опыт показывает, что в процессе комплексной работы с текстом ученики не только повторяют, обобщают и систематизируют изученное (что важно для успешной подготовки к контрольной работе, зачету, экзамену), но и углубляют (а в ряде случаев и расширяют) знания о системе языка и речи, т. е. даже в малом учатся находить большой смысл. Именно такой подход, на мой взгляд, способствует становлению творческой личности, стремящейся к знаниям.

«Знания — это тоже дети. Дети любопытства и удивления», — писал Луи де Бройль (французский физик-теоретик). Одним из свойств творческой личности (таким и является настоящий Учитель) считается умение удивляться — звездному небу, интересной мысли, талантливой работе своего ученика, — всему, что входит в понятие «прекрасное». У такого педагога и воспитанники вырастут увлекающимися, интересными людьми и, как бы это пафосно ни звучало, людьми, которым можно будет доверить будущее страны.

N.N. Klimova

Academic Gymnasium, Khimki, Moscow Region, Russia

A comprehensive analysis of the text on the lessons of Russian language and literature

Колодина Надежда Алексеевна

Школа № 1514, Москва, Россия

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО
МОЛОДЕЖНОГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО ПРОСТРАНСТВА:
ТОЧКИ НЕВОЗВРАТА, РЕПЕРНЫЕ ТОЧКИ, ТОЧКИ РОСТА

Проблема молодежного чтения звучит сегодня остро как никогда. Не только учителя, но уже и родительское сообщество обеспокоено тем,

что дети на читают. В настоящее время поддержка чтения осуществляется на самом высоком уровне и подкрепляется соответствующей нормативно-правовой базой.

В рамках «Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года»¹ реализуются «проекты, направленные на повышение востребованности за рубежом русского языка и российской литературы», создана Национальная электронная библиотека, фонд электронных документов которой насчитывает более 1,6 млрд экземпляров.

Среди задач «Основ Государственной культурной политики»² названо развитие книгоиздания и совершенствование инфраструктуры чтения, поддержка современного литературного творчества, принятие мер «по возрождению интереса к чтению».

В «Национальной программе поддержки и развития чтения» отмечено, что Россия подошла к «критическому пренебрежению чтением»³. В связи с этим большие надежды возлагаются на школу в качестве основного института, формирующего новое поколение читателей.

В современных условиях литературное образование должно строиться на принципах всеохватности, многогранности и взаимопроникновения литературного процесса, значит, на первое место должно выйти понятие «фундаментальных текстов» — читаемых и понимаемых представителями разных культур и идентифицируемых как «свое» читательское пространство. При таком подходе «точкой невозврата» становятся формальные подходы в изучении литературы.

Современные учебники по литературе до сих пор основаны на историко-генетической методологии, хотя данный метод (в отличие от герменевтического и культурологических подходов) давно устарел в науке о литературе.

В настоящее время тревожными нотками звучат слова о том, что древнерусская литература непонятна и неинтересна современным подросткам. Многие даже предлагают убрать ее из школьной программы. Эти предложения вызывают недоумение на фоне мировых тенденций в образовании, ориентированных на изучение произведений средневековой словесности. Вследствие идеологических перегибов советской эпохи был забыт и практически полностью утрачен целый пласт русской словесности — духовная литература, ставшая объектом исследования узкого круга специалистов. В то же время без сознания принципов

¹ <https://duma.consultant.ru/files/3715732>

² <http://www.kremlin.ru/events/administration/21027>

³ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256442

древнерусской книжности вряд ли можно прочесть Достоевского, Толстого, Тургенева, Булгакова. Как сделать путь современных школьников к древнерусской литературе интересным и доступным?

Рассмотрим на примере «Сказания о Борисе и Глебе». Первый этап — комментированное чтение, оно необходимо, так как многие слова и выражения непонятны современным школьникам.

Следующий этап — работа над семантикой основных категориальных понятий. Для древнерусской книжности это понятия «добра» и «зла». Доминанту добра образуют коннотативы, детерминируемые как «святое Крещение», «в сердце размышляя», «блаженный», «Бог смиренным дает благодать», «в любви нет страха», «нелицемерная любовь», «с радостным сердцем», «спаси душу мою», «сокрушение сердечное, но с душой просветленной».

Противоположная коннотативная доминанта экстраполируется из понятий, связанных с образом Святополка: «окаянный», «безбожных», «убийство возмышляет», «в грехе рожденный», «о мирской суете печется», «не было правды в его словах», «ночь», «в древние времена Каина», «злым голосом», «тайно», «оскверняют душу свою»...

Актуальность текста средневековой Руси можно обнаружить в произведениях литературы XX века. Вопросы для размышления. В чем сходство Бориса и героя одноименного рассказа Андрея Платонова «Юшка»? Почему Борис, зная о замыслах Святополка, не предупредил изменщика? Почему Юшка, помогая девочке-сиротке, предпочел терпеть насмешки, чем открыть тайну? Эти вопросы могут стать отправной точкой в понимании образа «деревенского святого», демонстрирующего «вселенскую любовь и сострадание».

Проведем параллели с современной духовной литературой. В рассказе священника Александра Дьяченко «Миражи» речь идет об алкаше Юрке, которого унижают, оскорбляют. Если взять отрывок этого рассказа и сравнить с текстом Платонова, то близость имен главных героев — Юрка и Юшка — уже не кажется такой формальной. В обоих произведениях находится то, что определяется древнерусской традицией «юродства» — внешнего «калечества» и внутренней полноценности. Темы юродства и святости оказываются родственно связаны в парадигме долготерпия и всепрощения.

Древнерусская литература при правильном прочтении может и должна стать реперной точкой как отражение фундаментальных текстов в культурологической парадигме, а проводимые литературные параллели — как отражение мировой культуры в герменевтической парадигме.

Система уроков по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин», выстроенная вокруг образа брегета, делает произведение понятным и близким современным школьникам. Быстротечность и цикличность времени — это отражение современной эпохи. После изучения романа в стихах можно обратиться к рассказу М. Казакова «Брегет» — о предполагаемой встрече М.Ю. Лермонтова с его кумиром — А.С. Пушкиным. Брегет прозвенел. Но было поздно. На картонных брегетах, выданных старшеклассникам, не было стрелок. Время должны были обозначить сами. Вместо чисел у многих слова — здесь и сейчас, рано и поздно, вчера и завтра. Категория времени, таким образом, осмысливается как метапространство. В изучении литературы в современной школе важно, чтобы было «вовремя».

Отправными точками могут быть запросы самих школьников. Когда ко мне пришли ученики и сказали, что будут снимать буктрейлер по роману Альбера Камю «Посторонний», мы изучали творчество М.Ю. Лермонтова. Идея ребят, задуманная как типичная подростковая провокация, может стать основой удачного урока и дальнейших размышлений с погружением в русскую литературу.

Если в начале обсуждения предложить для анализа фрагменты, в которых герои вспоминают свое детство, то можно обнаружить интересную картину. Характеризуя персонажей по фрагменту, размышляя, какие черты характера присущи им, какие события могли с ними произойти, школьники говорят о внутренней пустоте обоих героев, о том, что они противоречивы и самоизбыточны. Со стороны возникает ощущение, что говорят об одном герое. На первый план выходят общие закономерности в осмыслении проблемы поколений.

«Печальное нам смешно, смешное грустно, а вообще, по правде, мы ко всему довольно равнодушны, кроме самих себя» — почему эти слова мы можем отнести к обоим героям?

«Во мне два человека: один живет в полном смысле этого слова, другой мыслит и судит его; первый, быть может, через час простится с вами и миром навеки, а второй... второй?» — может ли быть «вторым» герой Камю и почему?

Эти вопросы заставляют школьников задуматься о том, что литература — процесс многогранный, что есть темы, сюжеты, образы, которые не потеряют свою актуальность спустя века.

«Гроза» А.Н. Островского современным школьникам в тягость, пока не задаешь им вопрос: «В одной из современных интерпретаций пьесы Борис говорит на китайском языке. Кроме того, Тихона и Бориса играет один и тот же актер. Есть ли для такой постановки основания в самом тексте?»

Точки роста? Они в наших учениках. Их кумир — Билл Гейтс? На его сайте есть страничка «Книги», которая обновляется два раза в год — мультимиллиардер выкладывает свои книжные обзоры на прочитанные им за полгода книги. Многие мои ученики начинают вести свои читательские блоги, узнав об этом. Школьники любят экзистенциализм и их завораживает постмодернизм? Произведения современных авторов: Гузели Яхиной, Георгия Владимова, Андрея Геласимова, Людмилы Улицкой — прочитаны нашими учениками безо всяких рекомендаций с нашей стороны. Так, может, стоит обсудить с ними прочитанное? Хотя бы для того, чтобы избежать ложных выводов, чтобы уроки литературы не превратились в «темное царство», в котором под видом благолепия скрываются формализм и косность.

N.A. Kolodina

School № 1514, Moscow, Russia

Russian literature in the context of modern youth reading space: points of no return, reference points, points of growth

Конг Сун Янг

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЮЖНОКОРЕЙСКИХ ШКОЛАХ

На корейском полуострове преподавание русского языка началось в 1945 году в Сеульском национальном университете. Но в 1949 году по внешнеполитической причине закрылась кафедра русского языка и литературы, и студенты-русисты были переведены на кафедру общего языкознания. После корейского соглашения о перемирии в 1954 году Университет иностранных языков Хангук, а затем в 1956 году Университет Коре возобновили преподавание русского языка в Южной Корее.

До начала 90-х годов корейские ученые ездили в США, в Германию и в страны Восточной Европы, чтобы заниматься исследованиями в сфере преподавания русского языка и русской литературы и защищать диссертации.

По статистике 2018 года в Южной Корее занятия по русскому языку и русской литературе ведутся в 31 корейском вузе и в 12 школах.

В последнее время в корейских вузах и школах возрастает интерес к обучению русскому языку и русской культуре, так как появляются смешанные семьи и развивается международное сотрудничество.

В Южной Корее увеличивается число молодых людей, которые интересуются русским языком, и с каждым годом число желающих изучать русский язык растет. В настоящее время в 12 корейских школах можно изучать русский язык как первый или второй иностранный язык. Также русский язык как второй иностранный язык входит в состав стандартизированного государственного экзамена для поступления в корейские вузы (аналог российского ЕГЭ).

В отличие от российской системы образования, в Южной Корее существуют начальная (6 классов), средняя (3 класса) и старшая (3 класса) школы. Практические занятия по русскому языку проводятся в старшей школе. В трех средних классах русский язык изучается как предмет по выбору. Количество учебных часов составляет 170 академических часов в год. В число предметов по выбору входит китайская иероглифика, иностранные языки в сфере повседневного общения (русский, китайский, японский, испанский, французский, немецкий, арабский, вьетнамский), экология, здравоохранение, профорientация. Школьники в средней школе обязательно должны выбрать один из данных предметов.

Старшие школы делятся на четыре типа: общеобразовательные, специализированные, профессиональные и автономные частные школы. Общеобразовательные школы готовят своих учеников к поступлению в вуз.

Специализированные школы включают в себя «научные» старшие школы (Science High School), школы иностранных языков и школы искусств. В специализированных школах учатся одаренные школьники. Одаренные школьники должны выбрать два иностранных языка, кроме английского языка, и изучать их три года. В каждой школе набор иностранных языков отличается. На данный момент в Южной Корее существуют 30 специализированных старших школ иностранных языков, в семи школах школьники могут изучать русский язык. По отчетам специализированной школы Дэиля, за последние 3 года самым популярным языком является русский, за русским языком следуют немецкий, испанский, французский, японский, китайский, английский языки.

Причины выбора русского языка определяются следующими направлениями профорientации: 1) работа в Министерстве иностранных дел или СМИ; 2) деятельность в сфере торговли, крупного, среднего

и малого бизнеса; 3) изучение и преподавание русской литературы, русского языка или регионоведения России; 4) профессиональное переводоведение.

В специализированных школах иностранных языков занятия по русскому языку проводятся 8 часов в неделю: корейский преподаватель посвящает 5 академических часов грамматике, использованию лексики, письменному переводу и русской литературе, а преподаватель — носитель русского языка — занимается со студентами практикой письменной и устной речи и ведет семинары по русской культуре (3 академических часа в неделю). Носитель русского языка использует активные методы преподавания: составление диалогов, написание доклада на определенную тему, составление комиксов на русском языке и т. д.

Также в общеобразовательных школах ведутся занятия по русскому языку как второму иностранному. Занятия ведут только корейские преподаватели. Количество часов в год — 204 академических часа. Помимо русского языка, школьники могут изучать китайский, испанский, французский, немецкий, японский, арабский и вьетнамский языки. Школьники должны выбрать один из них и изучать его три года.

Школьники общеобразовательных школ нечасто проявляют активный интерес к изучению русского языка. Ким Сэ Вон считает, что причинами могут быть разные факторы: 1) высокий уровень конкуренции со школьниками специализированных школ иностранных языков; 2) сложность изучения русского языка без преподавателя — носителя русского языка; 3) слабая заинтересованность в изучении русского языка¹.

Тестирование по второму иностранному языку занимает 10 % от всего объема экзамена. Школьники должны выполнить 30 заданий, выбрав правильный ответ из пяти возможных вариантов ответа. Экзамен по русскому языку включает в себя проверку знаний фонетики, орфографии, чтение, анализ текста и беседу. Несмотря на то что в структуру экзамена не входят субтесты «Аудирование», «Говорение» и «Письмо», школьники общеобразовательных школ боятся конкуренции со школьниками специализированных школ с углубленным изучением других иностранных языков.

Действительно, по статистике корейского ЕГЭ 2018 года школьники специализированных школ значительно превосходили школьников

¹ Ким Сэ Вон. Тревога и мотивация к изучению иностранного языка среди изучающих английский, японский, китайский, русский, арабский и французский. Сеул: Университет Ханянг, 2014. С. 63–67.

общеобразовательных школ в рамках тестирования по русскому языку во время стандартизированного государственного экзамена, результаты которого учитываются при поступлении во все вузы Южной Кореи.

Корейские профессора-русисты отмечают случаи неадекватного оценивания результатов тестирования, так как условия обучения школьников различаются. По мнению ученых, несмотря на то что устная часть экзамена не проводится, без практических занятий с преподавателем — носителем русского языка — школьникам сложно сформировать фонетические и коммуникативные навыки. Также родители школьников выражают недовольство несоответствием заданий по иностранному языку тем заданиями, которые предлагаются в общеобразовательных школах. Родители обеспокоены тем, что ранжирование школ может вызывать у школьников негативное отношение к иностранному языку (в частности, русскому).

В настоящее время Министерство образования и органы управления школьным образованием в Южной Кореи стремятся решить данную проблему. Департамент образования Южной Кореи планирует существенно расширить поддержку учителей — носителей языка — во всех старших школах для эффективного изучения иностранных языков и создать больше программ преподавания иностранных языков в образовательной системе EBS (Educational Broadcasting System), где языковые занятия проводятся только носителями языка. Также директора общеобразовательных школ рассматривают возможность использования дистанционных программ с носителем языка для школьников и для корейских педагогов, благодаря чему система массового изучения иностранных языков, в том числе русского, будет более эффективной.

Таким образом, в Южной Кореи на данный момент в сфере преподавания русского языка имеются следующие проблемы: 1) дисбаланс образовательных условий в зависимости от типа школы; 2) недостаточное количество преподавателей — носителей русского языка; 3) нехватка культурологической информации для повышения мотивации и интереса к изучению русского языка; 4) низкая квалификация корейских учителей русского языка в школе; 5) отсутствие обмена опытом использования современных технологий в процессе преподавания русского языка.

Для того чтобы решить эти проблемы, необходимо обеспечить равные образовательные условия при тестировании по русскому языку школьников разных школ, увеличить количество практических занятий с носителями русского языка, постоянно использовать дистанционные

образовательные технологии, организовывать регулярные стажировки корейских школьников в России.

Kong Sun Young

Lomonosov Moscow State University, Russia

Features of teaching Russian in South Korean schools

Кондрашевская Марина Константиновна

Школа № 19, село Поповка, Тульская область, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Современная школа сегодня является социокультурным центром села. Это не только образовательное учреждение, но и явление культурное, социальное и духовное, потому что ее деятельность направлена на духовно-нравственное и эстетическое воспитание детей. На это ориентирует и «ФГОС среднего общего образования». Если школа привлекает к своей социокультурной деятельности библиотеки, музеи, храмы, дома детского творчества и др., то работа становится намного эффективнее, что подтверждает многолетний опыт.

Приведу несколько примеров. Я работаю в Поповской сельской школе Алексинского района. Наша школа необычная. Во-первых, она расположена на территории очень старинного села. Во-вторых, здесь находилась родовая усадьба князей Львовых, известных благотворителей и общественных деятелей Тульского края, друживших с Л.Н. Толстым. Князь Г.Е. Львов являлся одним из лидеров земского движения в России, в 1917 году (с марта по июль) он возглавлял Временное правительство. В селе Поповка в его честь установлен Памятный знак. Неслучайно одним из основных направлений в нашей школе является краеведческая работа. Ее значение в школе трудно переоценить, так как краеведение дает возможность учащимся приобщиться к истории не только малой родины, но и страны, пробуждает чувство патриотизма, коллективизма и другие ценные качества. Кроме того, краеведение — это всегда краелюбие.

Особое место в системе краеведческой работы занимает проектная и исследовательская деятельность учащихся. В 2018 году моя ученица

написала исследовательскую работу по краеведению «Семья князей Львовых и их вклад в народное образование Алексинского уезда» и стала призером конкурса. Нами была проведена колоссальная работа. В течение трех месяцев мы углубленно изучали архивные материалы, перечитали огромное количество статей из периодических изданий, собирали фотоиллюстрации того времени. Все материалы для работы предоставляли нам сотрудники Алексинского художественно-краеведческого музея и Алексинской центральной городской библиотеки. Надо сказать, что они консультировали и направляли нас на каждом этапе работы, что благотворно повлияло на конечный результат. Позже моя подопечная писала: «Во время подготовки исследовательской работы я получила неопределимый опыт и уверенность в своих силах, что, несомненно, поможет мне в будущем».

Осенью этого года еще одна наша старшеклассница приняла участие в новомодном для села всероссийском конкурсе видеоблогов «История LIKE». В видеоролике она рассказала о памятном знаке князю Г.Е. Львову, информацию об открытии которого нам также предоставила Алексинская центральная городская библиотека. Я думаю, что это отличный проект по двум причинам: во-первых, детям интересно создать что-то своими руками, во-вторых, ребята начинают чувствовать сопричастность к судьбе своей родины, ее история становится им ближе.

Говоря о духовном воспитании подрастающего поколения, нельзя забывать о православных традициях. Ключевыми понятиями в православии являются любовь и добро. Именно поэтому первой и важнейшей задачей духовно-нравственного воспитания является «воспитание сердца». Об этом и многом другом мы узнаем на уроках православной культуры, проводимых в нашей школе традиционно в мае. Мы, педагоги, понимаем, что такие уроки способны оставлять особый след в душе ребенка. Таким был и последний урок православия на тему «Свет и добро святых Кирилла и Мефодия», проводимый совместно с сотрудниками городской библиотеки. На мероприятии присутствовал регент Свято-Успенского храма города Алексина, который познакомил учащихся с жизнью и деятельностью создателей кириллицы — братьями Кириллом и Мефодием. Дети с удовольствием разглядывали книгу на старославянском языке из храма и даже пытались читать текст самостоятельно.

Запомнился и еще один урок «Преподобный Сергей Радонежский и современная Россия» с приглашением двух священников. Тоже результат плодотворного сотрудничества, но уже с работниками храмов. В ходе урока состоялся разговор о важных этических понятиях прошлого и современности: верность слову, почитание родителей, стремление к

знаниям, любовь к родине. В завершение мероприятия священники пригласили наших учащихся посетить Троице-Сергиеву Лавру, что и было организовано на осенних каникулах церковнослужителями, причем совершенно бесплатно для детей. Мы с удовольствием побывали в этом священном уголке нашей страны.

Литературные музеи в моей работе занимают еще большее место. Экскурсии способствуют развитию у учеников живого интереса к творческому наследию русских писателей, помогают лучше понять прошлое и настоящее средней полосы России. Стало уже традицией вместе с учащимися посещать родовые гнезда и памятные места известных русских писателей-классиков как Тульской области, так и соседних областей.

Мы побывали во многих удивительных уголках. Посетили дом-музей И.С. Тургенева в Спасском-Лутовинове, где получили массу удовольствия от участия в литературном квесте по «Запискам охотника». Насладились красотой природы Бежина луга, на котором несколько наших мальчиков под руководством экскурсовода показали инсценировку одноименного рассказа Тургенева. Путешествуя по Тарусе, посетили дом-музей М. Цветаевой, где прошли ее детские годы, сфотографировались возле камня памяти великой поэтессы. В Никольском-Вяземском (родовом имении Л.Н. Толстого), куда писатель часто приезжал на охоту, узнали, где находится трехсотлетний «дуб А. Болконского», одного из главных персонажей романа «Война и мир». Бываем мы и частыми гостями Ясной Поляны, где нам знакома почти каждая тропинка.

После посещения музеев совместно с учащимися проводим внеклассные мероприятия. Особенно удачно проходят литературные вечера. Результат бывает впечатляющий: уже в процессе подготовки учащиеся увлекаются чтением произведений классиков. Наряду с литературными вечерами проводятся праздники. Ежегодно в школе отмечается день памяти Толстого. Проводим музейные уроки, викторины, вместе создаем интересные презентации, оформляем стенды, фотогазеты.

Таким образом, посредством совместной деятельности школы и учреждений культуры осуществляется формирование социокультурной среды школьников. Ее творческий, созидательный характер служит воспитанию активных молодых граждан России.

М.К. Kondrashevskaya
Popovka School № 19, Tula Region, Russia

The formation of the socio-cultural environment of schoolchildren as one of the trends of activity of a modern rural school

ОТ ОБРАЗА К СЛОВУ, ОТ СЛОВА К ОБРАЗУ...
(ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОГРАФИКИ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ)

Современные IT-технологии развиваются очень стремительно, и с каждым годом становится сложнее учителю литературы конкурировать с виртуальным миром, который все больше привлекает подростков. Вместе с тем увеличивается и количество информации, которую учащимся нужно не просто услышать, увидеть, но еще и запомнить, проанализировав и выбрав самую необходимую. Нужно отметить, что педагоги, зная о необходимости развивать у учащихся четыре ключевые компетенции XXI века, а именно: критическое мышление, креативность, коммуникацию и координацию, — тоже используют новые подходы в подготовке и проведении уроков.

Такой метод визуализации информации, как инфографика, не только позволяет заинтересовать подростков какой-либо книгой, но и дает возможность учащимся получить определенные метапредметные результаты:

- умение определять актуальные и перспективные цели чтения художественной литературы;
- умение анализировать произведения, аргументированно формулируя свое отношение к прочитанному и создавая при этом собственный текст аналитического и интерпретирующего характера;
- умение работать с различными источниками информации и владеть основными способами ее обработки и презентации.

Инфографика позволяет совершенствовать процесс восприятия, представляет сложную информацию простыми и понятными образами. Данный вид деятельности увлекает детей самим процессом создания проекта, предоставляет им возможность самостоятельно принимать решения по многим вопросам на пути к достижению поставленной цели.

Мартин Оберхаузер сказал: «Информация прекрасна и жить без нее невозможно. Но она нуждается в ком-то, кто отфильтрует массивы окружающей нас информации и приведет ее к читабельной и полезной форме...». Так почему же не использовать нам в процессе обучения возможности инфографики? «Любая прочитанная ребенком книга должна стать источником творчества, новых идей и вдохновения. Книга, не важно, электронная она или бумажная, дает возможность создать каждому человеку собственные неповторимые образы. Потом часть людей воплощает эти образы. Например, в картинах и фильмах, инсталляциях или скульптурах. Современ-

ный цифровой мир дал новые возможности для воплощения своих идей и представления их миру. Компьютер позволяет создавать самые разные образы. Цифровой мир породил и новый язык для создания образов, описания возможностей, последовательности действий»¹.

Опыт личного участия совместно с командой учащихся в сетевом региональном проекте «От образа к слову...» показал, насколько этот вид деятельности близок и понятен ребятам. Целью данного проекта было создание инфографики по одному из прочитанных произведений. Нами было выбрано произведение современных авторов А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее», прочитанное в рамках уроков внеклассного чтения. Команда учащихся состояла из пяти человек. Дети самостоятельно прошли все этапы от замысла, анализа и отбора необходимой информации, создания чернового бумажного варианта проекта до реализации его на компьютере. Учитель при этом выполнял роль тьютора — наставника, помощника. Учащиеся успешно справились с заданием, защитили проект и поделились своим опытом с одноклассниками. В дальнейшем мы использовали такой вид работы при проведении заключительного урока по изучению творчества М.Ю. Лермонтова в 6 классе, произведений В.Г. Короленко «Дети подземелья», В.П. Астафьева «Васюткино озеро».

Ребятам предлагались следующие задания:

- опираясь на символы инфографики, рассказать об отношениях главных героев или о приобретенном жизненном опыте;
- подобрать к образам цитаты из стихотворений изученного автора;
- проверить, все ли образы подобраны верно, исключить при необходимости лишнее и т. п.

Многие учащиеся с удовольствием пользуются онлайн-редакторами для создания инфографики, но те, кто, пока не освоил их, используя бумагу и клей, краски, создают коллажи, которые также помогают представить информацию в обобщенном виде. Учащиеся как авторы проекта должны сочетать умение работать с графическими объектами, знание некоторых основ дизайна с умением хорошо структурировать информацию, выделять смысл, а еще — обладать креативностью, нестандартным мышлением. Ведь необычное чаще бросается в глаза и лучше запоминается. Инфографика привлекает подростков, если в ней использованы креативные, яркие, понятные и легко запоминающиеся образы, небольшой по объему текст, четкая структура. Но в первую очередь, она должна отражать собственные мысли ученика, его собственное видение.

¹ <http://net.36edu.ru/МАСТЕР-КЛАССЫ/ЧТО-ТАКОЕ-ИНФОГРАФИКА>

Результат достигнут, если мы можем утвердительно ответить на вопрос, понятна ли нам мысль автора? Это красиво? Это оригинально? Это делает понимание проще? Это показывает взаимосвязи между объектами?

Основой для выбора педагогических технологий при работе с инфографикой на уроках русского языка и литературы является системно-деятельностный подход как способ организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения школьника в учебном процессе.

В связи с этим в качестве педагогических технологий используются:

- проектный метод, предполагающий индивидуальную организацию работы над учебным материалом;
- технология критического мышления, которая предполагает формирование навыков работы с информацией¹.

Таким образом, результаты использования инфографики на уроках литературы позволяют сделать вывод, что данный вид деятельности повышает мотивацию у учащихся и эффективность усвоения ими знаний в процессе изучения художественной литературы, а также развивает навыки командной работы в проектной, исследовательской, творческой деятельности, навыки критического мышления. И в результате осмысления прочитанного рождается образ, от которого ученик переходит к слову, к созданию собственного текста.

E.A. Kononova

Liceum № 1, Voronezh, Russia

From word to image, from image to word... (From the experience of using infographics in the literature lessons)

Корнеева Татьяна Александровна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (XX–XXI вв.)

Наблюдение за правильным употреблением русского языка в начале XX в. и описание основных тенденций развития грамматического

¹ <https://www.eduneo.ru/infografika-kak-instrument-vizualizacii-na-urokax-russkogo-yazyka-i-literatury/>

стройка русской речи в ортологическом аспекте содержится в наиболее известном и важном труде В.И. Чернышева «Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики» (1911). Этот труд оказал значительное влияние на развитие теории и практики нормализации русского литературного языка и на формирование учения о культуре речи.

Рассматривая словообразовательные особенности в сфере имен существительных прежде всего В.И. Чернышев отмечает вариативность уменьшительно-ласкательных суффиксов *-ышк-*, *-ушк-*: *солнышко* — *солнушко*, *перышко* — *перушко*. Суффикс *-ушк-* чаще употреблялся в книжном языке (писатели XIX в. употребляли на письме существительные среднего рода с суффиксом *-ушк-*: *зернушко*, *перушки*, *крылушки*), но постепенно выходил из употребления, продолжая активно употребляться в разговорном и особенно областном языке. В.И. Чернышев комментирует, что «теперь образования с суффиксом *-ушк-* совершенно изгнаны из книжного языка, хотя в разговоре слышатся не только в областных говорах, но и в образованной речи»¹. Однако от слов мужского рода уменьшительно-ласкательные существительные продолжают образовываться при помощи суффиксов *-ушк(о)* или *-ушк(а)*: архаичные *соловушка*, *воробушко*, *батушко*, новые *соловушка*, *воробушка*, *батушка*. Употребление *краюшек* вместо *краешек* объясняется областным южнорусским произношением, так же как *мякушек* вместо *мякишек*. Аналогично при нормативном образовании *камешек* от *камень* южнорусское *камушек*, проникшее в литературный язык. Влиянием южного наречия В.И. Чернышев объясняет вариативность форм с суффиксами *-як* и *-ик*: нормативное *лозняк*, *сосняк*, *ольшняк* и южное *лозник*, *сосенник*, *ольшаник*. Колебания *березник* и *березняк* ученый отмечает и считает допустимым и в литературном языке. Очевидны изменения в сфере имен существительных с суффиксом *-ость*. Часть подобных существительных выходит из употребления (*содейство*, *бедства*, *свирепства*). Часть имеет в языке начала XX в. варианты: *беспокойство* и *беспокойствие*, *довольство* и *довольствие*, *чувство* и *чувствие*, *странствие* и *странствование*. Новые книжные слова на *-ость* со значением отвлеченного признака, по замечанию В.И. Чернышева, постепенно входят в литературный язык еще со времен М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина: *желтость*, *кислоть*, *жаркость*, *лишность*, *людскость*, *отличность* и др. В.И. Чернышев отмечает снижение

¹ Чернышев В.И. Избранные труды: В 2 т. / Сост. А.М. Иорданский, В.Г. Костомаров, И.Ф. Протченко. Т. 1. М.: Просвещение, 1970. С. 489.

активности употребления отдельных сингулятивов с суффиксом *-ин* (*виноградина, изюмина и т. п.*). Интерес ученого привлекают параллельные варианты образований *кровопиец, кровопийца, кровопийство, кровопийствовать* и *кровопивец, кровопивство, кровопивствовать*. Таким образом, в сфере имен существительных в начале XX в. отмечаются прежде всего вариативность уменьшительно-ласкательных суффиксов, некоторых суффиксов отвлеченных существительных и суффиксов семантически собирательных существительных (отчасти под влиянием южнорусского наречия).

Наиболее полно основные тенденции развития словообразовательных норм середины XX в. прослеживаются в работах К.С. Горбачевича «Нормы литературного языка» и «Изменение норм русского литературного языка»¹. Основное направление в развитии словообразовательных норм середины XX века ученый видит в сокращении, экономии. Из нескольких вариантов «побеждает» короткое образование. Первый активный процесс в словообразовании указанного периода — включение на основе словосочетания с помощью суффиксов *-к(а), -лк(а): неотложка, шоссейка, читалка, раздевалка* и множество других. Данные образования постепенно из разговорной речи и просторечия проникали в нейтральный стиль литературного языка и вытесняли за редким исключением устаревающие слова с суффиксом *-н(я) (слесарня, читальня)*. Продуктивными также стали способ образования существительных мужского рода с суффиксом *-ик* от основ прилагательных: *купальник (купальный костюм), заочник, подсобник*; и включение при субстантивации прилагательных: *докладная, запасной, правофланговый и т. п.* Второй активный процесс связан с появлением новых сложносокращенных и сложноставных слов: *ЮНЕСКО, АПН, ЦРУ, ЖЭК, лавсан*, а также: *город-герой, телефон-автомат и другие*. Третий процесс — существенные сдвиги в словообразовательной способности многих аффиксов. В специальной технической и публицистической литературе выросло количество образований с суффиксом *-к(а): сушка, прессовка, маркировка и др.* К.С. Горбачевич отмечает, что их применение в строго литературном языке нарушает стилистические нормы, однако значительный и быстрый рост подобных образований может привести к их стилистическому перемещению и вхождению в общелитературный язык². Конкуренция суффик-

¹ Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. М.: Просвещение, 1989. 208 с.; Горбачевич К.С. Изменение норм русского литературного языка. Пособие для учителя. Л.: Просвещение, 1971. 270 с.

² Горбачевич К.С. Изменение норм русского литературного языка. Пособие для учителя. Л.: Просвещение, 1971. С. 143.

сов *-ник* и *-чик* / *-щик* в словах со значением действующего лица, наименования лиц по профессии привела к увеличению продуктивности суффикса *-чик* / *-щик* и ослаблению суффикса *-ник*: вместо *котельник*, *дубильник*, *резник*, *суконник* преимущественно стали употребляться слова: *котельщик*, *дубильщик*, *резчик*, *суконщик*. Утратили продуктивность суффиксы *-ш(а)* и *-их(а)*: *комендантша*, *врачиха* и др. Они сохранились в непринужденной обиходной речи. В официально-деловом стиле при обозначении лиц по профессии активно стали применяться слова, формально грамматически принадлежащие к существительным мужского рода: *автор*, *профессор*, *врач* и др., или слова женского рода с суффиксом *-к(а)*: *гимнастка*, *активистка* и др. Непроизводными в языке указанного периода К.С. Горбачевич считает модели с суффиксами *-аль* (*коваль*, *строгаль*), *-от(а)* (*рвота*, *дремота*, *ломота*), *-тв(а)* (*битва*, *молитва*, *клятва*), *-л(а)* (*воротила*, *заправила*, *чудила*), *-ель* (*капель*, *метель*, *гибель*), *-ядь* (*мокрядь*, *рухлядь*) и некоторые другие. Активность, особенно в научно-технической сфере, приобрели образования нулевой суффиксации: *обжиг*, *подогрев*, *отжим*, *зажим*, *отбел* и т. п., вместо *обжигание*, *подогревание*, *отжимание*, *зажимание*, *отбеливание*. Образования нулевой суффиксации конкурируют с образованиями на *-к(а)*: *отбел* — *отбелка*, *подкорм* — *подкормка*, различаясь оттенками лексического значения, которые более точно и конкретизированно обозначают процесс или результат действия. По замечанию ученого, образования нулевой суффиксации ограничены производственной сферой и находятся за рамками литературного языка. Однако подобные образования активно проникают в обиходно-разговорную речь широких слоев населения. Четвертый активный процесс — конкуренция паронимов: *дипломник* — *дипломант*, *проектировщик* — *проектант*. Подобные образования начинают различаться семантически, но продуктивность сохраняется за суффиксами *-ник*, *-щик*.

Изменения конца XX — начала XXI в. анализируются в монографии «Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков»¹. К основным тенденциям развития словообразовательных типов и моделей имен существительных следует отнести прежде всего активное образование существительных со значением лица с помощью суффиксов *-ник*, *-щик*, *-ик* (*компьютерщик*, *льготник*, *бюджетник*, *сувенирщик*, *теневик* и др.). Продолжает утрачиваться продуктивность суффикс *-ант*, хотя в современном русском языке существительные с данным суффиксом используются более активно

¹ Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. М.: Языки славянских культур, 2008. 712 с.

(помимо *практикант, дипломант* функционируют в речи образования *номинант, амнистант, реабилитант, подписант* и др.). Увеличивается группа существительных со значением отвлеченного предмета и отвлеченного действия с суффиксами *-ость, -изм, -фикация, -изация*. Новизна образований определяется характером производящей основы: *советскость, легализм, компьютеризация*. Также наблюдается рост образований с латинскими приставками *пост-, анти-, про-, супер-*: *постперестроечный, постреферендумы, суперавтомобиль, суперхит*, греческой приставкой *псевдо-*: *псевдодемократ, псевдорынок, псевдоденьги*¹. Увеличивается производность существительных с префиксоидами *клипо-* (*клиповед*), *теле-* (*телефеерия, фото-* (*фотоулика*), *мини-* (*мини-мода*) и многие другие. В целом следует отметить сохранение основных направлений развития словообразовательной системы, характерной для середины — конца XX в. и расширение образований за счет новых производящих основ.

Т.А. Kornejeva

Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

Word-forming norms of the Russian language in the field of nouns (XX–XXI c.)

Коробова Светлана Николаевна

Школа № 1, Средняя Ахтуба,
Волгоградская область, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Советское образование, по мнению многих, было лучшим. Системы советских педагогов изучают и ценят во всем мире. Работы наших мастеров, например А. Макаренко, В. Сухомлинского, издаются массовыми тиражами. А вот на родину их опыт возвращается в виде иностранных методик. В основе современных образовательных стандартов лежит системно-деятельностный подход, уходящий своими корнями в культурно-историческую теорию известного отечественного ученого Льва Семеновича Выготского. Президент США Дж. Кеннеди 4 октября 1957 года в день запуска Советским Союзом первого

¹ *Валгина Н.С.* Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2001. С. 87.

искусственного спутника Земли высоко оценил наше образование, сказав: «Космос мы проиграли русским за школьной партией». Ведь космическая, оборонная промышленность основывалась на образовании. Благодаря своей системе образования с 1960-х годов СССР был в числе самых образованных стран мира. А что же сейчас? С помощью чего можно повысить качество образования, вывести российскую школу в число мировых лидеров?

Безусловно, это невозможно сделать в короткие сроки, но новейшие технологии помогут существенно продвинуться в этом направлении. Инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на воспитание таких ценностей, как открытость, честность, доброжелательность, сопереживание, взаимопомощь, и обеспечивающую образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями.

В своей работе мы широко используем следующие образовательные технологии: технологию проектного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технологии проблемного обучения, берегающие здоровье технологии, технологию использования в обучении игровых методов, технологию разноуровневого обучения.

Технология проектного обучения

Для каждого возрастного периода подбираются такие виды и продукты проектной деятельности, которые были бы адекватны возрасту. Обучающиеся выступают активными участниками процесса обучения, а не пассивными статистами. Например, уже в пятом классе ученики с удовольствием создают мини-проекты. На уроке, посвященном изучению видов словарей, школьники придумывают вопросы о разных словарях и способах их использования, составляют вопросник или анкету с вариантами ответов, затем делают выводы о том, как пользуются словарями одноклассники. Такие задания вызывают интерес обучающихся, формируют опыт сотрудничества, развивают исследовательские навыки учащихся; навыки самопрезентации и публичных выступлений. На уроке «И.С. Шмелёв „Лето Господне“. Жизненные круги „Лета Господнего“», проведенном в рамках школьного дня открытого урока, учащиеся представляли изготовленные ими пасхальные предметы, коллажи, плакаты, газеты, проводили исследования на эту тему, а впоследствии и побеждали на муниципальных конкурсах проектов. Естественно, что такие уроки проходят интересно и красочно.

В качестве практико-ориентированных проектов можно привести примеры создания мультимедийных приложений к учебникам литературы для 10 и 11 классов. Обучающимися был собран богатый материал, который был систематизирован. Разработчики данного проекта структурировали содержание, подбирали видеоряд, музыкальное сопровождение, размещали документальные фильмы с интереснейшим материалом о писателях, фрагменты из художественных фильмов, снятых по классическим произведениям, запись чтения стихов известными артистами, самими авторами, романсы и т. д. Уроки с использованием данного ресурса повышают интерес учащихся к изучению литературы, расширяют кругозор и позволяют за ограниченное время получить обширный литературоведческий материал. Среди проектов, созданных учениками в последнее время, можно выделить долгосрочные проекты «Генеалогическое древо А.С. Пушкина», крупный исследовательский проект «Диалекты Волгоградской области», продуктами которого на разных этапах стали электронная презентация, текст исследования, словарь, видеофильм, информационный проект «Роль книги и кино в современной жизни». Эти проекты стали победителями и призерами всероссийских и региональных конкурсов «КиноРоссия», «История в слове, слово в истории», «Малые города — опора большой России» в 2018 году. О своей работе педагог рассказала во время обучения во Всероссийской мобильной академии «Педагогический транс-сиб: от Москвы до берегов Амура» в рамках очного этапа Всероссийского проекта «В помощь учителям» в Ульяновске.

Таким образом, создаются условия, при которых учащиеся самостоятельно приобретают знания из различных источников, учатся пользоваться знаниями для решения познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения и умения работы в группах, развивают системное мышление.

Информационно-коммуникационные технологии

Много работы проводится в области информатизации учебного процесса. Современный урок невозможно представить без использования электронных презентаций, в нее учитель включает как текстовый материал (прочитаемый учителем или учащимися самостоятельно или озвученный), так и аудиоэффекты (музыка, фонодокументы и т. д.), видеоряд (графика, схемы, фотографии, видео) и др. Это позволяет добиться разнообразия форм подачи материала, что, в свою очередь, дает возможность удерживать внимание учеников на предмете обучения, избегая

опасности перенапряжения их в ходе урока. Информация, продублированная через различные сенсорные пути, через текст, видео, графику и звук, усваивается лучше и сохраняется гораздо дольше, согласно теории ассоциативного запоминания. Один из эффективных способов работы учителя – обучающее тестирование. Интересно и занимательно проходят уроки с использованием интерактивной доски, материалов большой медиатеки, собранной учителем. Используются и дистанционные формы обучения с помощью функций «Сетевого города» и программы Skype. Используются ресурсы цифровых библиотек, возможности видеолекций (в школе оборудован кабинет для проведения телеконференций), дистанционно проводятся занятия с детьми-инвалидами и учениками, временно не имеющими возможности посещать учебное заведение.

Технология использования игровых методов в обучении

Использование игровых технологий обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального обучения. Учитель включает игры в урочную и внеурочную деятельность на разных этапах обучения. И в среднем, и в старшем звене, учитывая возрастные особенности учащихся, учитель удачно применяет игровые технологии, в которых заложены большие воспитательные и образовательные возможности. Итогом использования дидактических и ролевых игр на уроках является активная познавательная деятельность учащихся, включение игровых моментов делает процесс обучения более интересным, создает у школьников хорошее настроение, облегчает преодоление трудностей в обучении.

Технология проблемного обучения

На уроках русского языка и литературы применяются методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон. Организуются учебные занятия, которые предполагают создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. В результате обучающиеся имеют стойкий интерес к изучению предмета, хорошие результаты на государственной итоговой аттестации, становятся победителями в различных олимпиадах, поступают в вузы на филологические

факультеты. Яркими примерами применения проблемного обучения стали открытые уроки «Что такое нигилизм», «Вечная проблема поколений в романе И.С. Тургенева „Отцы и дети“», ток-шоу «Мы русские, и поэтому победим» и другие.

Применение на уроках русского языка и литературы современных технологий не только значительно повышает эффективность обучения, но и помогает создать заинтересованность учеников предметом и плодотворную атмосферу на уроке.

S.N. Korobova

School № 1, Srednyaya Akhtuba, Volgograd Region, Russia

Modern educational technologies in the lessons of Russian language and literature

Коротаева Екатерина Владимировна

Гуманитарно-юридический лицей № 86,
Ижевск, Удмуртская Республика, Россия

НОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: ТРЕХУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ

В 2010 году в статье «Оценка результатов школьного образования: структурный подход»¹ группой российских специалистов под руководством П.Г. Нежнова была представлена новая система заданий для оценки образовательных результатов. Ученые, отталкиваясь от культурно-исторической теории Л.С. Выготского, обозначили три основных уровня освоения предметного содержания и способа деятельности:

- первый уровень — репродуктивный, или формальный, ориентация (опора) на внешние характеристики способа действия (алгоритм, правило, внешне заданный образец);
- второй уровень — рефлексивный, или содержательный, — ориентация на существенное отношение, лежащее в основании способа действия;
- третий уровень — функциональный — ориентация на поле возможностей способа действия².

¹ Оценка результатов школьного образования: структурный подход / П.Г. Нежнов, Е.Ю. Карданова, Б.Д. Эльконин // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 29.

² Там же. С. 32.

Эти уровни определили структуру новых (трехуровневых¹) измерительных материалов-тестов, которые представляют собой набор блоков задач, соотносимых не только с разными уровнями освоения учебного материала, но и с разными видами учебной деятельности.

В 2015 году при МБУ «Центр столичного образования» (г. Ижевск) была создана творческая группа учителей русского языка и литературы по составлению трехуровневых заданий. При реализации проекта учителями города была отмечена универсальность предложенной развивающей парадигмы. Постепенно произошел переход от использования трехуровневых заданий как контрольно-измерительного инструмента к использованию таких заданий для организации образовательного пространства урока. Кроме того, применение разработанных материалов на практике показало, что при всей новизне способа проверки освоения предметного содержания не разрушается восприятие художественного произведения. Скорее, наоборот, использование этих заданий позволяет вывести изучение произведения на новый уровень, с одной стороны, соотнося литературный текст с личным опытом обучающихся, с другой стороны, сохраняя специфику литературы как искусства слова.

Рассмотрим применение трехуровневых заданий на уроке литературы по изучению произведения А.П. Чехова «Толстый и тонкий».

«Задания первого уровня связаны со стандартными требованиями к изучению темы (базовый уровень). Это задания, выполняемые в один, два или три шага с опорой на *внешние признаки* (курсив мой. — Е.В.), на *формализованный образец* (шаблон, правило) действия»². В школьном преподавании литературы задания этого уровня легко соотнести с традиционными вопросами по содержанию текста, которые можно использовать на этапе проверки домашнего задания (если текст был дан для домашнего прочтения). Но мы предлагаем прослушать текст рассказа А.П. Чехова на уроке и выполнить задание первого уровня.

1. Пронумеруйте предложения в том порядке, в каком происходили события в рассказе.

- Все трое были приятно ошеломлены.
- Приятели троекратно облобызались и устремили друг на друга глаза, полные слез.

¹Заметим, что новая система заданий не связана с традиционными разноуровневыми заданиями, когда уровень сложности задания соотносится с оценочной шкалой — задания на «3», на «4», на «5».

²Косолапова Т.И. Сценарий педагогического проекта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: planeta.tspu.ru/files/file/1366204781.docx

- Жена уроки музыки дает, я портсигары приватно из дерева делаю.
- Тонкий вдруг побледнел, окаменел.
- Ну, полно! — поморщился толстый.

Это задание является основой активного слушания, при котором происходит не только восприятие текста, но и восстановление сюжета. Можно дать возможность учащимся следить по тексту в учебнике, а можно не использовать печатный текст. После прослушивания и проверки даем задание соотнести предложение и элемент сюжета (экспозиция, завязка и т. д.).

Конечно, такая форма предполагает работу с текстом во время чтения. Однако это задание может стать и элементом предтекстовой деятельности: учащиеся до чтения текста располагают предложения, предсказывая развитие сюжета, тогда процесс слушания становится еще и элементом оценивания собственных предположений.

Одним из требований, предъявляемых к современному уроку, становится организация поисково-исследовательской деятельности обучающихся. Здесь на помощь учителю приходят **задания второго уровня**, в которых «должна отражаться **сущность** изучаемого действия; для их решения ученик должен определять **способ действия**, ориентируясь не на внешние признаки задачи, а на лежащее в ее основе существенное (предметное) отношение¹. Продолжая знакомство с текстом рассказа, мы предлагаем учащимся выполнить следующее задание — составить характеристику героев.

II. Распределите данные словосочетания-характеристики по столбикам: Ваше превосходительство; губы, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни; ветчина и кофейная гуща; Миша; херес и флёр д'оранж; длинный подбородок жены; Порфирий; благоговение на лице; тайный советник; друг детства; две звезды имею; коллежский асессор.

Толстый	Тонкий
---------	--------

Это задание кажется очень традиционным. Однако здесь важен принцип его выполнения: обучающимся предстоит проанализировать предложенные слова, еще раз обратиться к авторскому тексту или проверить (без обращения к тексту) то, как внимательно был прослушан текст и какое представление о героях сложилось. При проверке этого задания появляется возможность прокомментировать некоторые особенности авторского повествования: обратить внимание на средства

¹ Косолапова Т.И. Сценарий педагогического проекта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: planeta.tspu.ru/files/file/1366204781.docx

создания художественного образа (сравнения, эпитеты, художественные детали), на характеристику героев (наличие имени и чина героя). Но самое главное — возникнет проблемный вопрос, который позволит выйти на авторскую идею: к какому герою отнести словосочетание «друг детства»? Эта работа позволит осуществить переход от внешнего, содержательного уровня текста к внутреннему, смысловому уровню, создать условия для освоения авторской позиции в произведении, а это уже часть литературоведческого анализа.

Уровень освоения и понимания авторской идеи учителю позволит установить **задание третьего уровня**, которое ориентировано на свободное владение обучающимися способом деятельности, оно должно показывать, что учащийся **умеет преодолевать стереотип, анализировать, координировать** действия, доопределять, **преобразовывать** условия задачи для применения известного способа (например, преобразовывать модель) либо **конструировать, «изобретать»** из известных способов **новый**¹. Мы предлагаем два варианта (выбор предоставляется учащимся) работы на этом уровне:

III. Вариант 1. Рассказ заканчивается предложением: «Все трое были приятно ошеломлены». Что подумал каждый герой, упоминаемый в этой фразе? Восстановите их внутренние монологи.

Вариант 2. Представьте, что вы Нафанаил. Расскажите историю встречи двух друзей от своего лица.

Оба варианта связаны с умением обучающихся определять точку зрения героя литературного произведения, его место в общем развитии сюжета, учитывать характер героя и особенности его речи. Очень интересно при выполнении этого задания для учителя будет не только содержание речи героя, но и эмоциональный тон повествования. Так, жена и сын Тонкого могут быть так же, как и он, сконфужены, удивлены, растеряны, что найдет отражение в их репликах. Весь рассказ Нафанаила может превратиться в подробный пересказ авторского текста. Однако в работах обучающихся может возникнуть и другая позиция: Нафанаил (вариант 2) может быть возмущен поведением своего отца, он может задуматься о том, почему отец перестал разговаривать с Толстым как со своим другом. Такой тип заданий показывает уровень личностного освоения художественного текста, становится основой восприятия героев литературного произведения как носителей определенной жизненной позиции.

¹ Косолапова Т.И. Сценарий педагогического проекта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: planeta.tspu.ru/files/file/1366204781.docx

Таким образом, организация учебного процесса с использованием трехуровневых заданий позволяет включить учащихся в активную учебно-познавательную деятельность, способствует поддержанию познавательного интереса, так как изучение художественного текста превращается в разгадывание тайны, а открытие нового знания происходит не как передача от учителя к ученику, а как процесс самостоятельной, творческой деятельности. Возникает ситуация успеха, происходит выход на новый уровень учебного сотрудничества, что заложено в федеральных образовательных стандартах.

E.V. Korotayeva
The Humanitarian and Law Lyceum № 86
Izhevsk, The Udmurt Republic, Russia

New forms of work on the text during Russian literature lessons: three-tiered tasks

Кортава Татьяна Владимировна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

АВТОР, ЧИТАТЕЛЬ И ИНТЕРПРЕТАТОР ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Чтение как фактор познания окружающего мира и самопознания, источник формирования мировоззрения и мировосприятия через призму чужого жизненного опыта — чрезвычайно важная междисциплинарная тема научного исследования, напрямую связанная с онтологией познания. Особенно велико ее значение для гуманитарных наук, так как объектом их изучения является текст, который создается в определенном временном и историко-культурном пространстве.

В последней трети XX века благодаря развитию семиотики и трех ее направлений: семантики, синтактики и прагматики — на смену линейному восприятию текста пришло трехмерное дискурсивное толкование: с позиции автора, читателя и интерпретатора. Постмодернистские понятия дискурсивности, интертекстуальности и представление о потенциальной множественности интерпретаций текста обогатили герменевтику. Но юного читателя, особенно в период формирования личности и нравственных опор, неоднозначность, произвольность толкования текста может ввести в заблуждение, поэтому наставник

(именно наставник, воспитатель, а не модератор, навигатор и тьютор) ему особенно необходим.

Традиция вдумчивого чтения ведет свою историю с начала просвещения. В «Изборнике 1076 года» написано: «Когда читаешь книгу, не старайся быстро дочитать до следующей главы, но подумай, о чем говорит книга и слова ее, и трижды обратись к одной главе...».

В 1783 году Н.И. Новиков в статье «О воспитании и наставлении детей» обосновал необходимость целостной концепции воспитания и обучения детей на национальной почве, на почве отечественной литературной речи, с уважением к личности ребенка и учетом его индивидуальных и возрастных особенностей¹. В 1783–1786 годах Н.И. Новиков издавал первый русский литературный журнал для детей «Детское чтение для сердца и разума». В первом «Словаре русских писателей», увидевшем свет в 1772 году, уже было 300 имен.

Постепенно детская литература переходила от прямых нравов учений к фантазии и сказке. В XVIII веке для детей перерабатывают и переводят сказки других народов Михаил Дмитриевич Чулков, Николай Михайлович Карамзин, и даже императрица Екатерина II оставила свой след в детской литературе.

Тема детского чтения живо интересовала Льва Николаевича Толстого. В 1859 году он открыл школу в Ясной Поляне. Его не устроила хрестоматия К.Д. Ушинского по причине излишней дидактичности. И он написал «Азбуку», затем «Новую азбуку» и «Русские книги для чтения», которые были рекомендованы Министерством народного просвещения для школ и использовались до 1917 года.

Споры вокруг обязательного списка произведений для детского чтения не прекращались никогда. В 90-е годы XIX века, в пору утверждения новых гимназических обязательных программ и примерных планов, многие педагоги сомневались, что сатира Н.В. Гоголя и М.Е. Салтыкова-Щедрина, основанная на эстетическом принципе — «утверждении идеала прекрасного через отрицание безобразного»², может воспитать нравственно чистого гражданина Отечества. Много спорили о целесообразности включения в программу новейшей литературы.

На рубеже веков научно разрабатывались проблемы психологии восприятия текста. Выдающийся русский книговед, библиограф и писатель Николай Александрович Рубакин создал новое научное направление

¹ Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей // Новиков Н.И. Избранные сочинения. М., 1951. С. 452–453.

² См. письмо Н.В. Гоголя от 10 января (н. ст.) 1848 г.

библиопсихологию — системный, научно обоснованный анализ «книжного дела», который подразумевал взаимодействие всех лиц и учреждений, вовлеченных в процесс «создания, издания, распространения и потребления книгопродукции»¹.

Библиопсихология — это синтез экономики, психологии и педагогики, что неудивительно: ведь сам Н.А. Рубакин закончил одновременно три факультета Петербургского университета: философско-юридический, историко-филологический и физико-математический.

Н.А. Рубакин создал оригинальную классификацию читателей в зависимости от типов их мышления и связал свои выводы с теорией рефлексов И.П. Павлова. Чтобы изучить читательский спрос, он разработал анкеты и организовал сбор статистических данных по всей России².

Н.А. Рубакин обосновал теорию взаимного влияния читателя и писателя, утверждая, что с изменением читателя содержание печатного, рукописного и устного слова меняется³. В советские годы его часто обвиняли в субъективизме, потому что он полагал, что содержание книги не передает мысли автора читателю, а пробуждает в нем новые мысли и стремления, которые зависят от всей суммы накопленных им знаний, поэтому у книги нет однозначного содержания. Она есть проекция читательского восприятия. Сколько читателей — столько и содержаний у книг. И для пробуждения интереса к чтению надо подобрать книгу в соответствии с типами мышления⁴. Книгу он сравнивал с реактивом, который действует на читателя.

Идеи Н.А. Рубакина созвучны рассуждениям Густава Густавовича Шпета, который в книге «Герменевтика и ее проблемы» проводил грань между пониманием и интерпретацией, рассматривая последнюю как социальное творчество, «домысливание» за автором.

Герменевтика как искусство толкования текста устанавливает диалог между интерпретатором и текстом, в результате чего рождается новый текст, и не обязательно он вербализован.

Среди слушателей спецкурса Г.Г. Шпета по психологии искусства был будущий выдающийся психолог Лев Семенович Выготский. В одной из своих работ он представил анализ рассказа Ивана Алексеевича Бунина «Легкое дыхание» и доказал, что банальный сюжет, повествующий о судьбе легкомысленной провинциальной гимназистки, под пером мастера обретает импрессионистический колорит, создает

¹ Рубакин Н.А. Что такое библиологическая психология. Л., 1924.

² Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публикѣ. СПб., 1895.

³ Рубакин Н.А. Что такое библиологическая психология. Л., 1924. С. 9.

⁴ Там же. С. 10–11.

у читателя эмоциональное впечатление, новый невербализованный текст.

Взгляды Г.Г. Шпета отразились и в концепции постижения «глубинного» смысла текста Михаила Михайловича Бахтина, раскрытой на примере анализа творчества Федора Михайловича Достоевского. М.М. Бахтин выделил три этапа диалогического понимания текста: текст в настоящем (на синхронном срезе), текст в диахронии и третий — «предвосхищение будущего контекста»¹.

Постижение завуалированного, глубинного смысла возможно только при тщательном изучении языка, эпохи, условий общественной и личной жизни автора, его индивидуального стиля.

В качестве иллюстрации возможного приложения принципов анализа литературного произведения, которые составляют энциклопедическое наследие отечественного литературоведения, позволю себе привести интересный пример.

Выпускник Московского университета, вне всякого сомнения, талантливый и широко образованный американский литературовед Михаил Наумович Эпштейн в начале этого года написал статью «О бессилии добра в русской литературе» с подзаголовком «Что общего между сказкой о Василисе Прекрасной, „Шинелью“ Гоголя, „Идиотом“ Достоевского и „Мастером и Маргаритой“ Булгакова».

Общее автор видит в том, что в русской литературе добро предстает бессильным и слабым. Чтобы одержать победу над злом, добро должно заручиться его же помощью.

Не занимая внимание аудитории пересказом и не погружаясь в дискуссию с автором в его отсутствие, замечу, что это пример индивидуальной интерпретации, домысливания. Это третий этап индивидуального постижения, который построен на основе сопряжения авторского замысла и порожденного воображением читателя нового текста, и он тоже может быть предметом критического анализа, например, нашего с вами.

Автор полагает, что фантастический образ в финале «Шинели» Н.В. Гоголя — это результат сделки добра с дьяволом, который помогает герою покарать обидчика.

Причины такой трактовки могут быть разные и даже далеко уводящие от авторского замысла и от глубинного смысла текста, который, отсылаю к Михаилу Михайловичу Бахтину, постигается нелинейно.

Потенциальная вариативность интерпретаций третьего типа, по М.М. Бахтину, в определенной мере ограничена первыми двумя

¹ Бахтин М.М. Смелее пользоваться возможностями // Новый мир. 1970. № 11. С. 239.

и разъяснениями учителя в рамках школьного урока, которые по сути субъективны. Но эта субъективность и пробуждает в учениках стремление дать собственную интерпретацию текста.

В завершение хотелось бы заметить, что подходы и интерпретации фольклорных и авторских текстов не могут быть одинаковыми. Авторский замысел можно постичь в меру возможностей читателя. Что касается сказки, то не следует ее путать с басней. Сказка — не нравоучительный поведенческий сценарий, но мир волшебной фантазии, заведомо неправдоподобный, не проецируемый на традиционный дидактический контекст. Сказка пробуждает воображение и создает особенную картину мира, в зеркале которой отражается объективная реальность во всем ее многообразии.

Вспомним слова А.В. Луначарского, произнесенные на собрании детских писателей и педагогов в Доме Печати в Москве 4 декабря 1929 года: «И вообще говоря, всякая литература только тогда приобретает свою настоящую прелесть (здесь я расхожусь даже с некоторыми пролетарскими защитниками в слишком узком понимании реализма), когда она сопряжена с мечтой, когда она выводит нас за пределы действительности».

T.V. Kortava

Lomonosov Moscow State University, Russia

Author, reader and interpreter of a literary work

Косенко Алла Витальевна
Школа № 98, Воронеж, Россия

ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АББРЕВИАТУРНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Одной из примет русского языка новейшего времени является активное использование в нем иноязычных по происхождению аббревиатур, заимствованных русским языком различными способами: калькирования, транскрипции, транслитерации либо прямого заимствования. Это явление отражает, с одной стороны, происходящие в современном мировом сообществе актуальные процессы межгосударственного и межъязыкового взаимодействия, интернационализации науки, резкого увеличения потока информации, а с другой стороны, появление

огромного количества сокращений — так называемый «аббревиатурный взрыв», как в русском, так и во многих других языках.

Обусловленная процессами глобализации мирового информационного пространства, массовая экспансия иноязычных аббревиатур в современный русский язык приводит к тому, что язык не всегда успевает быстро освоить их, и в русской письменной речи многие из них употребляются в исходной графической форме. Зачастую наблюдается и явление параллельного сосуществования нескольких вариантных форм, объединенных общностью денотата, когда одна и та же реалья может быть обозначена двумя или несколькими восходящими к общему иноязычному развернутому прототипу аббревиатурами, которые могут различаться графической формой (кириллица / латиница), способами заимствования, особенностями перевода и рядом других признаков. Поскольку аббревиатуры выполняют номинативно-компрессивную функцию, семантических различий в вариантных парах обычно не наблюдается. Выбор употребления одного из вариантов в конкретном тексте, как правило, произволен и определяется его автором. Одни и те же аббревиатуры могут входить в несколько референтных групп, в которых вариантные пары соотносятся по разным признакам. Самую большую из таких групп составляют соотносительные пары заимствованных различными способами аббревиатур, употребляющихся в кириллическом написании, и соответствующих им прототипов, сохраняющих при употреблении в русском языке свою исконную графическую форму. Вариативность употребления аббревиатурных заимствований отражена и в приводимой ниже их тематической (идеографической) классификации.

Наблюдения над материалом, собранным нами в «Словаре аббревиатур иноязычного происхождения», и его анализ позволяют обобщить и классифицировать по идеографическому признаку значительный массив заимствованных различными способами иноязычных аббревиатур (включая лексикализовавшиеся единицы), в разной графической форме активно функционирующих ныне в русском языке. С определенной долей условности их можно разделить на ряд идеографических групп.

1. Названия стран, государств, межгосударственных объединений: *ГДР, ОАЭ, США / USA / US, ФРГ, ЦАР, ЮАР; Бенилюкс, БРИК / BRIC.*
2. Названия международных политических, экономических, межгосударственных союзов, объединений, организаций и их структурных подразделений: *ООН и ее структурные подразделения: Совбез / СБ, УВКБ, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ЮНФДАК, ФАО, ВОЗ, ВТО, МАГАТЭ и др., ОПЕК, МВФ, ЕС, СЕ, ОБСЕ, ОИК, ПАСЕ,*

АСЕАН, АТЭС, МФК / IFC, ОЧЭС и более 100 других наименований.

3. Названия разного рода международных специализированных или профессиональных организаций: ВМО, ВОИС, ВПС, ИАТА, ИКАО, ИКОМ, ИМКО, Интелсат, Интерпол, МАГАТЭ, МОМ / ИОМ, МОС / ISO, МОТ и более 60 других наименований.
4. Названия разного рода международных программ (ВПП, ТАСИС / TACIS; SETI), соглашений (ГАТТ / GATT), договоров (ДОВСЕ), конвенций (КОТИФ / COTIF), фондов (EFMD).
5. Названия международных военно-политических союзов (АНЗЮС, НАТО, САС, СЕАТО, СЕНТО) и миротворческих миссий (ИСАФ / ISAF, КФОР / Кейфор / KFOR, SFOR), средств и систем обороны (АВАКС / AWACS, МБРР, ПРО, СОИ / SALT, GBI), международных судов (МТБЮ, МУС).
6. Имеющие международную известность названия иностранных учреждений, организаций, представляющих административные (Госдеп, АМР / USAID), научные (ЦЕРН / CERN, АРЛ, IAI), силовые (гестапо, ОКВ, РСХА, СА, СД / SD, СС / SS, DEA) или иные отраслевые государственные структуры (НАСА / NASA).
7. Названия иностранных информационных агентств (АП / AP, ЮПИ / UPI, ЮСИА / USIA), радиовещательных и телевизионных корпораций (Би-би-си / BBS, Си-би-эс / CBS, Си-эн-эн / CNN, Эй-би-си / ABC, Эн-би-си / NBC), телеканалов (MTV).
8. Названия иностранных спецслужб: АНБ / HCA / NSA, БНД / BND, МАД, МИ-5, МИ-6, ОСС / УСС / OSS, СИС / SIS, ФБР, ЦРУ, Штази.
9. Названия крупнейших международных или иностранных финансовых организаций (МВФ / IMF, ФРС, КЦБ / SEC, CIG), банков (АзБР, БМР / BIS, ВБ / МБ, ЕБРР, ЕИБ / EIB, ЕЦБ / ЦЕБ, МБРР, СИБ), бирж (НАСДАК / NASDAQ, FOREX, LSE, NYMEX, NYSE).
10. Названия крупнейших компаний, концернов, корпораций (ИКЕА / IKEA; СК, D&G; ВА, KLM; DHL, EMS, FedEx; AIG, S&P; AOL, AT&T; AMD, bgCЗ, NEC; BASF, BP, DHU, EADS, GFMS, GBL, GM, P&G, TDК), а также наименования марок изделий, полученные в результате метонимического переноса наименования компании-производителя на производимую им продукцию: марки автомобилей (BMW, FIAT, SAAB / Saab, VW), компьютеров (HP, IBM), бытовой техники (JVC, LG), других товаров (M&M's).
11. Названия национальных (НБА / NBA, НФЛ / NFL, НХЛ / NHL) и международных спортивных организаций, союзов, объединений

- (АШП, ИААФ / IAAF, ФИДЕ, ФИЖ / FIG, ФИФА, УЕФА, IBF, WBO, WTA и более 70 других наименований) и органов, связанных с их функционированием (МОК, ВАДА / WADA, СИК-ФИА, IFFHS), а также чемпионатов, кубков (ESWC, F1, WCG, WRC) и отдельных видов спорта (BMX).
12. Названия международных творческих объединений, союзов (PEN / ПЕН-клуб, ФИАП / FIAP, ФИЖЕТ, ФИПРЕССИ, SAG, UNIMA, WGA), учреждений и мероприятий, связанных с областью искусства (BAFTA, ФИАК), международных премий (ЕМА; АФИАР, ЕФИАР, МФИАР, EsFIAR, HonFIAR), музыкальных направлений (R&B / R'n'B / Rnb / r'n'b) и коллективов (АББА).
 13. Наименования людей с учетом их статуса в структуре общества (VIP / ВИП / *вип*, *яппи*, *яунс*), занимаемой должности (СЕО, *генсек*), рода занятий (*джи-ай*, *диджей* / DJ, *виджей* / VJ, *пиджей* / PJ).
 14. Получившая широкое международное распространение терминология различных областей науки, техники и других сфер человеческой деятельности:
 - физики: физические понятия (СМ) и величины (УВЧ, УФ / UV (UVA, UVB), FM, SAR, VBR), системы (СИ / SI), коэффициенты (EER), единицы измерения (ГБ / Гбайт / GB, Гб / Гбит, МБ / Мбайт / MB / Mbyte, Мб / Мбит, МГц, МП / Мп / Мпикс / Мрх, парсек);
 - химии: (ДДТ, ЛСД / LSD, *напалм*, *нитинол*, ПВА; ПВХ / PVC, ПХБ / PCB, ПЭТ² / ПЭТФ / PET, HDPE, LDPE, PE, PP, PS; ВНТ, MDMA, рН; WTI);
 - медицины: (ВИЧ, ВПЧ / HPV, СПИД, ХМЛ, IAD, РАДАМ, SARS; МКБ, OD / OS; БЦЖ, ГБО, ИМТ / BMI, КТ / CAT / CT, ЛОР / лор, МИБГ / MIBG, МРИ / МРТ / ЯМРТ, ПЦР, ПЭТ¹, РОЭ, СОЭ, ЭКГ, ЭКО, ЭЭГ, DOT / DOTS / ДОТС, MED, SPF / СЗФ; БАД, ГМ, ГМО, ГМП, SPA / СПА / сна);
 - психологии: (EQ, IQ / КИ, DHE, НЛП);
 - социологии и политологии: названия разного рода общественных (PR / Пи-Ар / пиар, GR / джиар, MR) и межличностных (LAT) отношений и связей;
 - техники: (компьютерные технологии, видео- и аудиотехника, средства связи, детали и системы автомобилей и т. д.): *лазер*, *мазер*, *радар*; ПК / PC, NC, ICQ, DOS, BBS, LCD, RAM, WWW, WAP, IP, IT; CD, CD-ROM, DVD, Hi-fi; MMS, SMS, GPRS, UPS; ABS, EBD / EBV, TCS и более 150 других наименований);
 - и другие терминологические сокращения из разных областей познания окружающего мира: НЛО / UFO.

Таким образом, можно сделать вывод, что рост числа аббревиатур иноязычного происхождения в русском языке новейшего времени наиболее значителен в терминологической сфере.

Идеографический анализ иноязычных аббревиатур, заимствованных и освоенных русским языком в различной форме, может послужить важным шагом на пути теоретического осмысления и системного описания особенностей функционирования данной группы в современном русском языке.

A. V. Kosenko
School № 98, Voronezh, Russia

Ideographic analysis of abbreviatory borrowings in the modern Russian language

Котяева Наталья Николаевна
Школа № 61 имени М.И. Неделина,
Липецк, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РОДНОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В романе «Мелкий бес» писатель-символист Федор Сологуб так описывает учителя словесности: *«Его чувства были тупы, и сознание его было растлевающим и умертвляющим аппаратом...»*. Неудивительно, что для Ардальона Борисовича Передонова гимназисты были *«аппаратами для растаскивания пером чернил по бумаге и для пересказа суконным языком того, что когда-то было сказано языком человеческим»*. Как помочь учителю не превратиться в героя романа Сологуба? Как преодолеть передоновщину: формализм и сухость в преподавании литературы? Нужно использовать на уроках современные технологии.

В арсенале учителя литературы существуют методы и приемы, превращающие ученика из пассивного слушателя в активное действующее лицо. А уроки родной литературы дают педагогу более широкие возможности для их использования. Кроме того, судьба писателей, связанных с родным краем, не оставляет детей равнодушными.

В нашей школе уроки родной литературы проводятся с 2007 года, так как она является региональным опорным учебным заведением по использованию краеведческого компонента на уроках и во внеурочной деятельности. Нами был создан музей «Писатели Липецкого

края», составлены экскурсии, также были разработаны методические пособия, которые помогли учителям других школ Липецкой области успешно включить краеведческий компонент в свои рабочие программы по литературе. С мая этого года школа вошла в региональный сетевой проект «Методическое сопровождение реализации предметной области „Родной язык и родная литература“ в современных социокультурных условиях».

Готовясь к урокам по родной литературе, мы столкнулись с трудностью поиска и отбора материала, способом его изложения. Факты, которые мы находим, подчас противоречат друг другу. Но возникающие проблемы не останавливают нас, а, напротив, помогают успешно использовать технологию проблемного обучения.

Например, один из уроков мы начинаем с дневниковой записи М.М. Пришвина от 1922 г.: *«Учиться я начал в Елецкой гимназии, и такой она мне на первых порах показалась ужасной, что из первого же класса я попытался с тремя товарищами убежать на лодке по реке Сосне в какую-то Азию (не в Америку). Розанов Василий Васильевич (писатель) был тогда у нас учителем географии и спас меня от исключения...»*

С Пришвиным ребята уже познакомились, а о Розанове узнали, что он знаменитый философ, который, будучи преподавателем Елецкой мужской гимназии, испытывал жизненные трудности: одиночество, безденежье после издания и неудачной продажи своей книги «О понимании: опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания».

Мы спросили учеников: почему Василий Васильевич спас Мишу Пришвина от исключения за побег из гимназии? Учащиеся выдвинули свои гипотезы: возможно, Пришвин хорошо учился по географии или у него с учителем были приятельские отношения, может, Розанову было жалко мальчика, жившего вдали от дома и т. д.

Затем ученики получили новую информацию: протокол педагогического совета, где говорится, что Пришвин бежал не в первом классе, а во втором — 12 сентября 1885 года, и письмо о переводе Розанова из Брянска в Елец в 1887 году. Выяснилось, что Розанов не мог присутствовать при побеге гимназистов.

Сделали вывод: в дневниковой записи Пришвина две ошибки, но почему писатель их сделал? Ученики затруднились ответить. Возникла проблемная ситуация.

Вновь обратились к дневнику Пришвина: *«Я сохранил навсегда благодарность Розанову за его смелую по тому времени необыкновенную защиту. Но тот же самый Розанов изгнал меня за мальчишескую дерзость*

из 4 класса, оставив в душе моей след, который изгладился только после того, как, много лет спустя, я нашел себе удовлетворение в путешествиях и занялся литературой».

Оказалось, что Розанов не предотвратил исключение Пришвина из гимназии, а способствовал ему. Мы предложили ученикам разобраться в ситуации, провести литературоведческое «расследование». В качестве материалов этого запутанного «дела» взяли следующие тексты: докладную Розанова и его письмо Н.Н. Страхову, главу «Козел» и отрывок из главы «Подпольная жизнь» автобиографического романа Пришвина «Кашеева цепь», фрагменты из дневника писателя и дневниковую запись его жены Валерии Дмитриевны. Ученики разыграли диалог между Пришвиным и Розановым, пригласив их в импровизированную студию ток-шоу. К беседе присоединились и третьи лица: жена писателя, его мать, одноклассники, Н.Н. Страхов.

Таким образом, учащиеся, включив воображение, «вжились» в героев и рассмотрели ситуацию с точки зрения каждого участника конфликта. Дети пришли к выводу, что Валерия Дмитриевна, как любящая жена, в злоключениях пятнадцатилетнего Михаила обвиняет дурной характер Розанова. Сам Василий Васильевич считает, что Пришвин слишком возгордился, поэтому вел себя так дерзко, а виной тому была чрезмерная любовь его матери, которая решила оставить ему больше наследства, чем старшему брату. А Михаил Михайлович повествует в романе о том, что и ученик, и учитель оказались заложниками ситуации. Просто в тот день оба они были в плохом настроении, раздражены, поэтому произошла ссора.

Ребята рассуждали, как можно было выйти из конфликтной ситуации. Отметили, что в подростковом возрасте трудно контролировать свои эмоции, это знакомо многим из них. Жаль, что учителю географии не хватило ни взрослой мудрости, ни преподавательского профессионализма, чтобы уладить все мирным путем.

Уже будучи зрелым писателем, М.М. Пришвин так оценит два важнейших происшествия своих гимназических лет: *«Большое значение в моей жизни имели два события в детстве и отрочестве: первое — это побег из Елецкой гимназии в какую-то прекрасную свободную страну Азию, второе — исключение меня из Елецкой гимназии. Первое событие впоследствии определило меня как путешественника, охотника, художника слова и сказителя, второе — как искалителя добрых человеческих отношений или как гражданина. В этом столкновении свободы и необходимости началась моя сознательная жизнь».*

Итак, воображение помогло М.М. Пришвину пережить конфликтную ситуацию, унять душевную боль, использовать свои переживания для создания автобиографического романа.

В рамках муниципального мероприятия «Литературная перемена» наши ученики инсценировали главу из романа М.М. Пришвина «Козел», постановка по времени занимает 5 минут, реквизита тоже немного, это позволяет демонстрировать ее на переменах или в начале урока в других классах. Так ребята знакомят учащихся нашей школы с творчеством знаменитого земляка.

Кроме того, мы используем технологию проекта, которая реализуется и на уроках, и во внеурочной деятельности учащихся. Например, к 240-летию Анны Буниной, первой русской поэтессы, ученики из научного общества подготовили литературно-музыкальную композицию. Познакомившись с книгой воспоминаний племянника поэтессы Эразма Стогова, ребята решили устроить в честь дня рождения Анны Петровны чаепитие и пригласить на него ее потомков, юных поэтов Ивана Бунина и Анну Ахматову, которым дедушка будет рассказывать о своей знаменитой тетушке, а она чудесным образом появится из собственного портрета и присоединится к ним. По времени эта постановка заняла 20 минут, в течение этого времени другие учащиеся на уроке заполняли рабочий лист, отвечая на ряд вопросов, связанных с биографией Анны Буниной.

Еще одним проектом стало создание маршрута выходного дня по местам г. Липецка, которые посетил В.А. Жуковский 4 июля 1837 года вместе со своим воспитанником царевичем Александром. Этот урок проводился совместно с историческим научным обществом учащихся. В рамках этого занятия ребятам на основе отрывка из романа Ю. Тынянова «Пушкин», где описываются воспоминания бабушки поэта о Липецке, предлагается пофантазировать и написать возможные воспоминания Жуковского о Пушкине.

Реализуя другой проект, школьники учились создавать путевые заметки, отправляясь в виртуальное путешествие по историческим местам родного города, связанным с предками Пушкина, пытаясь найти ответ на вопрос, почему поэт чрезвычайно гордится своими предками.

Еще один проект ребята посвятили созданию бренда города Елец конца XIX века на основе очерка В.И. Немировича-Данченко «Елец», осмысляя при этом концепт провинциального города в русской литературе.

Итак, урок литературы сегодня — это урок с огромным познавательным и воспитательным потенциалом, где воображение является

основной движущей силой творческого процесса ученика для становления его личности и формирования жизненного опыта. А уроки родной русской литературы позволяют не просто лучше узнать родной край, но и горячо полюбить его.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
2. *Пришвин М.М.* Дневники 1923–1925 гг. СПб.: Росток, 2009. 560 с.
3. *Пришвин М.М.* Кашеева цепь. Роман. М.: Советская Россия, 1984. 496 с.
4. *Сологуб Ф.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Мелкий бес: Роман. Рассказы. М.: НПК «Интелвак», 2001. 736 с.

N.N. Kotyaeva

M.I. Nedelin School № 61, Lipetsk, Russia

Modern technologies at the lesson of Russian literature

Кочеткова Ольга Сергеевна

Школа «Летово», Москва, Россия

ПРАКТИКУМ ПО РАБОТЕ С ВИДЕОМАТЕРИАЛОМ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЭУМК ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Обладая мощным образовательно-мотивационным потенциалом, видеоряд до сих пор остается на уроке литературы главным образом иллюстративным дополнительным средством обучения стихийно-методического характера. Лучшие современные учебники литературы по-прежнему редко включают в себя задания, связанные с осмыслением учащимися даже экранизаций художественных произведений. Так, например, в УМК под редакцией И.Н. Сухих¹ такие задания, как правило, попадают в число дополнительных и являются единичными, не представляются в системе.

¹ *Сухих И.Н.* Литература: учебник для 9 класса общеобразоват. организаций: В 2 ч. М.: Изд. центр «Академия», 2019; Литература. 9 класс: практикум: основное общее образование / Под ред. И.Н. Сухих, С.П. Белокуровой. М.: Изд. центр «Академия», 2019.

Между тем обращение к видеоматериалу в рамках практико-ориентированного подхода к обучению видится актуальным и естественным, способствует формированию таких важнейших компетенций современного обучающегося, как коммуникативность, креативность, критическое мышление и командная работа.

Определяя цель создания практикума по работе с видеоматериалом, необходимо прежде всего учитывать потребность в разностороннем и гармоничном развитии представителей поколения Z, не мыслящих себя как вне линейной, так и вне нелинейной мультимедийной среды. Текст и фильм во взаимосвязи позволяют продемонстрировать возможности перевода линейных мультимедиа в нелинейные, обнаруживать интерактивный потенциал там, где привычным кажется пассивное восприятие; активизировать не только работу воображения, но и мыслительную деятельность, открывать знаковую природу кинематографического языка, с одной стороны, и условно кинематографические приемы литературы в эпоху до кинематографа (например, «монтаж» в «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина), с другой. Кроме того, среди важнейших задач практикума по работе с видеоматериалом оказывается повышение мотивации к обучению, развитие познавательного интереса, навыков самоорганизации, самообучения и самоконтроля обучающихся, их «возвращение» к книге через кинематограф и прочитывание (в том числе национального) культурного кода в разных видах искусства.

Включение практикума по работе с видеоматериалом в современный ЭУМК по литературе может существенно разнообразить арсенал учебно-методических приемов и расширить вариативность аудиторных и домашних заданий. Системное обращение к видеоматериалам на протяжении обучения не только способствует развитию внимания к деталям видеоряда, пониманию инструментов воздействия на человеческое сознание, формированию умения прочитывать кинематографический текст, но и воспитывает зрительский вкус, потребность в интеллектуальном и качественном мультимедийном продукте. Соответственно, выстраивать работу с видеоматериалом предлагается ступенчато. Если в 7–8 классах могут предлагаться задания на знание сюжета, представление образов и первичное осмысление элементов кинематографического и мультипликационного текста, то в 9–11 классах акцент смещается в сторону осмысления понятий кинематографической интерпретации, реализации авторского замысла, режиссерских целей и задач, стилистики, работы с литературными и кинематографическими клише, сопоставления проблематики изучаемого произведения и фильмов, отражающих современную жизнь, наконец, комплексного

изучения (в том числе в форме самостоятельного исследования) элементов разных уровней кинематографического текста: формообразующего, идейно-контекстуального и идейного.

Кроме художественных фильмов, представленных в том или ином объеме, в практикум могут быть включены мультипликационные, документальные фильмы, фильмы-оперы/балеты, телеспектакли, телепередачи и/или их фрагменты. Работа с видеоматериалом может быть использована на этапе формулировки темы и основной проблемы урока; в процессе анализа идейного содержания, особенностей сюжета, образов, авторской позиции, средств художественной выразительности; для формирования навыка сравнительного анализа; в игровых целях.

Приведем некоторые примеры.

1. Для постановки проблемы и формулировки самими учащимися темы урока по сказу Н.С. Лескова «Левша» аудитории предлагается посмотреть начало одноименного фильма (1986 г., около 2 мин.; включая эпиграф) и ответить на вопросы типа: «Чем отличается начало фильма от начала сказа? Зачем, на ваш взгляд, режиссер вносит изменения в фильм?»
2. Чтобы повысить мотивацию учащихся, начать изучение повести А.С. Пушкина «Дубровский» можно с демонстрации трейлера(-ов) современного фильма (2014 г.): видеоряд используется в качестве интригующего способа разворачивания сюжета, который представляется сначала в малом трейлере (например, 1 мин. 12 сек.), а затем — в трейлере большей продолжительности и информативности (+ 46 сек. = 1 мин. 58 сек.). В процессе анализа повести к осмыслению могут привлекаться небольшие фрагменты фильма, заставляющие обучающихся «прочитывать» современное звучание классики, а итоговой работой творческого характера послужит создание атмосферных, повествовательных и др. буктрейлеров по произведению.
3. Видеоматериал является источником информации, который позволяет учителю формулировать видеозагадки, составлять вопросы, тестовые задания, а учащимся — в игровой форме самостоятельно осваивать новый материал (речь идет о биографических фильмах и передачах и отрывках из них, о литературоведческих видеопроектах, заочных экскурсиях и под.).
4. Обращение к видеофрагменту с измененным сюжетом, «восстановлением» или добавлением «пропущенных» автором сцен позволяет обучающимся почувствовать радость «узнавания», выступить в роли

критика, оценить реализацию авторского замысла режиссером на сюжетно-композиционном уровне. В качестве примера можно привести 5-минутный отрывок из кинофильма «Сирано де Бержерак» по пьесе Э. Ростана, раскрывающий характер Кристиана, который бежит с письмом к Роксане из лагеря в тыл противника (1990 г., реж. Жан-Поль Раппено).

5. Примером освоения на занятиях особого языка мультипликации могут послужить вопросы к мультфильму «Данте и Беатриче» (2019 г., реж. Ирина Кодюкова).

Данте и Беатриче

1. Какие характерные приметы эпохи, времени жизни Данте нашли отражение в мультфильме? (Обратите внимание на баптистерий, состояние собора Марии-дель-Фьоре во Флоренции, работу художника Джотто ди Бондоне, одного из главных архитекторов города и «основателей флорентийского искусства», интерьер комнат, моду того времени, блюда и столовые приборы, представление о космосе и движении небесных светил...)
2. Как вы думаете, почему режиссер выбирает «театральный», церемониальный стиль перемещения персонажей, стиль плоского изображения фигур?
3. Каково символическое значение руки в центре зодиакального круга? Почему, на ваш взгляд, это изображение повторяется?
4. Почему в момент встречи Данте с Беатриче используется выполненное в иной стилистике изображение? Почему оно не цветное? В платьях каких цветов появляется Беатриче? Предположите, какое символическое значение имеют эти цвета.
5. Как вы думаете, что означает бабочка в эпизоде второй встречи с Беатриче?
6. Какой смысл имеют животные, которые стоят за спиной Данте в конце фильма?
7. В чем смысл картины, которую мы вслед за создателями мультфильма рассматриваем, когда звучит романс? О чем поется в романсе? Зачем он появляется в фильме?
8. Как вы думаете, почему в мультфильме так много ночного неба и звезд?
9. Как звучат темы ухода, поиска, любви в фильме?
10. Какая любовь НЕ любовь к Беатриче? Что такое любовь к Беатриче для Данте?

6. В основе заданий может лежать идея экранизации как расширения художественного пространства (продуктивна в этом смысле работа с частью «Моцарт и Сальери» «Маленьких трагедий» М. Швейцера).
7. Кинематографическая интерпретация как точка зрения на классическое произведение помогает учащимся совершенствовать навыки сравнительного анализа, определения авторской позиции. Сопоставляться могут фрагменты русской и зарубежной, нескольких русских, нескольких русских и зарубежных экранизаций, экранизации(ий) и книги.
8. Более сложным уровнем сопоставительного анализа становится соотнесение проблем, связанных с условным и реальным в художественном произведении, часто носящих вневременной характер (например, идеи литературных антиутопий и фрагмент о новых правилах работы скорой помощи из фильма «Аритмия», 2017).
9. В старших классах может предлагаться работа по осмыслению и поиску «вечных» тем, образов, сюжетов; анализу клише в литературе и кинематографе (1–2 новеллы из фильма «Москва, я люблю тебя», 2009).
10. Всесторонний сравнительный анализ кинематографического и литературного текстов находит воплощение в полноценных исследованиях и проектах в 10–11 классах (пример темы исследования: «О чем нам говорит кинематограф? (Сказка Е. Шварца „Обыкновенное чудо“ в символической киноинтерпретации М. Захарова)»).

*O.S. Kochetkova
Letovo School, Moscow, Russia*

Practical course of working with video material as an essential part of a modern electronic educational methodical complex in literature

Крюкова Ольга Павловна

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия

КОГНИТИВНАЯ МАТРИЦА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ

В условиях, когда масштабно меняются и усложняются цели и задачи в обучении языку, цель данного выступления в том, чтобы привлечь

внимание педагогической общественности в области обучения русскому языку к новой проблемной и очень сложной мультязычной образовательной реальности, альтернативным подходам к ее научной трактовке и практическому разрешению в русле когнитивного подхода. Автор полагает, что обучение русскому языку как языку, формирующему первичную языковую личность в нашей стране, не может стоять вне образовательных систем других языков. Вопрос в том, как оно может участвовать в формировании общей системы и каковы цели и задачи такого участия.

Материалом для данного исследования послужили экспериментальные исследования автора¹.

Перечень новых задач, который сегодня могли бы решать учителя и преподаватели родного и иностранного языков, включает следующие:

- владение иностранным языком как вторым рабочим после языка родного, умения и навыки говорить, писать, интерпретируя чужие мысли, формулировать свои (речь идет об английском, который стал сегодня обязательным языком для обеспечения международного общения в ведущих европейских странах и не только);
- минимизацию той растущей категории детей, которые сегодня в силу деградации общения в семье и обществе характеризуются как дети с задержанным речевым развитием и отсталым интеллектом, дети-аутисты;
- подготовку поколения детей с развитым речемыслительным интеллектом, способным обеспечивать потребности современного человека в работе с большими объемами информации;
- устранение психологического состояния шока в обучении, когда от учащегося на всех занятиях требуют демонстрации способности эффективно коммуницировать (говорить, писать, читать), а он не имеет представления о том, какие когнитивные условия создают эту возможность; знание языков и культур, понимание, сохранение и защита собственной культуры, развитие толерантности к чужой др.

Список открытый. Очевидно, что с таким перечнем задач педагоги-лингвисты и филологи прежде не сталкивались. Вместе с тем подчеркнем, что первоочередной задачей является эффективное обучение практическому и эффективному владению языками (русским и английским), владением речью и коммуникацией.

¹ Позиция автора по этой проблеме в развернутом формате изложена в монографии: *Крюкова О.П. Речемыслительная деятельность в лингвистической теории и образовательной практике: (экспериментальное исследование когнитивной организации лингвистических знаний на материале английского и русского языков)*. Размещена на сайте НЭБ: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41137822>

Понятие «когнитивная матрица» должно рассматриваться в контексте научного направления когнитивной лингвистики и определения языка как кода, используемого для разрешения основного парадокса познания мира человеком. Это парадокс кажущейся несовместимости безграничности мира, реальности, с одной стороны, и, с другой, ограниченности семиотической системы, т. е. языка, который, несмотря на эту ограниченность, способен отражать мир в его полноте, вариативности, развитии. Когнитивная матрица — естественно-языковая структурированная система обработки информации, рукотворная, возникающая на основе этого языкового кода, — делает отображенный в ментальном пространстве человека мир теоретически операбельным, доступным для понимания и осмысления, преобразования, воздействия. Становится возможной и новая структурная обработка новых подсистем языковой системы с учетом развития и разрастания представлений о мире и нейрофизиологической специфики мозга как средства обработки информации.

Когнитивная матрица как система обработки информации для ее хранения в памяти, извлечения и передачи в процессе коммуникации должна быть интегрирована в процесс обучения языку, так как для овладения языком человек должен овладеть этой системой средств и организованной с ее помощью ресурсной лингвосемантической базой памяти.

Структурные единицы КМ

Наши исследования показали, что КМ содержит совокупность единиц, которые системно поддерживают речепорождение человека вероятностным образом. Их перечень (это рабочий список) включает фреймы, лингвосемантические поля, древовидные структуры классификаторов лексики в виде ассоциативно связанных семантических сетей, ассоциативно — связанные списки словоформ и грамматических форм, комбинации лексики, построенные на основе оппозиций, когнитивные задачи речепорождения и способы их решения¹. Наличие выявленного перечня когнитивных единиц: текстов правил, коммуникативных интенций говорящего / пишущего, структурированных представлений знаний о лексических и грамматических единицах и др. — позволило выявить систему видов работы и когнитивную карту ее организации, другими словами, передавать учащемуся целостное видение языковой

¹ Работа автора описана в докторской диссертации: *Крюкова О.П.* Интегрированная лингводидактическая технология: Дисс. ... докт. филол. наук (10.02.21. Структурная, прикладная и математическая лингвистика). М., 1998. 157 с. Работа опубликована на www.elibrary.ru

картины мира и когнитивной географии местоположения конкретного познавательного объекта.

В процессе исследования было выявлено следующее. До того, как человек начинает изучать язык с целью речепорождения, он должен овладеть принципами речепорождения и создать в своем сознании стартовый речевой ресурс примитивов, способных обеспечивать системное и целостное представление о языковой картине мира и ее интерпретации.

Основной инновационный смысл состоит в следующем выводе, не учтенном в традиционных подходах к обучению языку: до начала традиционного обучения, ориентированного на коммуникацию, социальную тематику, необходимо пройти подготовительный этап развития накопительной речемыслительной деятельности, продуктивно при этом сочетать родной и иностранный языки, чтобы создать необходимую для масштабной работы базу примитивов, способных ее дальше обеспечивать. Для создания этой стартовой базы примитивов, а также представления о когнитивной матрице необходимо использовать детскую модель раннего речевого развития, которая и содержит в себе это свойство простого примитивного, но при этом системного мировидения¹. Ее можно использовать как основу концепции моделирования мира.

При этом у взрослого человека или подростка знания о мире уже сформированы. Поэтому возможно использовать эти знания как опору и развивать, передавая большие объемы информации, чем в случае обучения годовалого ребенка. Можно также использовать дополнительные средства для продуктивной самостоятельной работы учащихся. Это игровые средства автоматизации разучивания языкового материала. В эксперименте использовался пакет программ Hot Potatoes, бесплатный, доступный и известный в мировой практике компьютерного обучения. Для наполнения программ учебным материалом возможно привлечение самих участников — старшеклассников, которые могут делать приложения для младших школьников и для самих себя. Это оказалось интересной работой².

О.П. Kryukova

National University of Science and Technology "MISIS", Moscow, Russia

Cognitive matrix as a common basis for teaching native and foreign languages

¹ Об этом см.: Развитие речи до года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ourkids.ru/razvitie/do-goda/razvitie-rechi/>

² Работа с пакетом программ типа Текстовые манипуляторы описана автором в книге: Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде. М.: Логос, 1998. 120 с.

ИЗ ОПЫТА ТЕАТРАЛЬНОЙ И КИНОПЕДАГОГИКИ В ШКОЛЕ

Система образования в эпоху цифровизации и глобализации стала очень подвижной и динамичной. В этих условиях педагогика перестает быть совокупностью методов и средств передачи знаний и установок и постепенно становится искусством образования личности в культуре. В качестве учителя может выступить книга, фильм, экспонат музея и т. д. К числу образовательных инноваций относятся музейная педагогика, театральная педагогика, кинопедагогика, арт-педагогика, литературная педагогика и др.

Школьная театральная педагогика предполагает систему работы с детьми, включающую различные формы и методы урочной и внеурочной деятельности в рамках общего и дополнительного образования: театральные методики, внедряемые непосредственно в общеобразовательные уроки, классные часы, внеурочная деятельность; уроки театра и зрительской культуры; просмотры и обсуждения спектаклей; театрализации, инсценировки.

В нашем провинциальном городе более 100 лет существует театр, посещение которого позволяет изменить качество общения педагога, учащихся и родителей, поддерживает интерес школьников к урокам литературы. Учитель становится «проводником» в мир театра. Походы в театр — это уроки понимания искусства. Необходимо развивать умение вести с ребенком диалог об искусстве. Следует поговорить с учеником о том, что он увидит, перед походом в театр и обсудить вместе с ним его эмоции и переживания после.

Начинаю приобщать к театру с 5 класса. Сначала изучаем «театральную лексику», осваиваем театральное пространство (гардероб, партер, балкон и т. д.). Затем изучаем афиши, обсуждаем костюмы и декорации. Следующий этап воспитания зрителя — научиться делать записи в театральной «Книге отзывов», создать заметку для школьного сайта, обсудить то, что понравилось, в соцсетях. В 8 классе проводятся экскурсии в «Закулисье», изучается история театра, ученики договариваются об интервью с любимившимися актерами.

Литература и театр — два вида искусства, общим для которых является слово. Сопоставление текста произведения с театральным изображением отдельных сцен усиливает эмоциональную сторону анализа художественного произведения, расширяет знания и умения учащихся,

позволяет провести дискуссии на уроке. Интересным стало обсуждение спектакля по комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» после изучения произведения. Спецэффекты и неожиданные решения (хип-хоп на сцене), восхитившие школьников вначале, были признаны теперь не совсем уместными, более того, один из учащихся подчеркнул, что был искажен замысел пьесы Н.В. Гоголя.

Театральные постановки можно смотреть и в записи. Например, при обсуждении спектаклей по пьесе А. Грибоедова «Горе от ума» (режиссер М. Царев – 1 группа, режиссер Ю. Любимов – 2 группа, режиссер О. Миньшиков – 3 группа) самым дискуссируемым был вопрос: «Почему у Любимова Чацкий лысый?» В XXI веке можно утверждать, что интерес к литературе повышается, а литературное развитие школьников протекает интенсивнее при специально организованном взаимодействии читательской и зрительской деятельности.

Несомненно, инсценирование — это большие возможности для серьезной умственной деятельности учащихся, для углубления их исследовательского отношения как к тексту оригинала, так и к создаваемому на его основе сценическому варианту. Наибольший эффект в воспитании грамотного и внимательного читателя дает самостоятельная работа по выбору материала для инсценировки самими учащимися. Инсценирование на уроках литературы является одним из важных аспектов реализации межпредметных связей, которые способствуют формированию мировоззрения учащихся, их эстетическому развитию. Основная задача этих уроков — развитие таких качеств, как память, образное мышление, речь. Именно в театрализации возможна апробация школьниками накопленных литературоведческих знаний, а также выражение эмоционального восприятия. Такая форма учебного процесса помогает надолго сохранить в памяти яркие и глубокие впечатления от изученного произведения, так как обращается не только к разуму ученика, но и к его чувствам.

К театральной педагогике очень близка по содержанию кинопедагогика, принципы которой строятся на использовании потенциала искусства кино в воспитательных целях.

Зрительский опыт детей складывается еще в дошкольном детстве, ведь именно тогда начинается их приобщение к экранным искусствам: кино, телевидению, видео. Опыт этот складывается, как правило, под влиянием семьи, где ребенок воспитывается. Но часто кино является лишь развлечением. Между тем перед экранами телевизоров, а чаще — компьютера и мобильных устройств, дети проводят большую часть своего свободного времени. Киноискусство имеет неограниченные

возможности в области воспитания, образования, приобщения к культуре, истории. Педагогическое руководство киновосприятием состоит в отборе репертуара и совместном просмотре фильмов, помощи взрослого в оформлении элементарных представлений о кино (5-е классы); переходе от фрагментарного, поэпизодного восприятия к осмыслению сюжетных узлов, мотивационных пружин действия (5–6-е классы); формировании этико-эстетического оценочного отношения к просмотренному (7–8-е классы); развитии навыков целостного восприятия; выработки индивидуальной эстетической позиции, собственных взглядов на искусство кино (старшие классы — 9–11).

Работа педагога в связи с фильмом проводится главным образом в устных, письменных и игровых формах. К устным относятся: вступительное слово преподавателя перед просмотром, обобщение увиденного после просмотра; чтение во время занятий отрывков из опубликованного в кинолитературе (по поводу данного фильма или о проблеме, с ним связанной); дискуссия после просмотра; просмотры-сравнения на материале фильмов-экранизаций. (Например: «Один день из жизни Обломова» — сцена визитов.) Письменные формы: рецензии на фильм (в том числе сравнительные — на экранизацию); сочинение по фильму; отзывы; рецензирование, реферирование литературы о кино; переложение на язык фильма отрывка из литературного произведения (опыт написания сценария). К игровым формам относятся: рисунки, коллажи на темы просмотренного фильма; составление сюжета из разрозненно набора кадров; киновикторины, кино вечера. Любимой формой работы детей в рамках театральной педагогики является освоение роли критика, продюсера, создателя рекламы, промоутера.

Работа с экранизациями на уроках предполагает обучение разграничению двух видов кинематографических интерпретаций художественных произведений:

1. классической экранизации (В. Бортко — «Идиот», Л. Кулиджанов — «Преступление и наказание», С. Бондарчук — «Война и мир» и др.);
2. фильмам по мотивам классического произведения (Э. Рязанов — «Жестокий романс», Н. Михалков — «Несколько дней из жизни Обломова», А. Смирнова — «Отцы и дети»).

Список фильмов дается вместе со списком летнего чтения. В классе смотрим значительные по объему эпизоды, приостанавливая просмотр, фиксируя и обсуждая наблюдения. Наблюдение ведутся несколькими группами или отдельными учениками по заданным направлениям (работа сценариста — какие сцены домыслены и включены в кинополотно, какие эпизоды не включены в фильм; режиссерская концепция, режиссерские

находки в решении той или иной сцены, в создании сквозных мотивов фильма; игра актеров (их мимика, жесты, интонации, взгляды и т. д.); операторская и монтажная работа (панорамы, цветовая гамма фильма, значимость крупных планов, «наездов» камеры, угла съемки, стыковки разных планов и кадров); работа звукорежиссера и композитора, роль музыкальных номеров в фильме; работа художника (костюмы, интерьеры).

Затем обучаем жанру кинорецензии, что развивает зрительскую культуру и формирует умение в дальнейшей жизни высказывать зрелые суждения о любом вызвавшем интерес кинофильме.

В России существует ассоциация кинопедагогов — объединение педагогов и воспитателей, использующих кинопедагогику как интерактивный метод воспитания детей и молодежи. С 2014 года реализуется Всероссийский народный проект «Киноуроки в школах России», позволяющий организовать воспитательный процесс в школе в увлекательной и интерактивной форме. Проект является инновационной педагогической технологией. Обучение на основе игровых фильмов и методических разработок к ним способствует формированию моральных принципов у детей и подростков, знакомит их с системой вечных духовных ценностей человечества, решает задачи нравственного воспитания личности. Вокруг каждого фильма ведется активная социально-творческая работа: совместные просмотры, обсуждения в группе, написание сочинений и т. д. Все это формирует систему, позволяющую ученикам полноценно погрузиться в творческий процесс и приобрести действенную социальную практику.

М.А. Kurtianik

School № 19, Syzran, Samara Region, Russia

From the experience of theater and cinema pedagogy at school

Кутейникова Наталья Евгеньевна

Школа имени В.В. Маяковского, Москва, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ СЕМЬИ И ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Современный прозаик **Евгения Владимировна Басова** в 2017 году в издательстве «Речь» опубликовала свой роман «**Следы**»¹ — это

¹ *Басова Е.* Следы: роман / Евгения Басова; худож. Ю. Куршева. СПб.; М.: Речь, 2017. 176 с.

произведение нельзя назвать детско-подростковым, скорее, это *роман о взрослении*, адресованный взрослым читателям и юношеству. Взрослые, особенно ровесники автора, с интересом окупятся в атмосферу своего детства 1960 — начала 1970-х гг., вспомнят деревенскую и городскую жизнь практически середины прошлого века, но главное — вспомнят безыскусный быт прошлого, взаимоотношения людей, рассказы своих бабушек и дедушек о довоенной жизни или жизни во время Великой Отечественной войны. Так или иначе соотнесут события своего детства с взрослением героини Ирины в деревне и большом городе.

Причем акцент в книге Е. Басовой сделан именно на быте: события «большого мира» — сначала Российской империи, затем Советского Союза — как бы обтекают неспешную жизнь в поселке городского типа с характерным названием Тыша, *оставляя лишь следы в памяти людей*. То ли от тишины, то ли от тысячи — совсем не важно происхождение названия поселка. При этом оно ярко демонстрирует, что поселок этот — «один из тысячи», затерялся где-то на просторах необъятной страны, возможно, на Западной Украине, о чем говорит местный диалект: мягкое произношение согласных, плавная речь, множество местных слов и названий, почему отец маленькой героини приходит в ужас от речи своей дочери, воспитывающейся у бабушки с дедушкой.

Юным читателям придется сначала сделать над собой усилие, чтобы вчитаться в это неспешное повествование о взрослении совсем маленькой девочки Иры, — это довольно сложно для «юных взрослых», привыкших к быстрой сменяемости событий, рекламы и разного рода «картинок». Объяснить можно просто: путь и время взросления Ирины неспешны, как и само время в середине XX века, оно стало ускоряться только в 1990-х гг., а затем понеслось на бешеных скоростях в новом тысячелетии. Чтобы понять главную героиню, надо вчитаться в текст, прочувствовать все переживания и девочки, и взрослых, а затем понять, почему роман назван «Следы», о каких «следах» в нем идет речь.

Мотивацией может стать и довольно простой посыл: жизнь главной героини романа Е. Басовой «Следы» — это жизнь бабушек и дедушек сегодняшних старшеклассников, жизнь, которая оставила свои следы в мировосприятии потомков. Хочешь понять мир, понять себя и своих близких, открой книгу Басовой и разберись в переплетении сюжетных линий романа, в чувствах и переживаниях персонажей, которые явно имеют *прототипы*, так как однозначно *жизнеподобны*.

Очень жестко Е. Басова показывает, как *быт убивает духовное начало в людях*, превращая их в механических исполнителей каждодневных дел по дому, участку, реже — работе. Сюжетные линии *сестер Гле-*

бовных потрясают своим откровением и мрачной правдой: чем старше становятся сестры, тем меньше в них проявляется человеческое начало, они как бы просыпаются и оживают только в общении с детьми и внуками старшей сестры — Натальи, бабушки Иринки. Единственное, что еще осталось от прошлой жизни в душе младшей сестры, Мавки, это ее умение вышивать: в творчестве Мария находит и забвение от каждодневного, тупого (может быть, отсюда присказка Натальи «тупай-тупай»?!) труда по хозяйству, и радость отдыха, и счастье сотворения нового — ее вышивки — отправляют на выставку в Париж. И здесь выясняется, что простые бабы, «зацикленные» исключительно на хозяйстве, домашнем быте, дочери помещика в Тыше, родившиеся и воспитывавшиеся в раннем детстве в Париже.

Этот простой быт совершенно убил Мавку, младшую Глебовну, талантливую и непростую девочку, живущую исключительно в своем внутреннем мире. Мавку, а затем Иринку нельзя однозначно назвать аутистами, они интроверты, по-своему постигающие мир, видящие его иначе, чем большинство. В подростковом возрасте у обеих проявляется художественный дар: юная Мария сначала по принуждению вышивает, а потом начинает создавать свои картины, пытается перенести на полотно тот мир, который видит; подросшая Ирка начинает рисовать шаржи, потом все, что ее заинтересовало, хотя девочку никто рисованию не обучал. И если Иринке помогает семья, живущая в большом городе на рубеже 1970–1980-х гг., то Мавке не помогает даже родная сестра, наоборот, всячески препятствует ее занятиям вышиванием. Мавка терпит, страдает, потому что чувствует всегда себя «нахлебницей», лишней в семье сестры, пригравшей ее после ареста родителей, постепенно забывает и любимые книги, и иностранные языки, и свои подростковые мечты. Идут дни, месяцы, годы тупого служения семье сестры, «тупанья» по хозяйству. Читать эти страницы тяжело, более того — страшно: показано, как действительно реальная жизнь с ее хлопотами убивает неокрепшую душу, не дает человеку вырасти — Мавка до старости осталась испуганным ребенком, плохо понимающим жизнь и людей, не знающим, что можно жить иначе.

Однако этих людей нельзя однозначно назвать черствыми и равнодушными к чужим бедам: муж Натальи, Иван, с партизанами привел в дом во время оккупации молодую женщину-еврейку с грудным младенцем, спасшуюся от расстрела, и сестры скрывают Кейлу, назвав Катериной. Наталья ждет очередного ребенка, поэтому взрослые решают всем говорить о рождении двойни.

Казалось бы, от такой эгоистичной и черствой Натальи нельзя ожидать человеческих поступков, но в романе Евгении Басовой все так же,

как и в реальной жизни: простые и неэмоциональные люди, в общем-то далекие от политики и катаклизмов эпохи, совершают благородные поступки, понимая, что за это могут потерять и свою жизнь, и жизнь всех своих близких, а ярые комсомольцы и коммунисты идут служить в полицию при немцах, ловят подпольщиков и партизан, затем вешают их на площади родного городка. В простых людях срабатывают *национальные архетипы*, память предков: самое главное и дорогое в жизни — дети, продолжение рода, поэтому взрослые должны сохранять жизнь детей — своих и чужих, ибо чужих детей не бывает. И молодую мать с младенцем надо спасать, потому что это по-человечески, а все остальное не имеет значения.

Безусловно, «юные взрослые» при прочтении романа Е. Басовой «Следы» сначала не воспримут глубину и трагичность сюжетных линий «Наталья и Мавка», «Мавка и Богдан», «Мавка и Кихор», тем более — «Детство Натальи и Мавки». Автор щадит психику неподготовленного читателя, вводя прошлое сначала «пунктирно», дозированно — через услышанное или подслушанное маленькой героиней, предоставляя и ей, и читателю додумывать события. Психологически верно показывая *мир детства*, Басова постепенно вводит и *тему войны*, и *мотив памяти*, хотя последний у нее дан абсолютно не традиционно, иногда шокирующе. Только в конце произведения более подробно показан и внутренний мир Натальи, и видение окружающего ее младшей сестрой Мавкой, и тогда мы понимаем, что последняя никогда не была умственно отсталой, как иногда казалось и персонажам романа, и читателю, поэтому волна жалости охватывает с такой силой, что катарсис просто неизбежен.

При всей внешней традиционности роман «Следы» явно вобрал в себя черты постмодернизма с его эклектикой жанров, смешением стилей, мозаичной картиной повествования, хорошо воспринимаемой людьми с клиповым мышлением. Во многом это помогает воспринимать произведение на уровне чувств, как воспринимает мир маленькая Ирка, практически ничего в нем не понимая. Именно поэтому роман Е. Басовой «Следы» предназначен для самостоятельного прочтения и осмысления, выносить его на обсуждение, скорее всего, не стоит, чтобы не разрушать *индивидуальное прочтение произведения каждым читателем*. Если же у старшеклассников возникнет такая потребность, необходимо выйти и на *дискуссию о произведении*, и на *историко-литературные проекты о России XX века* — художественное осмысление недавнего прошлого в произведениях наших дней.

N.E. Kuteynikova

V.V. Mayakovsky School, Moscow, Russia

Artistic reflection on family and childhood issues in contemporary adolescent literature

НЕСТАНДАРТНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Совместная деятельность учащихся — один из важнейших этапов учебной коммуникации, наиболее актуальный в наше время одновременно социальной разобщенности при реальном общении и информационной открытости и доступности при общении в социальных сетях. Несомненно, что значение «коммуникации в современном обществе, необходимость развития умений командной работы для решения сложных задач современности обуславливают актуализацию педагогического знания в области организации коммуникации на основе традиционных и инновационных технологий»¹.

Организация совместной деятельности современных подростков требует от учителя выбора оптимальных приемов включения учащихся в работу, систематического мотивирования и, самое важное, преодоления постоянного сопротивления учащихся, пресыщенных избытком информации, не желающих затрачивать усилий для получения новой, для интерпретации имеющейся.

Группы динамичного состава (рабочие, творческие группы, работа в парах, в группах разной численности, в группах со строго зафиксированными или свободными ролями участников, разновозрастных группах и т. п.) позволяют учащимся включиться во взаимодействие с максимальным количеством единомышленников и оппонентов.

С точки зрения организации совместной деятельности коммуникация на уроке литературы — это этап обмена информацией, в процессе которого не только возникает взаимное понимание, но и появляется уверенность в справедливости принятого решения, правильности ответа на проблемный вопрос, в значимости полученного результата.

Рассмотрим несколько вариантов учебной деятельности учащихся, объединенных в группы для решения нестандартных задач по литературе.

Во-первых, учащиеся могут взаимодействовать, созидая и сотрудничая со сверстниками, используя IT-технологии: создание буктрейлера,

¹ *Даутова О.Б.* Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. М.: КАРО, 2018. С. 5.

съемка тизера или трейлера по мотивам изучаемого или самостоятельно выбранного произведения, ведение блогов. В нашей практике востребованными оказались литературные проекты, связанные с выразительным чтением стихотворений («Это тебе» — любовная лирика, «Люблю отчизну я...» — патриотическая тематика, «Иду, на тебя похожий» — лирика самопознания и т. п.).

Поиск вариантов выразительного чтения и выбор окончательного варианта для съемок рационально выстраивать на базе традиционных приемов коучинга, это дает учащимся ощущение несомненной значимости того, что они делают. Партитура чтения, тренировки-репетиции, поиск и прослушивание образцов, запись чтения, прослушивание, ранжирование, обсуждение, выбор окончательного варианта монтажа, презентации — все это требует сотрудничества, взаимодействия, совместности деятельности.

Во-вторых, сотрудничество учащихся с существенной разницей в возрасте, например учащихся 5–6 классов со старшеклассниками. Эта форма учебного взаимодействия приносит неожиданные позитивные результаты и строится на понимании движущей силы природной любознательности младших школьников. Например, учащиеся 11 класса приготовили для учащихся 5 класса в рамках изучаемых программных тем по литературе выдержки из романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» с пейзажными зарисовками. Цитаты с описанием природы предлагались пятиклассникам в качестве загадок: необходимо было понять, о каком времени года идет речь, по каким признакам (деталям) время года и даже месяц угадываются. Цель чтения романа была смещена: не учитель контролировал чтение текста, требовал готовности к уроку, а пятиклассники, вдохновленные общением и игрой, требовали от одиннадцатиклассников все новых «загадок».

В результате старшеклассники не только тщательно проштудировали текст романа «Тихий Дон» для отбора подходящих цитат, но и отбрали фрагменты текста для внеклассного чтения (например, эпизод «Молодой казак Выпряжкин в охранении», в котором казак, оставшийся ночью на посту один, пугается шумящего в кустах ежика), не только, вынуждаемые и вдохновляемые пятиклассниками, прочитали и второй роман нашего великого земляка нобелевского лауреата М.А. Шолохова «Поднятая целина», но и получили колоссальный опыт общения и отличное знание текстов произведений.

В-третьих, участие школьников в проектных группах для творческой реализации, для создания оригинальных (авторских) произведений.

Например, создание текстов для так называемого «литературного лото» на основе уже ставших привычными синквейнов.

Вот примеры стихотворений, придуманных учащимися 9-х классов на основе задания по отбору ключевых слов в рамках темы «Женские образы в романе М.Ю. Лермонтова „Герой нашего времени“»:

1. Дыхание легко, осанка, манеры,
Мягкая грация, поступь пантеры,
Глаза дикой серны, изгиб бровей черен,
Наверное, счастье ждет вас, Печорин.
Заломлены болью тонкие руки,
Опять ваше сердце наполнено скукой.
Уходит в туман мечта-каравелла,
И вам не нужна беззащитная... (Бэла)

2. Бледна, легка, полувоздушна,
Приказу вашему послушна,
Прекрасна, как осенний полумрак,
Вы ей, увы, не друг, увы, не враг.
Так далека и так близка она,
Любить и нелюбимой быть обречена,
Покорно сносит жизни полумеру,
Вам верит, вам верна... (княгиня Вера)

Представленные примеры нестандартных учебных задач, решение которых требует совместной учебной деятельности, иллюстрируют лишь несколько вариантов включения учащихся в коммуникацию. Командная работа подразумевает также и распространение информации и разных идей для любых, даже самобытных, аудиторий, зачастую требует использования современных форматов, средств, технологий, информационной компетентности. Важнейший пласт работы — развитие межкультурного взаимопонимания, формирование уважительного отношения к традициям и ценностям учащихся иных культур и т. д. Постановка нестандартных задач перед учащимися — перспективный способ организации взаимодействия современных учащихся.

N.A. Kutniakhova
School № 100, Rostov-on-Don, Russia

Non-standard educational tasks at the literature lesson as a stage of forming students' joint training activities

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Развитие общества на современном этапе требует серьезного переосмотра целей общего образования. Помимо академических знаний и связанных с ними умений и навыков сегодня школа должна формировать у учащегося ряд основополагающих компетенций, которые позволят ему эффективно осваивать новые технологии и находить необходимую информацию. Глобальное внедрение компьютерных технологий во все сферы деятельности стало не только началом реструктуризации традиционной системы образования, но и первым шагом к формированию информационного общества.

Данные задачи помогает осуществлять технология модульного обучения. Понятие «технология модульного обучения» состоит из двух основных компонентов: «технология» и «модуль». Термин «технология» происходит от греческого «*techne*» — это значит искусство, мастерство и «*logos*» — наука, закон. Дословно «технология» — наука о мастерстве.

Рассмотрим некоторые возможности использования модуля.

Например, в Мичиганском университете (США) метод модулей является одним из направлений индивидуализированного обучения, позволяющим осуществлять «самообучение с регулированием не только темпа работы, но и содержание учебного материала».

В школах Шотландии уже несколько лет внедряется модульная система обучения, согласно которой весь цикл учебных предметов в школе разбивается на 2000 модулей трех типов: *общие, специальные, интегрированные*.

Наиболее интенсивно модульное обучение стало внедряться в отечественную школу в 80-х годах. Общая цель разработки модулей заключается в следующем: расчленение содержания каждой темы курса на составные компоненты в соответствии с педагогическими и дидактическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их по времени и интеграция в едином комплексе.

Обобщая исследования по модульному обучению, литовская исследователь П.А. Юцявичене подчеркивает: «Сущность модульного

обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей».

Модульное обучение является «гибкой» технологией, поэтому она взаимосвязана с другими образовательными технологиями, что дает возможность учителю повышать уровень самообразования, разнообразить форму уроков, развивать творческие способности учащихся. Данная технология позволяет варьировать структурные элементы в зависимости от содержания темы, количества часов, возможности данного класса, а также от выбранного метода познания: от общего к частному или от частного к общему.

Технология модульного обучения позволяет учителю оперировать всеми типами уроков. Сущность модульного обучения заключается в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

При помощи модульного обучения достигается личностно-ориентированное обучение, т. е. обучающийся учится сам, а учитель осуществляет мотивационное управление его учением: мотивирует, координирует, консультирует и контролирует. В модульном обучении применяется самооценка, которая приучает ребенка объективно оценивать свои способности, результаты своего труда.

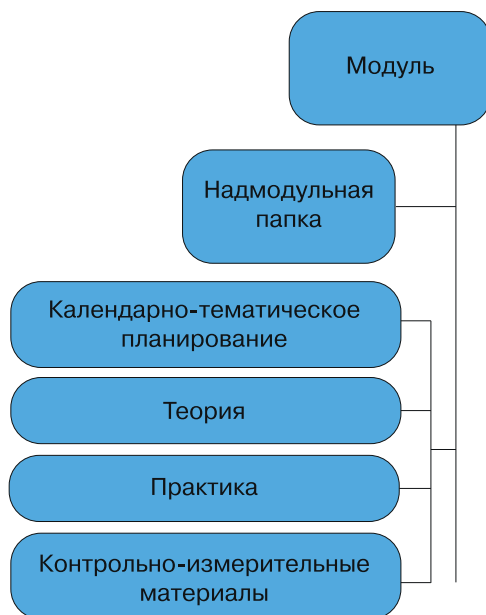
Введение модульной технологии в образовательный процесс школы заставляет пересмотреть предназначение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в образовательном процессе. Теперь это средство, позволяющее учителю как работать над формированием ключевых компетентностей учащихся, так и организовывать самостоятельное освоение информации учеником.

Принципиальным является интерактивный характер модулей. Работа с учащимися должна проводиться в деятельностном режиме, могут быть использованы как групповые формы работы на занятиях, так и индивидуальные задания.

Модуль способствует формированию ключевых компетентностей учащихся, в частности информационной. Современная классно-урочная система позволяет ученику в течение всего времени обучения в школе

получать огромное количество информации, при этом не формирует способности критически подходить к информации и производить ее отбор для конкретных целей. Таким образом, школьник может обладать большим объемом знаний, но при этом не уметь этими знаниями пользоваться, так как он в целом не владеет приемами обработки информации. Поэтому в рамках регионального компонента базисного учебного плана целесообразно использовать обучающий модуль, целью которого является освоение учащимися способов деятельности, необходимых при переработке информации.

Модуль построен таким образом, чтобы учащиеся сначала освоили алгоритм поиска информации по заданному учителем параметру.



Основными компонентами модуля являются:

- календарно-тематическое планирование;
- папка «Теория», содержащая основной теоретический материал;
- папка «Практика», содержащая разноуровневые задания для закрепления материала;
- папка «КИМы», содержащая материалы для итогового контроля.

Программа модуля ориентирована на формирование информационной компетентности не только при первичной обработке информации,

но и при последующем ее закреплении. Ученикам предложено несколько приемов работы с первичной информацией, что обеспечит им свободу выбора при обработке информации в дальнейшем (т. е. ученик сможет выбрать «свой» способ или станет достаточно компетентным для того, чтобы «свой» способ выработать самостоятельно).

Контроль выполнения заданий предполагается как во время группового обсуждения, так и во время индивидуальных консультаций. Показателем успешности освоения программы модуля станет выполнение заданий папки «КИМы» и повышение заинтересованности и, как следствие, активности учащихся в процессе обучения в целом.

Таким образом, использование на уроках литературы цифровых образовательных ресурсов — это не дань моде, а стремление педагога к созданию всех возможных условий для более успешного изучения школьниками литературы как учебного предмета, для более содержательного и деятельного общения учителя и ученика.

A.M. Kutuzova

*Lyceum № 14 named after the Honored Teacher
of the Russian Federation A. Kuzmin, Tambov, Russia*

Application of modular studies technology in literature classes using digital educational resources

Лаврищева Эльвира Викторовна

Школа № 37, Макеевка,
Донецкая область

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОБЪЕКТ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Красив, хоть седовлас, мой край Донбасс —
Тысячелетья был ты Диким Полем.

Племен степных здесь раздавался глас,
Коней в аллюр пускавших по приволью.

Валерий Герланец

С гордостью несли мы подрастающему поколению шедевры, созданные нашими земляками, рожденными на донецких землях, художником Архипом Ивановичем Куинджи, композитором Сергеем Сергеевичем Прокофьевым, создателем словаря великорусского

языка Владимиром Ивановичем Далем, поэтом Михаилом Львовичем Матусовским, первооткрывателем северных земель Георгием Яковлевичем Седовым, основателем российского кинематографа Александром Алексеевичем Ханжонковым, космонавтом Георгием Тимофеевичем Береговым, любимым всеми актером Леонидом Федоровичем Быковым, легендой сцены Иосифом Давыдовичем Кобзоном. Ректор МГУ имени М.В. Ломоносова, академик Виктор Антонович Садовничий, работал некоторое время также у нас на Донбассе, в Горловке.

Русский язык был родным и объединял в течение веков более ста двадцати народов. На донецких землях мы и сейчас с рождения думаем, говорим на русском языке. 90-е годы резко изменили нашу жизнь. После 1991 года начался процесс вытеснения родного языка и культуры из школ русскоязычного мира. Постепенно и незаметно в школах, вузах академические часы, отведенные на изучение русского языка, сокращались, нас обязывали преподавать историю и математику на украинском языке, в городах появились вывески на украинском языке, статус школ менялся на украиноязычные. Но мы по-прежнему говорим на родном русском языке. Дошло до того, что наши дети даже при максимальном количестве часов, отведенных на изучение украинского языка, все равно на нем не говорили.

Однако уровень знания русского языка, русской литературы нас, учителей, беспокоил все больше и больше. Из учебных программ были удалены произведения великих русских писателей, их заменили на зарубежную литературу. Европейские и американские писатели отражают другой менталитет, несвойственный нашему народу. И в устной, и в письменной речи при таком положении дел можно не заботиться о грамотности ни детям, ни взрослым, так как все делопроизводство было переведено на украинский язык. При отсутствии мотивации изучения языка как системы мы действительно боялись, что следующие поколения забудут наш родной русский язык. Какой же язык был в нашем регионе? Украинско-русский суржик, подростково-молодежный сленг...

При этом полной украинизации добиться так и не удалось. Весна 2014 года еще раз доказала, что Донбасс никто не ставил на колени и никому поставить не дано. Полыхающее зарево над нашим аэропортом имени Сергея Прокофьева, выстроенным в 2012 году к Чемпионату Европы по футболу, снесенные крыши домов, школ, детских садов, черный дым бомбежек, сидение в погребках и подвалах, звон вылетающих стекол, мемориальные доски на школах — во все это невозможно было поверить. Мы пережили все это! Сегодня все изменилось. Мы возвращаемся домой!

Какие же шаги были предприняты, чтобы вернуться в лоно родного русского языка?

1. Обучение в российском образовательном пространстве. С октября 2014 года мы учим школьников по российским образовательным программам и российским учебникам.
2. Участие в российских научно-исследовательских и творческих конкурсах: «Алтарь Отечества», «Александровский стяг», «Суворовский конкурс» и другие.
3. Участие в общешкольном проекте «Год русского языка». Фестиваль русской народной песни, медиаконкурс «На фоне Пушкина снимается семейство», этновыставка народных ремесел «Город мастеров», народные чтения — это мероприятия, где формируются актуальные языковые, культурные, гражданские компетенции учащихся, педагогов, родителей.

E.V. Lavrishcheva

School № 37, Makeevka, Donetsk Region

Russian language as an object of national safety

Ларюшкина Лариса Евгеньевна

Гимназия № 6, Муром,

Владимирская область, Россия

ИННОВАЦИИ В СТРУКТУРЕ И ФОРМАХ ПРОВЕДЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ НЕДЕЛЬ В ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предметные недели являются доброй традицией приобщения к языковой культуре через разнообразные варианты самореализации учеников. В гимназии ежегодно организуется интегрированная Неделя русского языка и литературы, удовлетворяющая тематическому принципу. Создана методическая база Недель, посвященных творчеству писателей-юбиляров. В последнее время предметные Недели соотносятся с событием, которому посвящен текущий год.

При проведении мероприятий решаются следующие задачи:

- составляется план, обеспечивающий сохранение традиции филологического образования в современных условиях;

- излюбленные формы массовых мероприятий дополняются новыми;
- продумываются задания с учетом принципа природосообразности;
- обеспечивается паритет мероприятий по русскому языку и литературе;
- объединяются в рамках Недели не только ученики, но и педагоги.

Начало Недели знаменуют диктанты. Сегодня это, пожалуй, единственное средство глубокой внешней экспертизы орфографической и пунктуационной компетенции школьников. Мы подбираем тексты в соответствии с тематикой Недели, рекомендуемым для класса объемом слов и перечнем изученных правил. Участники, не допустившие ошибок, позже пишут единый диктант. Мы предпочитаем отбирать содержание текстов из фрагментов классической литературы. Во время Недели Лермонтова ученики благодаря диктанту смогли познакомиться с эпизодами неизвестных им произведений поэта. Диктанты Недели Чехова мы составили на основе статей литературоведов и писем писателя брату. Во время Недели Толстого обратились к фрагментам дневников писателя.

Вторник отводится просветительской работе. Мы используем возможности Интернета для воспитания любви к слову. Ярким событием стал лекторий по итогам участия во Всероссийском марафоне «Красная книга русского языка»¹. Данная форма соединила аналитическую и творческую работу. Подобные лектории организовали участники региональных проектов «Уделите внимание: Мы — знаки препинания»², «И мы сохраним тебя, русская речь?»³. Придуманная нами акция «Дарите добрые слова» реализовала деятельностный подход. Ребята записали слова, которые следует устранить из собственной речевой практики, листки отправили в утилизатор. Позже ученики записали добрые слова на сердечках, вышли на улицы и подарили людям, приобщая к речевой культуре горожан.

Конкурс стенгазет в среду трансформировался в конкурс презентаций, видеороликов, заочных экскурсий по местам избранного писателя Недели. В юбилейный чеховский год ученики двух параллелей приняли

¹ Межрегиональный марафон «Красная книга русского языка» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/517656>

² Проект «Уделите внимание: Мы — Знаки препинания!» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.wiki.vladimir.iedu.ru/index.php?title=HYPERLINK "http://www.wiki.vladimir.iedu.ru/index.php?title=Проект_Уделите_внимание:_Мы_Знаки_препинания"=Проект_Уделите_внимание:_Мы_Знаки_препинания](http://www.wiki.vladimir.iedu.ru/index.php?title=HYPERLINK%20%22http://www.wiki.vladimir.iedu.ru/index.php?title=Проект_Уделите_внимание:_Мы_Знаки_препинания%22=Проект_Уделите_внимание:_Мы_Знаки_препинания)

³ Сетевой проект «Мы сохраним тебя, русская речь?» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.wiki.vladimir.iedu.ru/index.php?title==Сетевой_проект_"Мы_сохраним_тебя,_русская_речь"](http://www.wiki.vladimir.iedu.ru/index.php?title==Сетевой_проект_%20%22Мы_сохраним_тебя,_русская_речь%22)

участие в дистанционном проекте на портале «Wiki. Владимир» «Письмо к ученому соседу». Команды представили презентацию своих проектов.

Метапредметность ориентирует нас на интеграцию разных областей знания при использовании современных образовательных технологий. Конференция в классическом виде перестает быть актуальной для школьников. Как обучать навыкам исследования? Проблема решается с помощью проектной деятельности. В четверг на научно-практической конференции заслушиваем долгосрочные дистанционные проекты, которые реализованы на летней предметной практике. Так родились исследования «Останови журналиста (о видах и частотности ошибок в речи журналистов)», «Читаем классику со словарем»¹. В проекте «Останови журналиста» ученики в течение условленного времени записывали по одной передаче «Первого канала», каналов РТР, НТВ, «Культура». Предметом анализа стали ошибки ведущих новостных, спортивных передач, ток-шоу. Речевые недочеты классифицировались, подсчитывалось их количество. Делался вывод о самых грамотных ведущих, типах передач с низкой частотностью ошибок, каналах, соблюдающих нормы русского языка. В рамках проекта «Читаем классику со словарем» авторы познакомили слушателей с лексическими, историко-культурными и литературоведческими комментариями к избранным произведениям. В четверг устраиваются и заимствованные нами в СОИРО метапредметные конференции, например «Удивительный мир научных книг»².

Массовые мероприятия синтезируют усилия участников Недели. В пятницу проводятся брейн-ринги «Знаешь ли ты (творчество ...)»?». Здесь соединяются интеллектуальные усилия и эрудиция учеников и педагогов. Сначала сражаются команды старшеклассников. В итоге на ринг приглашаются победители-ученики и учителя негуманитарных дисциплин.

Венчают Неделю литературно-музыкальные композиции или конкурсы творческого мастерства (театральное действо «На балу у героев Пушкина», литературно-музыкальная композиция «Собрание зол его стихия...», фестиваль инсценировок рассказов и пьес «Посмеемся вместе с Чеховым»).

В 2017–2018 учебном году мы встали перед проблемой разработки Недели иного масштаба, объединив историю, язык, литературу с помощью общешкольного проекта «Лучший оратор гимназии». Конкурс

¹ Межрегиональный конкурс «Читаем классику со словарем» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/482284>

² V Межрегиональная метапредметная конференция «Удивительный мир научных книг» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/512404>

ораторского мастерства «Люди, которые изменили мир» проводился в три этапа. На первом претенденты на звание Лучшего оратора произносили подготовленные похвальные слова великим личностям по темам:

1. 5–6 классы: «Лингвисты и писатели»,
2. 7–8 классы: «Политики и полководцы»,
3. 9–11 классы: «Ученые и их открытия».

По итогам этапа отбирались семь победителей (по одному от каждой параллели), которые продолжили состязания в следующем туре. В течение 5 минут они изучали научные тексты о великих личностях, после чего составляли о них публицистическое выступление. Анализировались владение коммуникативной компетенцией, просмотрным и аналитическим чтением на основе выделения ключевых слов, умение преобразовать текст с учетом речевой ситуации. Оценивалось использование свойственных автору стилистических приемов, тропов и речевых фигур. По итогам второго этапа выявили победителей, но в третий тур по-прежнему вошло семеро участников — лучшие ораторы получили право на реванш. Заключительный тур — «Пришел, увидел, рассказал» — основывался на личностном выборе финалистов. Участники из семи предложенных фотографий великих личностей мира выбрали предмет речи и подготовили увлекательное выступление продолжительностью до двух минут. Провозглашались призеры тура и Лучший оратор гимназии.

В 2018–2019 учебном году неделя русского языка и литературы была посвящена Году театра и преследовала цель усилить мотивацию гимназистов к изучению русского языка и литературы на основе метапредметного содержания мероприятий и использования интерактивных технологий. Сама тема предполагала интеграцию знаний филологии, истории, музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры. Содержание диктантов было посвящено истории Большого и Малого театров, театру оперетты, интерьерам театров, диктанты содержали фрагменты статей В.Г. Белинского «Литературные мечтания» и «Александринский театр». Во 2-й тур вышли 35 гимназистов. Запомнились общешкольные мероприятия — театральные мастерские по подготовке декораций и костюмов к пьесам и написанию рецензий на спектакли. Ребята стали лауреатами номинаций «Костюмер города N», «Мерси от персонажа», «Аплодирует автор». Конкурс «Театральный роман от А до Г» предполагал сочетание ответов эрудитов на вопросы о связи театра и литературы с театральной гостиной. Игроки были объединены в команды А, Б и Г согласно букве класса обучения. Это способствовало сотрудничеству гимназистов с 7 по 11 класс.

Данная статья является попыткой осмыслить собственный методический опыт проведения предметных Недель, потому автор приводит ссылки на электронные ресурсы проектов, которые реализовали участники.

L.E. Larushkina

Gymnasium № 6, Murom, Vladimir Region, Russia

Innovations in the structure and forms of subject weeks at school in accordance with the modern concept of humanitarian education

Лемешко Ирина Геннадьевна

Школа № 6 им. В.А. Сулева,
Ростовская область, Россия

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ С УЧЕТОМ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

У Иосифа Бродского есть слова о некоем преступлении. И за него человек расплачивается всей своей жизнью, а если преступление совершает нация — она платит за это своей историей. Что же это за преступление? Бродский считает тяжким преступлением пренебрежение книгами, их «нечтение». Сегодня мы поговорим о смысловом чтении. Почему в настоящее время такое большое внимание уделяется чтению, хотя со всех сторон слышны жалобы на нежелание школьников читать?

Давайте рассмотрим факторы «внимания» к чтению: выход на первое место каналов письменной коммуникации; компьютеризация, переход на электронный носитель текста; наличие устойчивых связей между качеством чтения и качеством образования; смена модели чтения, что требует смены методик обучения чтению и приобщения к чтению; расширение «ролей» чтения в образовании и жизнедеятельности человека.

Теперь обратимся к положениям, значимым для обучения в настоящий момент: Интернет становится ведущим технологическим инструментом обучения; Интернет и связанные с ним технологии требуют новых видов грамотности; новые виды грамотности требуют «нового контекста» обучения; новые виды грамотности требуют знания новых стратегий чтения.

Во всем мире изменился взгляд на подготовку выпускника школы. Школа должна обеспечивать развитие у учащихся умений использовать свои знания в разнообразных ситуациях, близких к реальным. Полученные знания и умения помогут выпускнику активно участвовать в жизни общества и приобретать необходимые знания в течение всей жизни. Международное исследование PISA, проводимое один раз в три года по трем направлениям (читательская, математическая и естественнонаучная грамотность), проверяет подготовку молодежи к взрослой жизни.

Что подразумевает термин «читательская грамотность»? Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Средний балл российских учащихся по читательской грамотности в 2009 г. составил 459 баллов по 1000-балльной шкале (т. е. 2-й уровень читательской грамотности), в 2012 г. наметились положительные тенденции в результатах российских учащихся 15-летнего возраста по всем направлениям функциональной грамотности, в том числе и читательской (+16 баллов), а в 2018 г. этот балл почти достиг середины шкалы — 495 (т. е. мы уже на 3-м уровне читательской грамотности). Самые высокие результаты продемонстрировали учащиеся Сингапура — 535 баллов, Гонконга (специальный административный район КНР) и Канады — 527 баллов, Финляндии — 526 баллов.

Итак, результаты тестирования учащихся свидетельствуют о наличии проблемы — несформированности общих навыков работы с информацией. Очевидно, что эта проблема не может быть успешно разрешена средствами только одного учебного предмета, например русского языка. И огромную роль в том, что уровень читательской грамотности в последнее время растет, играет то, что Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации и новые Федеральные государственные образовательные стандарты по русскому языку и литературе выдвинули иные требования к преподаванию русского языка, литературы и других предметов в общеобразовательных школах. Очевидной становится эффективность межпредметных связей, необходимость интеграции и синтеза методик смежных наук. В этих условиях для педагогов и библиотекарей растет актуальность информационной поддержки, расширения практических навыков в овладении новыми технологиями работы с текстом. Не менее очевидной становится и необходимость объединения

усилий и более тесной совместной работы всего педколлектива в деле приобщения детей к книге и чтению.

В Концепции указаны существующие проблемы в преподавании русского языка и литературы, касающиеся прежде всего чтения: снижение у обучающихся мотивации к чтению, трудности в восприятии и чтении линейно разворачивающегося книжного текста большого объема, имитационная читательская деятельность (чтение кратких пересказов, использование готовых сочинений и рефератов и др.), несформированность заинтересованности в освоении значительного объема произведений русской и мировой литературы, несоответствие речевого опыта современных обучающихся и языка как классических, так и современных литературных произведений, несовершенство методики и приемов формирования интереса современного обучающегося к чтению (в том числе с учетом развития современных информационно-коммуникационных технологий).

Основными направлениями реализации Концепции, касающимися чтения, стали следующие: приведение содержания примерных рабочих программ по литературе, учебно-методических комплектов, а также технологии и методики преподавания в соответствие с возрастными особенностями, потребностями и интересами обучающихся, в том числе для организации углубленного изучения учебного предмета (профильного обучения); создание учебников русского языка и литературы нового поколения, построенных на основе дифференциации и индивидуализации, хрестоматий, расширенных за счет дополнительного (вариативного) материала и включающих, кроме текстов художественных произведений, комментарии, вопросы и задания; государственных программы, которые должны способствовать объединению усилий образовательных организаций, средств массовой информации, музеев, библиотек, театров, системы книгоиздания и книгораспространения, направленных на поддержку чтения; использование текстов разных функциональных типов (художественных, нехудожественных); состав используемых текстов должен формироваться с учетом возрастных, гендерных и этнокультурных особенностей восприятия обучающихся.

Создание ФГОС стало ответом на вызов времени. Это документ, который можно назвать договором между всеми участниками образовательных отношений, помогающими ребенку достичь наиболее высоких результатов. Причем родители играют в этих отношениях не меньшую роль, чем учителя. И это не перекладывание работы учителей на плечи родителей, это необходимое сотрудничество.

Смысловое чтение — фундамент всех обозначенных в Стандарте компетенций. Чтение в новых ФГОС — чтение для образования, чтение как работа с информацией. Федеральные государственные образовательные стандарты подчеркивают важнейшую роль формирования навыков смыслового чтения и читательской грамотности, являющихся основой обучения в школе, а также повышения качества образования в России.

В концепции универсальных учебных действий смысловое чтение обозначено как осмысление цели и выбор вида чтения в зависимости от цели: извлечение необходимой информации из прочитанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации.

Смысловое чтение входит в группу познавательных УУД и предполагает перечень детализованных результатов: умение находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности), умение ориентироваться в содержании текста, умение понимать целостный смысл текста, умение структурировать текст, умение преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, умение интерпретировать текст (художественный и нехудожественный, учебный, научно-популярный, информационный, текст pop-fiction), умение критически оценивать содержание и форму текста.

Умение читать уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т.е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения.

Перед учителями, преподающими разные предметы, стоит задача объединить усилия в развитии навыков смыслового чтения в основной школе. Всем работникам педагогического коллектива необходимо учить детей работать с любыми текстами.

*I.G. Lemeshko
V. Sulev School № 6,
Rostov Region, Russia*

Development of semantic reading skills based on the concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ: В.Н. КРУПИН

Владимир Николаевич Крупин в современном литературном процессе, представляющем сложную полифонию, в которой ценен и уникален каждый голос, занимает свое особое место. Голос писателя замечен и отмечен: он первый лауреат Патриаршей литературной премии имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, член президиума Академии российской словесности, академик Славянской академии наук, образования, искусств и культуры.

Критика усматривает в писателе наследника так называемой деревенской прозы. К слову, и сам прозаик считает за честь именоваться «писателем-деревенщиком»¹. Художественное пространство произведений В. Крупина (например, «Река Лобань», «В заливных лугах») пронизывает любовь к России, ее бескрайним просторам, красоте деревенского пейзажа, устройству русского деревянного дома, общению жителей села. В. Крупин формирует оригинальную модель русского мира, в центре которого по преимуществу вятский хронотоп (писатель родом из Вятской земли) с горизонтально-вертикальной перспективой полей, лесов, озер, рек, дорог и неба. В поэтических образах (например, образе «живой воды») писатель отдает дань фольклорной традиции, народной песне.

Художественное время и пространство вбирает сложную систему ищущих, часто страдающих героев разного возраста, образования, социального уровня. Это и герои-чудики (сродни героям В. Шукшина), не сумевшие приспособиться к реалиям и правилам стремительно меняющейся жизни на рубеже столетий, осваивающие пространство пивных, московских дворишков, вокзалов, хрущевских кухонь, спорят, возмущаются, плачут (например, в рассказах «Судьба человека», «Московский дворик»). Это своеобразная драматическая метафора судьбы Андрея Соколова: герои рассказов В. Крупина преодолевают тяготы и нестроения, но не всегда выходят из них победителями. В рассказе «Подкова» автор повествует о кузнеце, в рассказах «О Русская земля!»,

¹ Головкин О. Русский писатель Владимир Крупин // Золотой Витязь: Славянский форум искусств. 27 мая 2011 г. URL: <http://www.zolotoyvitiaz.ru/events-literaryforum/russkiy-pisatel-vladimir-krupin/>

«Балалайка лакова», «Упрямый старик» — о последних жителях деревни, отстаивающих свое право доживать на родной земле, на земле своих предков. Это образы стариков, в которых автор подмечает черты русского человека и на которых, по его мнению, держится земля русская. Писатель отмечает, что русская литература «всегда была народной»¹.

Для В. Крупина принципиально различие образов Руси и России, родины и государства. В ряде рассказов (например, «На соборе») звучат полемические рассуждения о состоянии современной России и причинах этого состояния. Ряд рассказов повествует о сложных путях Руси-России от времени зарождения русского народа к периоду формирования и становления государственности. Автор вписывает в широкий контекст воспоминания о предках-богатырях («Платон и Галлактион»), войне («О войне», «Янки, гоу хоум!»), сталинском времени («Сталинская дача»), последнем десятилетии XX века («Расстрел», «Мария Сергеевна»), начале XXI века («Новорусская премия») и др.

Мотив возвращения на малую родину объединяет многие рассказы В. Крупина. Такое возвращение изображено в рассказе «Отец, я еще здесь». Последовательно, детально, обращая внимание на цвет, свет, звук, запах, пространство, время, автор изображает путь рассказчика (очевидно, alter ego самого автора) в места его взросления. Соединяя реальное художественное время с воспоминаниями, В. Крупин акцентирует внимание на постоянном пребывании человека на земле, на сохранении его в своем роде, своих детях. Собственно, все художественное пространство своих произведений автор организует в двух плоскостях: Россия, Вятка, родное и иное, принимаемое, не чужое, но и не родное. Это иное отражено, например, в нескольких рассказах о Японии («Вспоминая Японию», «Японский лифтер») или Святой Земле. Образ рассказчика в таком случае трансформируется из своеобразного alter ego писателя в мудрого, философствующего в своей простоте странника.

Художественное время представлено в прозе В. Крупина в синхронии и диахронии, что позволяет автору выстраивать линию повествования от воспоминаний о детстве до современности, при этом в пространстве одного текста нарратор может выступать в двух ипостасях: ребенка и дедушки-рассказчика об этом ребенке для своих внуков. Этот сложный образ ребенка-дедушки является одним из ключевых в образной системе прозы писателя. В. Крупин много пишет о детях и для детей.

¹ Головкин О. Владимир Крупин // Правмир. 26 мая 2011 г. URL: <https://www.pravmir.ru/russkij-pisatel-vladimir-krupin-video/>

Продолжая традиции русской прозы (С. Аксакова, Л. Толстого, В. Никифорова-Волгина, В. Сумбатова, Ф. Абрамова и др.), писатель особое внимание уделяет изображению дома, семьи, ребенка в кругу семьи. Образ ребенка является ключевым в рассказах «Зеленка», «Колядки (Деточки)», «Двускатная крыша», «Холодный камень», «Объявления на столбах» и др. Рассказы «Босиком по небу», «Сушеная малина», «Синий дым Китая», «Бумажные цепи» и др. отражают воспоминания о детстве, праздниках, Рождестве. В этом пространстве детства особая роль отводится образу матери-рассказчицы, матери-сказительницы. Этот образ преломляется затем в образе дедушки, ставшего рассказчиком-сказителем о былом для своих внуков (например, в рассказе «Дедушка, я помогу тебе найти дорогу»). Это придает повествованию эпичность, поднимает прозу В. Крупина над уровнем описания бытовых сцен, в основу которых часто положено то, что увидено, услышано, подмечено в жизни.

К рассказам о детстве органически присоединяется цикл рассказов о животных: это трогательные истории о собаках («Пастух и пастушка», «Собака и хозяин», «Папаша Рекс», «Тарзан и жучка»), кошках («Муська»), петухах и курицах («Петушиная история», «Петушиные крики») и т. п. Наследуя традиции И. Тургенева, А. Чехова, А. Куприна и др., В. Крупин, используя антропоморфизмы, наделяет своих бессловесных героев разумом, невероятной живостью характера.

Очевидно, что произведения В. Крупина раздвигают рамки так называемой деревенской прозы. Важно отметить и то, что В. Крупин представляет тех немногих писателей русской литературы, которые формируют образную систему своих произведений на основе христианского взгляда на мир. По утверждению писателя, «литература, которая не говорит о Боге, — бесполезна. Литература должна вводить если не в храм, то хотя бы в церковную ограду»¹. Прозаик вписывает традиционную проблематику русской литературы (назначение искусства, поиски смысла жизни, судьба русской деревни, родной страны, русского человека, зарождение любви, например в рассказах «Цветок с родинкой», «У бездны на краю» и др.) в пространство православного мировидения, сочетая художественную реальность с публицистическим началом. Такая стратегия повествования позволяет автору создать сложный художественный дискурс, вбирающий черты очерка, дневника, записок, лирической прозы, притчи. Замечательны

¹ Головкин О. Русский писатель Владимир Крупин // Золотой Витязь: Славянский форум искусств. 27 мая 2011 г. URL: <http://www.zolotoyvitiaz.ru/events-literaryforum/russkiy-pisatel-vladimir-krupin/>

его лирические зарисовки и лирические миниатюры «Где-то далеко», «Падает звезда», «Тайна», «Гречиха» и др., литературные зарисовки о В. Шукшине («Черная рука»), о пушкинских образах («Умру любя», «Соколко»), своеобразные диалоги «Зато весной...», «Московский дворик», «С наступающим!» и др.

Ряд текстов В. Крупина вписывается в корпус произведений современной православной прозы: «Нет в мире сирот», «Про Настеньку и про бабушку», «Протянутая рука», «Молитва матери», «Алешино место», «Марусины платки», «Прошли времена, остались сроки», «Господь посетил», «Могила Авеля» и др. Рассказы «...И о всех, кого некому помянути», «Слава Тебе, показавшему нам свет! Ночная служба у Гроба Господня» обращены к литургической жизни Церкви. Особо отметим цикл рассказов о ежегодном Великоредецком крестном ходе на Вятской земле «Неделя в раю. Великоредецкие крестоходцы». Этому циклу свойственна фрагментарность, кинематографичность, передающие движение богомольцев день за днем. Это рассказы-диалоги, рассказы-мысли.

Проза В. Крупина отображает и смеховую культуру. Комическое раскрывается в обличении того, что не соответствует высокому предназначению человека на земле, особенно приспособленчества, пошлости, вытеснения духовного материальным. Есть и рассказы, проникнутые юмором (например, «Зачет по последнему») или самоиронией (например, «Очки»).

Подытоживая, обратим внимание на язык прозы писателя, отличающийся как лиризмом, изысканностью, так и близостью народной речи. Представляется, что в этом отношении В. Крупин близок А. Пушкину. В. Распутин писал о В. Крупине, что он «необычайно близок к читателю, и достигается подобная близость, соседствующая с прямым собеседованием, редкой откровенностью и открытостью, живой обращенностью к столь же заинтересованному в их общем деле человеку»¹. В рассказах «После разлуки», «Четыре немецкие пишущие машинки» можно отметить сказовую манеру. Последний близок рассказу Тэффи «Чернильница». Отметим, что писатель обращается и к проблеме засорения родной речи неоправданными заимствованиями (например, в рассказе «“Ол райт”, — сказал Емеля»).

Таким образом, духовно-нравственный потенциал прозы современного писателя В. Крупина очевиден. Прозу писателя отличает широта и богатство мотивно-тематического комплекса, проблематики, образной и жанровой системы, выразительность языка. Чувствуется обращен-

¹ *Распутин В.О.* Владимире Крупине. Книги онлайн. С. 3. URL: https://www.bookol.ru/proza-main/sovremennaya_proza/45252/str3.htm

ность автора к современникам в целом и к подрастающему поколению в частности.

*N.V. Letaeva
Odintsovo Campus of MGIMO University,
Moscow Region, Russia*

Moral potential of the modern prose: Vladimir Krupin

Линник Любовь Александровна

Башкирский государственный медицинский университет
Минздрава России, Уфа, Республика Башкортостан, Россия

СЕМАНТИЧЕСКОЕ КАРТИРОВАНИЕ ТЕКСТА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КОМПРЕССИИ ИНФОРМАЦИИ

В современном научном и образовательном пространстве сложился ряд предпосылок, активизирующих поиск педагогами и учеными новых видов и способов хранения, передачи и компрессии информации, и касается эта тенденция не только точных, но и гуманитарных дисциплин. Среди таких предпосылок можно назвать как лавинообразный всевозрастающий поток информации, на поиск которой еще несколько десятилетий назад могли уходить месяцы и годы, а сегодня — считанные доли секунды, так и прогресс в области технологий, информатизацию и цифровизацию образования, равно как и стремление к экспорту образования, глобализацию и интеграцию культур.

Все это становится «вызовом» для ученых и педагогов, заставляя участвовать в формировании виртуальной научной и академической среды и создавать новые методы и формы академической и научной коммуникации.

Исследование содержания текста может осуществляться с помощью метода семантического картирования, представляющего собой моделирование семантической организации текста. Семантическое картирование базируется на понимании текста как многопланового объекта: это сложная многоуровневая направленная во времени и распределенная в некотором пространстве самоорганизуемая система, устанавливающая в процессе своей эволюции многообразные формы взаимодействия между отдельными своими подсистемами¹. Л.В. Сахарный отмечает, что

¹ Белоусов К.И. Семантическая организация текста и его восприятие в аспекте моделирования // Вестник ОГУ. 2005. № 11. С. 64.

«в общем понятии „текст“ целесообразно разграничивать целый текст и субтекст», когда в вербальном тексте цельность структурируется (выделяется цельность и субцельности первого и второго порядка, причем субцельность может быть далее структурирована)¹. Саратовские исследователи К.Ф. Седов и В.В. Дементьев определяют его как одноактные высказывания, «которые состоят из одного сверхфразового единства и которые способны входить в собственно жанры на правах тактик»².

На каждом из этапов обучения целесообразно использовать метод когнитивного картирования текста. Метод ментального картирования использовал Т. Бьюзен (Т. Buzan) для визуализации полученных в ходе анализа данных³. Семантическая карта (интеллект-карта, ментальная карта) наглядно представляет логические связи между частями текста. Как отмечают исследователи, использование интеллект-карт происходит легче и эффективнее при работе с материалами гуманитарных наук, чем при работе с материалами естественных наук⁴. Техника составления ментальных карт строится на индивидуальном понимании текста. Первый этап — прочтение текста, затем предлагается сформулировать его тему, затем выделить микротемы (узлы онтологии), к каждой микротеме выписать слова, представляющие ее в тексте (синонимы, слова одной тематической группы и пр.). Количество групп и слов в группах произвольно.

Ментальные карты — эффективный прием обучения, в том числе обучения иностранному языку, так как в сжатом виде эксплицируется логика развития мысли, составляющей тему текста.

Семантические карты обычно представляют в графическом виде⁵.

¹ Сахарный Л.В. Тема-рематическая структура текста: основные понятия // Язык и речевая деятельность (Журнал Петербургского лингвистического общества). СПб., 1998. Вып. 1. С. 7–16.

² Дементьев В.В., Седов К.Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров: Уч. пособие. Саратов: Изд-во Саратов. пединститута, 1998. С. 62.

³ Buzan Tony. The Mind Map Book. New York: Penguin Books USA, 1994. 320 p.; Buzan T. The Ultimate Book of Mind Maps. London: Harper Thorsons, 2006. 256 p.

⁴ Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Пер. с нем. В.В. Мартыновой, М.М. Дремина. М: Изд-во «Омега-Л», 2007. 126 с.

⁵ Екшимбева Л.В. Когнитивное картирование как стратегия понимания текста // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. Вып. 11. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2013. С. 89–94; Белоусов К.И., Мишланова С.Л., Заседателева М.Г. Тезаурусное моделирование предметной области «компетентностный подход»: дизайн исследования и программная реализация на платформе ИС «Семограф» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 3–10.

Семантическое картирование эффективно при обучении студентов медицинского вуза языку специальности. Врач — одна из самых лингвоактивных профессий (термин Н.И. Формановской¹), что обуславливается значимостью и эффективностью речи в медицине. Антропологическое значение медицинского дискурса очевидно благодаря его вариативности и взаимодействию языка и конситуации. А формирование коммуникативной компетенции студента медицинского вуза включает способность как коммуникации врач — пациент, так и к коммуникации врач — врач, врач-исследователь — научное сообщество, т. е. к академической и научной коммуникации². Этим обуславливается необходимость включения собственно-научных (медицинских текстов) в процесс обучения студентов языку специальности. Именно поэтому на занятиях по русскому языку у студентов уровня В1+, В2 изучаются медицинские научные статьи.

Работа с научными статьями строится по схеме чтение — перевод — работа с терминами — выделение субтем — составление семантической карты текста — пересказ. При выборе материала преподаватель руководствуется принципом актуальности, новизны (выбираются недавно изданные статьи), включенности в научную коммуникацию (показателем которой, на наш взгляд, являются индексы научного цитирования), т. е. преподаватель выбирает недавно опубликованные статьи с наиболее высоким индексом научного цитирования (индексом Хирша). После чтения и перевода текста научной статьи студенты выписывают все термины, распределяя их по семантическим группам (например, названия заболеваний, симптомы, медикаменты, средства диагностики и т. д.), затем каждый индивидуально вычленяет из текста субтемы, после чего составляет семантическую карту текста, по которой и строит свой пересказ впоследствии. В результате работы студент получает семантическую карту научной медицинской статьи.

Пример карты

1. микротема: смертность от ССЗ (сердечно-сосудистых заболеваний)
снижение смертности <> увеличение смертности

¹ Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М.: Ин-т рус. яз., 1998. С. 232.

² Петросян М.М. Необходимость преподавания русского языка в медицинских вузах // Молодой ученый. 2016. № 15 (119). С. 491; Касьмова О.П., Линник Л.А. Медицинский дискурс в современной лингвистике // Вестник Башкирского университета. 2017. Т. 22. № 3. С. 767–773.

- на Западе, в Австралии и в Японии <> в России
 село <> город
 мужчины <> женщины
2. микротема: методы исследования
 численность обследованных, регионы, учетные формы
 3. микротема: результаты исследования
 на Западе <> в России
 мужчины <> женщины
 4. микротема: методы лечения
 на Западе <> в России
 5. микротема: вывод
 село <> город
 мужчины <> женщины

Следующий этап — составление собственной статьи по заданной семантической карте, а также сравнение контента карты с контентом аннотации научной статьи и результатом, полученным при анализе статьи в системе «облако слов» (облакослов.рф).



Пример «облака слова»

Семантическое картирование в настоящее время может осуществляться с помощью информационной системы графосемантического моделирования «Семограф» [<https://semograph.com/>]. Она выполняет структурное моделирование информационного пространства текстов на базе исследовательской программы, объединившей методы компонентного и полевоего анализ, а также метода моделирования. Программа разработана К.И. Белоусовым, Н.Л. Зелянкой, И.В. Влацкой и Д.А. Барановым.

Семантическая карта, аннотация и облако слов представляют собой три метода компрессии информации, осуществляемой в случае с картой — читателем, при составлении аннотации — автором научной статьи, в облаке — искусственным интеллектом, что не может не представлять интереса как объект компаративного анализа с выявлением сходства и различий компрессии одной и той же информации разными субъектами действия. Использование комплекса этих методов в обучении студентов медицинского вуза русскому языку как языку специальности позволяет более глубоко постичь структуру и сущность научного текста, сформировать понимание научной деятельности как коммуникации в научном дискурсивном пространстве, освоить терминологию и сформировать навык самостоятельного продуцирования медицинских текстов различных жанров.

*L.A. Linnik
Bashkir State Medical University,
Ufa, The Republic of Bashkortostan, Russia*

Semantic mapping of a text as a method of teaching information compression

Ло Чжидань

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

К ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНР

Начало преподаванию русского языка в КНР было положено в марте 1941 г., когда на окраине города Яньань был создан русскоязычный филиал Китайского антияпонского военно-политического университета, который впоследствии послужил основой создания Института русского языка Хэйлуцзянского университета.

Зарождение этого филиала связано с периодом, когда гомиьндановские реакционеры наложили на Яньань экономическую блокаду и условия жизни были чрезвычайно тяжелыми. Преподаватели и студенты жили в пещерах, высеченных в скалах. Там же на траве они учились, используя бересту в качестве чистого листа и свои колени в качестве письменного стола.

Позже из-за антияпонской войны спрос на русский язык продолжал расти, филиал расширился, и в итоге появилась школа. Название школы постоянно менялось, а ученический состав был невелик. Тем не менее Коммунистическая партия Китая в то время оказала этой школе значительную поддержку. Член Политического бюро Центрального комитета партии Чжоу Эньлай неоднократно посещал ее, чтобы подбодрить учителей и учеников. В 1941–1945 гг. состоялся первый выпуск в составе 200 талантливых знатоков русского языка.

В 1946 г. после победы в войне против японских агрессоров Центральный комитет партии и Центральный военный совет приняли решение перевести эту школу в лучшие условия на северо-восток. Учителя и ученики школы добирались до нового места обучения пешком, неся на себе все свои пожитки. Проходя через Северный Китай, некоторые ученики остались там и начали преподавать русский язык в школе под руководством Цзэн Юнцюаня. Это стало основой для образования Пекинского университета иностранных языков, а некоторые выпускники прибыли на северо-восток под руководством Директора департамента России Лу Цзинжу и учителя Чжао Сюнь.

В июне 1946 г. школа иностранных языков из Яньаня переехала в Харбин в соответствии с указаниями ЦК партии и приказом Центрального военного совета. С 1946 по 1948 г. в крайне нестабильной военной обстановке школа непрерывно проводила занятия. В первые дни в школе было всего 8 учителей, 7 из которых были русскими эмигрантами, которые принадлежали к двум семьям: Шелеповых и Кузнецовых — и принимали активное участие в создании школы иностранных языков.

Цель обучения в то время состояла в том, чтобы подготовиться к изучению советского передового опыта в области науки и техники после основания Нового Китая, а также подготовить переводчиков для военного и местного строительства.

В 1946–1953 гг. школа меняла свое название три раза и в 1956 г. сменила название на Харбинский институт иностранных языков. Ван Цзюй была назначена исполняющим обязанности декана.

Особенностью данного института было то, что русскому языку учили русские эмигранты. В то время в преподавательский состав входило более 130 русских учителей. Многие из них не были знакомы с методикой преподавания, но их подход к этому делу был живым, интересным и очень своеобразным. Выпускники владели навыками чтения, письма и перевода. Средний срок обучения был полтора года. После завершения обучения студенты продолжали самостоятельно улучшать свои языковые навыки.

Несмотря на короткий срок обучения, институт в Харбине обеспечивал основательную профессиональную языковую базу, а сам Харбин из-за большого количества русских эмигрантов стал уникальной средой для речевой практики студентов.

В 1950 г. в институте была открыта аспирантура, которая была первой в Новом Китае. С 1954 г. институт отправил 4 группы (в каждую входил 21 учитель) в Советский Союз для обучения. В течение этого периода издавался журнал «Преподавание русского языка и его исследования».

В мае 1955 г. в Харбинском специализированном институте иностранных языков состоялась первая научная конференция по русскому языку. В 1958 г. институт был переименован в Хэйлунцзянский университет.

В 1980-е гг. в институте была создана специальная лаборатория, оснащенная спутниковыми ресиверами (чтобы в каждом классе можно было смотреть московские телевизионные программы в прямом эфире). Советские фильмы также транслировались один раз в неделю. В то же время институт придавал большое значение внеаудиторной деятельности: проводились русские вечера и различные конкурсы. Студенты практиковались в чтении стихов, прозы, репетировали короткие пьесы или пели русские песни. Таким образом, Институт организовал активную языковую среду для студентов, что способствовало повышению интереса к изучению русского языка.

За время своего существования Институт русского языка Хэйлунцзянского университета получил название «Всекитайская колыбель по подготовке специалистов со знанием русского языка». За более чем 70 лет институт подготовил много высококвалифицированных русистов для страны и внес значительный вклад в победу и строительство нового Китая.

Luo Zhidan

Lomonosov Moscow State University, Russia

To the history of teaching Russian language in China

КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Стало уже привычным говорить о смене социальной роли учителя: вместо наставника — координатор, тьютор и... коуч. В определении Международной федерации коучинга им называется такой процесс, при котором отношения между субъектами общения устанавливаются исключительно на принципах равноправия, который стимулирует мышление, творчество клиентов, вдохновляет их на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала. Таким образом, коуч — партнер, актуализирующий субъектную активность собеседника в достижении им успеха и сопровождающий этого человека в долговременном индивидуально-личностном развитии¹. Казалось бы, стоит ли учителю литературы, в отечественной трактовке «учительнице жизни», превращаться в «партнера» своих учеников? Стоит, если есть желание в процессе изучения классической литературы обратиться к внутренним ресурсам того, кого учишь, если «наставник» заинтересован в долговременном индивидуально-личностном росте своих подопечных.

Но, как утверждал еще основатель герменевтики Г. Гадамер, «нельзя понять без желания понять...»². Точно так же невозможно заставить ребенка что-то читать, если он этого не хочет. Вопрос, как это сделать, может решаться с учетом возрастных особенностей учеников. Я преподаю литературу в частном учебном заведении «Гимназии имени преподобного Сергия Радонежского» при Троице-Сергиевом Варницком монастыре, расположенном на родине известного русского святого близ Ростова Великого в Ярославской области. Само образовательное учреждение специфично, и, естественно, своеобразен контингент учащихся. Это дети священников, дети, оставшиеся без попечения родителей, мечтающие связать свою жизнь со служением Богу. Каждый год мы отбираем поступающих к нам после 9 класса путем организации

¹ *Гульчевская В.Г.* Коучинг — эффективная технология педагогического сопровождения и поддержки индивидуально-личностного развития обучающихся // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Педагогическая технология и мастерство учителя» от 10 ноября 2013 — 30 января 2014 г. URL: Электронное периодическое издание «Наукоград» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://konferencii.ru/info/104775>

² *Гадамер Г.* Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 73.

своих экзаменов по общеобразовательным предметам и собеседованию — по профильным. То есть передо мной старшеклассники, хорошо представляющие, что им нужно для дальнейшей реализации их образовательных и жизненных потребностей, целей, их потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей. Значит, моя прямая обязанность как учителя литературы и коуча создать условия для самостоятельной успешной, компетентностной деятельности каждого ученика, для проектирования им индивидуального образовательного маршрута с учетом «моего предмета», для индивидуально-личностного саморазвития и в интересующей *меня* сфере.

За предыдущие годы обучения в школе учащиеся 10-х классов уже познакомились на уроках литературы с произведениями классиков и получили, пусть даже минимальный, опыт анализа и интерпретации художественного текста. Используя инструмент «Колесо жизненного баланса (успеха, развития)» (как вариант круг, поделенный на столько областей, сколько авторов мы собираемся по программе изучить в этом полугодии или классе) в процессе индивидуальных или групповых коуч-сессий (встреч со старшеклассниками), выясняем, как будем планировать и регулировать свою познавательную деятельность. Области жизни, важные для подростка в это время, оказываются связанными с... русской классикой: от А.С. Пушкина до И.С. Тургенева, от Н.А. Некрасова до А.П. Чехова. Предлагаю своим «чемпионам» (так в коучинге называются те, с кем работает коуч) разделить каждый сектор от центра к краю на десять делений и определить степень своей подготовленности по каждой из тем на данный момент. Каждый сам определяет, каким ему видится на шкале удовлетворенности максимум (что хочется «узнать» у классика, «решить» с ним, чего добиться в результате изучения темы) и «точка отсчета» (что знает сейчас, в данный момент, ученик об изучаемом авторе и произведении). И каждый сам волен выбрать ключевую область, с которой надо начать движение — изучение классической литературы — и свое индивидуально-личностное саморазвитие. Доказать, что понимания, а значит, личностного роста не будет, если «человек уверен, что ему все и так известно»¹, можно, если вместе с учениками, используя технику «Формата конечного результата», определить критерии и показатели степени усвоения той или иной темы по шкале от «1» до «10»: например, от минимального «понимаю тематику и могу пересказать прочитанные тексты» до «хорошо владею изученным

¹ Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.

материалом, могу проводить интертекстуальные связи». Проанализировав, что уже прочитано и какие аналитические (и творческие) навыки получены, каждый учащийся самостоятельно определяет, насколько он близок к конечному результату по «Шкале удовлетворенности» (1__2__3__4__5__6__7__8__9__10). Эта техника не только позволяет осознать свой уровень знаний и умений, но и помогает наметить план для самоподготовки и самосовершенствования. Когда это «движение» по собственноручно оформленной шкале начинается, учителю важно применять инструмент «Поддерживающая среда». Она может создаваться не только при помощи «списка дополнительных ресурсов» (источников вспомогательной информации, в том числе критических статей и учебников, ссылок на интересные сайты и видеуроки, видеолекции по литературе), но и с использованием приема, как я его называю, «письма успеха». Периодически, изучив ту или иную тему, познакомившись с тем или иным произведением классической литературы, ребята пишут письмо, адресованное одноклассникам, в котором описывают свой путь постижения (истолкования, понимания) того или иного художественного текста, автора, делятся впечатлениями, рассказывают о приобретенном опыте, возникших в связи с прочитанным мыслях. И здесь главное не исчерпывающая полнота истины о творении искусства, а история, безусловно, успешного включения классической литературы в транс-исторические диалогические отношения, в обогащении и читателя, и произведения в сознании этого юного читателя. Более того, такое письмо — попытка рефлексии. Рассказывая другому о том, как он открыл для себя творчество классика, ученик помогает и себе и другим двигаться дальше на пути освоения «высокой литературы». Обмен письмами стимулирует в моих старших классах ее самостоятельное и продуктивное чтение.

Коучинговые инструменты можно использовать и при изучении отдельного произведения или отдельной темы: «Шкала отношения к герою» может строиться по мере изучения произведения (например, она хорошо «работает» в процессе анализа образа Евгения Базарова на уроках по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети»). «Шкала уверенности в своих знаниях по литературоведческой теме (тема конкретизируется)» или «Шкала компетентности в этом том или ином вопросе, возникающем в связи с анализом литературного произведения (произведение конкретизируется)» могут быть использованы и в начале изучения раздела, и на каждом уроке. Точно так можно задействовать и коучинговую технологию «Колесо развития»: сектора круга фиксируют различные направления анализа («Жанр», «Тематика», «Проблематика», «Сюжет», «Композиция» и так далее).

На наш взгляд, системное и продуктивное планирование учителем своей профессиональной деятельности поможет современному ученику полюбить уроки литературы и произведения, которые изучаются в школе. Применение коучингового подхода в процессе преподавания классики позволяет конструировать интересное и перспективное метапредметное содержание литературного образования и благодаря различным формам организации учебного материала способствовать всестороннему развитию ребенка, изучению им своих возможностей и средств овладения ими.

M.A. Lyova

Varnicy Gymnasium, Yaroslavl Region, Russia

Partner approach in the process of studying Russian classic literature at school

Манькова Ольга Викторовна

Школа № 15, Муром,

Владимирская область, Россия

РОЛЬ СЛОВА В ЖИЗНИ РЕБЕНКА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ
ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ)

Многолетний опыт работы в школе позволяет в очередной раз убедиться в том, что художественное слово является мощным педагогическим средством в любой, даже обыденной ситуации. Как научить ребенка овладеть искусством слова? Любовь к художественному чтению пытаемся привить всем детям. Эту задачу по зову своей души пытаюсь решить на занятиях «Студии чтеца». А если сказать точнее, через познание красоты звучания художественного слова призвать детей к человечному восприятию окружающего мира. Это очень трудный процесс, но интересный. В ходе работы дети реализуют свое восприятие через собственную творческую деятельность, ощущая при этом свою значимость.

Одним из залогов успешности последующего выступления являются индивидуальные занятия, в ходе которых дети иногда делятся своим личным, сокровенным. Предлагаю несколько вариантов текстов для прочтения, часто мой выбор совпадает с мнением ребенка. Устанавливаются

доверительные отношения. Так удается порой ликвидировать барьер межличностного общения. А вот групповые занятия позволяют каждому почувствовать малую сцену, увидеть предварительную реакцию зрителя, чтобы впоследствии быть более уверенным и выразительным. Коллективное обсуждение каждого выступления детей от мала до велика во время репетиций помогает обрести единомышленников, выявить недостатки и двигаться дальше. Приветствую чтение дуэтом, так как поддержка на сцене дорогого стоит: один забыл, а другой поддержал. Ведь так бывает и в жизни. Чувствовать поддержку — значит быть более уверенным. А поддержать на сцене товарища — это значит ощутить себя полезным.

Очень важно для наших ребят и место подготовки к конкурсу чтцов — школьный музей «Наш микрорайон „Центральный“ и его люди». Здесь особая аура для творчества. Импровизированная сцена. Дети, как правило, лбуют встать лицом к стенду, посвященному актеру, сыгравшему главную роль в фильме «Шла собака по роялю», выпускнику нашей школы Александру Фомину. Ненавязчиво всегда рассказываю о фрагментах его жизни, жизни одаренного и творческого человека. Стараюсь подчеркнуть, что именно в простых житейских вещах он искал смысл своей жизни. И в фильме молодой тогда еще актер не играл, а жил, так и для чтеца главное — это искренняя подача не только материала, но и себя. И когда дети попадают в эту ауру — начинают верить в чудеса.

Вся проводимая работа позволяет ребенку поверить в добро, быть более открытым к миру, научиться быть толерантным. Детям с особенностями поведения трудно навязать свое настроение, так как у них, как правило, свой взгляд на многие вещи. Важно уметь осторожно направлять их, а не навязывать свое мнение. Это и помогает выглядеть на фоне других более успешными. Так, например, подросток, воспитывающийся в неполной семье бабушкой, где мама постоянно работает в другом городе, выбирает для чтения произведения соответствующей тематики. Они полностью отражают его внутреннее состояние. Все сосредоточено в названиях: «Бабка», «Письмо из детского дома». Еще один пример. Подросток воспитывается отчимом в новой семье своей мамы. Особый интерес он проявляет к произведениям патриотической направленности, военной тематики, что является способом самоутверждения. Более двадцати лет стараюсь подбирать разнообразный репертуар, близкий к образу выступающего.

С каждым годом увеличивается количество победителей конкурсов чтцов на окружном уровне «Рождественская звезда», «Восходящая

звезда» (по 10 и более победителей и призеров в разных возрастных категориях).

Трижды учащиеся школы занимали призовые места в региональном и Всероссийском конкурсе «Живая классика» (г. Санкт-Петербург, 2013, 2014, 2019 гг.).

С 2016 г. ежегодно участвуя в Международном конкурсе-проекте актерского мастерства и сценического искусства «Апельсиновая береза» (г. Москва), Илья Великанов становился не раз лауреатом и дипломантом данного проекта, изумительно читая произведения, которые он выбрал сам. В 2019 г. принял эстафету у Илья ученик 3 класса Максим Тренин и получил диплом III степени.

Выпускник школы 2018 г. Михаил Копытин был победителем данного конкурса в 2016 г., получив сертификат на внеконкурсное поступление в Институт Русского театра (г. Москва). Сейчас он студент 2 курса Государственного института театрального искусства по специальности «Актерское мастерство». Опыт участия в конкурсах чтецов разного уровня подростку не только самоутвердиться в искусстве, но и по итогам участия в дипломатической смене Международного лагеря «Артек» завоевать престижную оценку руководства — стать «Звездой», проявив лучшие лидерские качества.

Григорий Науменко участвовал в ежегодном Международном конкурсе «О Родине большой и малой», где получил диплом II степени. Желание заниматься творчеством на более высоком уровне, опыт, приобретенный на занятиях школьной студии чтеца, позволили ему поступить в Театральную школу Олега Табакова.

Школьная команда КВН «Пятнашка» по итогам 2017 г. признана лучшей в области в школьной ЮНИОР-лиге (г. Владимир). Участники команды — преимущественно чтецы, неоднократные призеры и победители конкурсов разного уровня.

Работа над искусством Слова — это каждодневный труд, труд над собой. Читая выразительно, школьники учатся проявлять то добро, которое прячется где-то в глубине их легко ранимой юной души. Очень верю, что в жизни им это очень пригодится. Радуюсь достижениям детей и надеюсь, что такое сотрудничество и «союзничество» поможет в дальнейшем найти каждому свое место в стремительно меняющемся мире.

O.V. Mankova

School № 15, Murom, Vladimir Region, Russia

The role of a word in children's lives (from the experience of development of skills of expressive reading in literature classes)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «УЧЕНИК – УЧИТЕЛЬ»

Современный образовательный процесс невозможен без использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ), позволяющих учителю максимально эффективно решать задачи на разных этапах работы с детьми.

Целью данной статьи является рассмотрение ИКТ, применяемых учителем русского языка и литературы на уроках и вне их во взаимодействии с учениками старшего звена.

Исходя из образовательных задач, можно разделить технологии на две группы:

1. используемые для презентации нового материала;
2. применяемые для контроля знаний.

Организация процесса преподнесения нового материала не вызывает больших трудностей, так как основное требование, предъявляемое к его подаче, — это представление информации в наглядном виде, что способствует наиболее полному усвоению знания. Средством, получившим широкое распространение в образовательной среде, являются презентации, содержащие, помимо текстовых, фото-, видео-, аудиоматериалы. При использовании мультимедийных технологий восприятие новой информации не только с помощью слуха, но и зрения повышает интерес обучающихся к новому материалу. Между тем формирование активной позиции учащегося к дисциплине — одна из основополагающих задач современного учителя, решение которой отчасти возможно при умелом использовании ИКТ на уроках.

Не менее важным элементом в системе урока является контроль знаний. И здесь ИКТ значительно расширяют возможности учителя в проведении ненавязчивой и в то же время продуктивной проверки. Мониторинг, осуществляемый с применением современных технологий, имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами контроля:

- такая проверка не ощущается детьми в качестве сложного и серьезного испытания, соответственно, ученики не находятся в стрессовой ситуации;
- контроль с помощью ИКТ всегда имеет элемент новизны, что вызывает дополнительный интерес у детей к самому процессу;

- формирует навыки работы с современными технологиями у учащихся;
- дает возможность учителю быстро и в наиболее полной форме получить результаты проверки.

Выбор средств ИКТ, которые достойны применения на уроках, безусловно, велик. Ниже будет представлено подробное рассмотрение информационных ресурсов, которые регулярно применяются нами на занятиях по русскому языку и литературе и зарекомендовали себя в качестве эффективного инструмента для осуществления текущего контроля знаний у учащихся старшего звена.

1. Kahoot (сайт www.kahoot.com)

Это игровая обучающая платформа, разработанная в 2013 г. на базе Норвежского университета науки и технологий. Kahoot позволяет создавать тесты с выбором правильного ответа из четырех предложенных. Ученики могут проходить составленные учителем тесты с любых устройств (смартфонов, планшетов, ноутбуков), имеющих доступ к Интернету. Учитель имеет возможность задавать время работы с каждым вопросом, а также назначать количество баллов за каждый правильный ответ. По окончании теста на экран выводится рейтинг учащихся, набравших наибольшее количество баллов. А учитель получает доступ к файлу, содержащему подробный анализ результатов теста, в соответствии с которым можно выставить оценки, а также увидеть вопросы, которые вызвали наибольшее затруднение у учеников.

Несомненными преимуществами платформы являются:

- интуитивно понятный интерфейс;
- красочный и современный дизайн;
- простой доступ к тесту для детей (по номеру);
- музыкальное сопровождение;
- возможность выгрузить подробный результат.

Из минусов можно назвать следующие:

- ограниченная форма контроля;
- отсутствие базы готовых русскоязычных тестов;
- необходимость большого экрана, на который выводятся вопросы;
- программа имеет платный функционал.

Kahoot подходит для проведения промежуточных проверочных работ. Платформа позволяет осуществить контроль быстро, просто и ненавязчиво.

2. Learningapps.org (www.learningapps.org)

Это обучающая платформа, предоставляющая возможность работы с разными по форме интерактивными упражнениями. Ресурс содержит

обширную базу готовых заданий, распределенных по категориям (предметам: русский язык, математика, информатика, география и т. д.), внутри которых имеется еще более дробная классификация. Например, в рамках категории «Русский язык» есть следующие разделы: орфоэпия, лексика, склонение, синонимы, морфемика и т. д. Кликнув на интересующий блок, можно найти множество разных по форме и уровню сложности упражнений, созданных и опубликованных пользователями сайта. При отсутствии подходящего задания учитель имеет возможность создать свой собственный модуль, выбрав при этом наиболее подходящий по функционалу шаблон. Следует отметить разнообразие типов заданий: имеются упражнения на выбор правильного ответа, установление соответствия, определение правильной последовательности, заполнение пробелов, упражнения-соревнования. Работу с модулями Learningapps.org можно организовать прямо на сайте, а также у учителя есть возможность внедрить упражнения на страницы других ресурсов, например личного блога или веб-квеста.

В качестве преимуществ данной платформы мы выделили следующие:

- имеются разнообразные по форме задания;
- есть множество готовых заданий по разным предметам;
- программа является бесплатной;
- достаточно одного экрана для работы.

В качестве минусов можно выделить следующие:

- для доступа к заданию необходимо передать детям ссылку либо QR-код;
- нет возможности выгрузить подробный общий результат работы;
- программа не оценивает работу ученика в баллах, которые можно было бы конвертировать в оценку.

Несмотря на перечисленные недостатки платформа Learningapps.org, безусловно, является удобным и простым инструментом для осуществления текущего контроля знаний учащихся.

3. ЕГЭ Русский язык (www.egeus.ru)

Сайт представляет собой портал, содержащий полезные материалы и сервисы для подготовки к Единому государственному экзамену по русскому языку.

Использование виртуальных площадок для подготовки к итоговому экзамену учащихся старшего звена является актуальным в связи с тем, что нагрузка по русскому языку в 10 и 11 классах составляет всего 1 час в неделю. Этого времени недостаточно для того, чтобы качественно подготовить выпускников к экзамену в стенах школы.

Для нас сайт ege.ru стал площадкой, где дети знакомятся с форматом ЕГЭ по русскому языку и самостоятельно тренируются в решении заданий.

Среди достоинств портала можно выделить следующие:

- возможность прохождения тестов онлайн по последним спецификациям ЕГЭ;
- каждый раз на сайте генерируется новый тест;
- визуальная схожесть формы теста с реальным КИМОм;
- подробный результат;
- подсчет времени работы.

Среди минусов мы выделили следующие:

- отсутствие возможности проверить задание 27;
- нет разбора ошибок после прохождения теста.

В целом можно отметить удобство ресурса в организации самостоятельной подготовки учащихся к ЕГЭ вне стен школы с помощью указанного портала.

В заключение стоит отметить, что применение ИКТ во взаимодействии «ученик — учитель» не ограничивается презентацией нового материала и контролем знаний на занятиях, как и не ограничивается наше общение с учениками уроком. Современный учитель имеет в арсенале множество инструментов ИКТ, которые при умелом использовании позволят ему повысить мотивацию детей, их вовлеченность в образовательный процесс и превратят учебу в увлекательное и захватывающее мероприятие.

*L.R. Makmutova
IT-lyceum of Kazan Federal University,
Kazan, The Republic of Tatarstan, Russia*

Digital technology in the “student – teacher” interaction

Михайлов Алексей Валерианович
СибГУ имени М.Ф. Решетнева, Красноярск, Россия

РАЗНООБРАЗИЕ РУССКОЙ РЕЧИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Как известно, современный литературный русский язык представляет собой системное и сложное единство социальных, территориальных,

конфессиональных вариантов и диалектов, складывавшихся на протяжении веков. Программа же курса русского языка средней школы дает учащимся — в силу сосредоточенности на нормативной письменной и устной речи, на изучении ограниченного литературными рамками тезауруса, морфологии, словообразования, стилистики и синтаксиса — знания в области весьма узкой, ср. содержание п. 9.1 документа под названием «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования с изменениями на 29 июня 2017 года»¹. Это изучение предметной области «Русский язык и литература», где, к сожалению, при общем правильном подходе ни слова не говорится о необходимости овладения широким богатством русского языка. В частности, не сказано о специфике русского литературного языка — сложении его из компонентов церковнославянского и народного русского, диалектного через художественную литературу, публицистику и другие сферы.

Значительным препятствием для углубленного интереса к русскому языку и литературе для молодых учащихся становится старое школьное заблуждение и преподавателей, и обучаемых. Дело в том, что при освоении стандартной литературной формы языка негативной оценке подвергаются региональные, местные, архаичные, а также социально обусловленные формы русского языка и речи.

Между тем важен факт выращения нормы из сотрудничества и конкуренции подобных форм на основе постоянной рефлексии языкового сообщества во всех его слоях. Об этом говорили корифеи русского языкознания академик В.В. Виноградов², Г.О. Винокур³.

К сожалению, и в высшей школе дисциплина «Русский язык и культура речи» с вариациями по вузам и направлениям подготовки («Русский язык делового общения», «Русский язык в технической сфере» и т. п. не обращает внимания на сложную структуру русского литературного языка, ср. содержание этой дисциплины в примерных учебных планах. Автор принимал участие в разработке учебной программы по дисциплине ««Русский язык и культура речи»» в 1994–1995-х гг. в условиях резкого падения грамотности абитуриентов, поступающих в высшие

¹ Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 с дополнениями и изменениями. URL: [http://www.apkpro.ru/doc/1%20Prikaz%20ob%20utverzhenii%20FGOS%20SOO%20\(1\).pdf](http://www.apkpro.ru/doc/1%20Prikaz%20ob%20utverzhenii%20FGOS%20SOO%20(1).pdf) (дата обращения: 14.12.2019).

² Виноградов В.В. Литературный язык // Виноградов В.В. История русского литературного языка: Избранные труды. М.: Наука, 1978. С. 298–297.

³ Винокур Г.О. Русский язык. Исторический очерк // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. С. 11–110.

учебные заведения, и эта программа решала другие задачи. Кроме того, весь блок общегуманитарных и социально-экономических дисциплин рождавшихся тогда стандартов по высшему образованию трансформировался в отторжении от засилья коммунистической идеологии в вузах, в связи с чем неизбежны были своеобразные «перегибы», и не только на местах.

На базе представлений о содержании дисциплины «Русский язык и культура речи» в высшем образовании в конце 1990-х гг. родились учебники по русскому языку и культуре речи, ср. пособия под редакцией проф. Л.А. Введенской¹, проф. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева², проф. В.И. Максимова и А.В. Голубевой³, И.Б. Голуб⁴ и др. авторов, которые завоевали авторитет у преподавателей, многократно переизданы и сейчас доминируют в вузовском преподавании русского языка.

При этом стандарты и учебные планы не позволяют авторам и составителям учебников по русскому языку, культуре речи углубляться в темы по истории русского литературного языка, диалектологии, современной разговорной речевой стихии, взаимодействию русского языка с другими.

В связи с этим преподавателю вуза (в первую очередь, так как в школе русский язык ведется несколько лет) за один семестр обучения необходимо решить целый ряд задач, среди которых и контроль уровня общей грамотности, и привитие стилистических и редакторских навыков, развитие риторических умений и т. п.

В Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, с 2017 г. — Опорном университете Красноярского края, работа по русскому языку, мировой литературе, искусству, риторике, деловому общению сосредоточена на кафедре общественных связей. Русисты кафедры организуют большое количество внеучебных мероприятий, посвященных продвижению русского языка, культуры среди студентов вузов, колледжей и школьников. Эти мероприятия получили признание и в среде русистов России, в частности РОПРЯЛ, Фонда «Русский мир», учителей и преподавателей. Таковы Енисейская открытая олимпиада по русскому языку «СМО-Родина», перешагнувшая границы России уже более пяти лет назад,

¹ *Введенская Л.А. и др.* Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. 26-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 539 с.

² *Граудина Л.К., Ширяев Е.Н.* Культура русской речи. Учебник для вузов. М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1999. 560 с.

³ *Максимов В.И.* Русский язык и культура речи: учебник. М.: Гардарики, 2001. 413 с.

⁴ *Голуб И.Б., Розенталь Д.Э.* Книга о хорошей речи. М.: Культура и спорт, 1997. 268 с.

фестивали-конкурсы «Пушкинский День (День русского языка)», ко Всемирному дню русского единения, конкурс чтецов «Живое слово» и др.¹

В процессе преподавания студентам современного русского литературного языка, а особенно в группах, где уже много лет появляются студенты из сопредельных стран и дальнего зарубежья, важно подчеркнуть историю сложения норм русского литературного языка, вопросов языковой политики и языкового строительства, с указанием разницы в подходах к языковой политике в разных странах мира, вопросов взаимодействия языков.

Автор использует в своей практике систему упражнений, строящуюся на оригинальном сибирском языковом материале, на материале современного просторечия, на базе анализа узуса, в том числе бытовой речи, просторечия, электронного обмена сообщениями.

Подчеркивается социально-регулирующая роль отбираемых говорящим элементов речи, включая и интонацию, синтаксические конструкции. Подбираются ситуации, в которых необходимо соблюдать правила речевого этикета, например электронная переписка.

Создаются краткие драматизированные постановки, в которых студенты из разных стран демонстрируют и шлифуют свои умения в устном разговорном дискурсе. Используются средства аудиозаписи, видеозаписи с последующим анализом, в том числе и поведения, сопровождающего речь, других внеречевых компонентов (мимика, жестикация и т. п.).

Разработаны упражнения, где студенты должны увидеть и исправить недочеты и ошибки согласно регистру речи, уместному в данной ситуации общения. Особенно интересны для студентов те задания, где они должны демонстрировать творческие способности: создание кратких азбучных стихов-бейтов, синквейнов, передача в рисунке содержания речи, создание древа родословия, перевод на современный русский язык стихотворений Г.Р. Державина, А.С. Пушкина (например, «Пророк») и т. п.²

Таким образом, использование в преподавании русского языка в школе и вузе представлений о языке как системе разновидностей и о роли

¹ Сайт Олимпиады «СМОРОдина» — rusolimp.sibsau.ru, там же отражены фестивали и конкурсы, группа «ВКонтакте»: https://vk.com/smorodina_official

² В целом внимание к развитию критического мышления, к творческой роли студента в отношениях его с языком в работе кафедры общественных связей СибГУ им. М.Ф. Решетнева выражено и в разработанной Т.Ю. Герасимовой и Т.В. Михайловой вместе с автором данной статьи программе повышения квалификации для преподавателей вузов «Современные образовательные технологии», которая предлагается и для аспирантов всех научных специальностей как обязательный семестровый курс наряду с «Языком науки» и «Риторикой».

обучаемого как хранителя языка помогает повысить субъектность обучаемого. Осознание текучести языка, исторической динамики дает понимание сущности нормы. Рефлексия над реальной письменной и устной речью создает возможность отбора элементов по их формам, содержанию для достижения целей коммуникации. У обучаемого возникает ценностное самоощущение разумного владельца и хранителя собственного языка и речи.

A.V. Mikhaylov

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology,
Krasnoyarsk, Russia*

Social and territorial variants of the Russian language as a subject of study at school and university

Михайлова Наталья Ивановна

Государственный музей А.С. Пушкина, Москва, Россия

«А.С. ПУШКИН И КНИГА».

ПРОЕКТ ГОСУДАРСТВЕННОГО МУЗЕЯ А.С. ПУШКИНА
И ОТДЕЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В 2011 году Государственный музей А.С. Пушкина совместно с научным советом по проблемам чтения Российской академии образования и Пушкинской комиссией научного совета «История мировой культуры» Российской академии наук организовал научную конференцию «А.С. Пушкин и книга». Представленные на конференции доклады известных ученых, музейных, библиотечных работников вызвали большой интерес, провоцировали дальнейшее изучение заявленной темы. И это неслучайно.

Как известно, с детских лет Пушкина окружали книги — и в доме отца Сергея Львовича, и в доме дяди Василия Львовича Пушкина, страстного библиофила, книжному собранию которого завидовал даже владелец роскошной библиотеки граф Д.П. Бутурлин. В Лицее Пушкин был вдумчивым читателем, во время южной ссылки он брал книг у Раевских и Давыдовых, И.П. Липранди. В Одессе он имел возможность пользоваться богатейшей библиотекой графа М.С. Воронцова. В Михайловском в его распоряжении была тригорская библиотека

П.А. Осиповой-Вульф. До последних дней жизни Пушкин собирал свою библиотеку, часто тратил на книги суммы, превышающие его финансовые возможности. По свидетельству П.А. Плетнева, он оправдывал эти траты своим ремеслом писателя: *«Издерживая последние деньги на книги, он сравнивал себя со стекольщиком, которого ремесло заставляет покупать алмазы, хотя на их покупку и богач не всякий решится»*¹. Стремясь «в просвещении стать с веком наравне», Пушкин всегда обращался к книгам. Его библиотеку составляли книги на четырнадцать языках. И это не только литература и история. Это книги по самым разным отраслям знания. Мир Пушкина-читателя запечатлен в его произведениях: прочитанные им книги дают о себе знать в сюжетах, образах и мотивах, в цитатах и реминисценциях из сочинений русских, европейских и античных авторов; в его творчестве звучит диалог русской и европейской культуры.

Сказанное выше определяет актуальность изучения темы «А.С. Пушкин и книга». Аспекты названной темы чрезвычайно широки. Это не только «Пушкин-читатель», «Библиотека поэта», «Цитаты и реминисценции в творчестве Пушкина». Это и «Издания Пушкина», «Художники книги — Пушкину», «Библиотеки современников Пушкина», «Читатели Пушкина», «Пушкин в учебных книгах», «Книги Пушкина в деятельности музеев», «Приобщение к Пушкину в библиотеках». Сегодня, когда обсуждаются проблемы чтения, когда сохранение книги не только как памятника культуры, но как живого явления культуры стало насущной необходимостью, опыт Пушкина-читателя, творческое восприятие пушкинского наследия писателями, художниками, композиторами последующих поколений требуют пристального изучения. Результаты этого изучения имеют большое значение и в издательской практике, и в преподавании русской литературы в школе и вузе.

С 2011 года конференция «А.С. Пушкин и книга» стала традиционной. Она проводится Государственным музеем А.С. Пушкина совместно с Отделением Образования и культуры Российской академии образования каждые два года. Круг ее участников расширяется. Докладчики представляют не только Москву, но и другие города России и зарубежья.

По материалам конференций 2011, 2013, 2015, 2017 годов изданы два сборника статей «А.С. Пушкин и книга» (М.: Изд-во «ИКАР», 2016; М.: Изд-во «ИКАР», 2018). В статьях речь идет о Пушкине — читателе Антиоха Кантемира, Данте, Френсиса Бэкона, Федора Глинки, В.Л. Пушкина, Н.В. Гоголя, других русских и европейских авторов. Специальное внимание уделено книгам из библиотеки Пушкина — «Полному

¹ А.С. Пушкин в воспоминаниях современников. Т. 2. М., 1974. С. 253.

собранию законов Российской Империи», книгам по русскому фольклору. Книжные собрания современников Пушкина представлены в статьях, посвященных библиотекам П.А. Вяземского, Н.М. Муравьева, А.П. Ермолова. В одной из статей рассмотрены книги из личных библиотек современников Пушкина в собрании Государственного музея А.С. Пушкина. Особый интерес вызывает опыт реконструкции библиотеки В.Л. Пушкина, предпринятый сотрудниками Дома-музея В.Л. Пушкина — сегодня собрание дубликатов книг из библиотеки поэта — дяди А.С. Пушкина можно увидеть в экспозиции этого музея. Среди читателей Пушкина, о которых говорится в статьях, Л.Н. Толстой и К.И. Чуковский. В качестве приложений к сборникам напечатаны две монографические работы известного пушкиниста профессора В.И. Коровина. Одна из них посвящена балладе Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный», другая — «Дубровскому» и «Капитанской дочке». Особую ценность этих работ представляет обширный историко-литературный комментарий, позволяющий осмыслить произведения Пушкина не только в контексте истории, литературы, культуры и быта средневековья, XVIII–XIX веков, но и динамике его поисков ответов на коренные вопросы российской жизни, ее общественно-политического устройства. Сборники адресованы филологам, историкам, преподавателям высшей и средней школы — и специалистам, и широкому кругу читателей.

В ноябре 2019 года состоялась очередная научная конференция «А.С. Пушкин и книга». В докладах были выявлены неизвестные ранее источники «Воспоминаний в Царском селе», «Арапа Петра Великого», «Капитанской дочки» и других произведений Пушкина. Предметом изучения стали музыкальные издания, книги о старообрядчестве в библиотеке поэта. Отдельные доклады были посвящены Пушкину в книгах для детей 1820-х годов, учебных книгах XIX века, в книгах для детей XX–XXI веков, а также Пушкину в переводах на немецкий, французский, английский, китайский языки. Пушкинская тема рассмотрена в творчестве М.А. Булгакова и И.С. Шмелева. Практическую ценность имели обзоры изданий Пушкина и книг о Пушкине 2018–2019 годов, новых изданий Пушкина с комментариями С.М. Бонди. Сборник по материалам пятой конференции «А.С. Пушкин и книга» готовится к печати.

N.I. Mikhailova

A. Pushkin State Museum, Moscow, Russia

“A.S. PUSHKIN and THE BOOK”: The project of A. Pushkin State Museum and the Department of Education and Culture of the Russian Academy of Education

ОТ ПЕРЕСКАЗА К ОРИГИНАЛУ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ
ПОЛИСЕМИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ

Говоря о проблемах преподавания литературы в школе, обсуждая старые, новые и новейшие ФГОС, сокращая и перекраивая списки обязательных для изучения в школьном курсе литературы произведений, педагогическое сообщество словесников, по сути, в последние десятилетия ищет пути решения одной проблемы: как вернуть в школьный курс литературы сам объект изучения — художественный текст.

Причины тотальной читательской безграмотности называются разные: психологические, социальные. Речь идет и об изменении сознания людей XXI в., о новых формах восприятия реальности и в связи с этим — новом понимании целей и задач обучения. Это причины из разряда тех, которые надо учитывать при построении образовательных стратегий, поскольку они определены общими цивилизационными процессами. Есть причины другого рода, которые обусловлены противоречиями внутри российской системы образования. И эти противоречия, на наш взгляд, со всей очевидностью продемонстрировала судьба итогового сочинения, введенного во исполнение подпункта 9 пункта 1 перечня поручений Президента Российской Федерации от 27 декабря 2013 г. № Пр-3086 по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2013 г. В 2016 г., т. е. спустя два года после введения итогового сочинения, в интервью «Учительской газете» О.А. Решетникова, директор ФИПИ, с сожалением, признала: сочинения большинства выпускников представляют собой «неоригинальные, напичканные штампами работы», но виноваты в этом, по ее мнению, учителя, которые учат писать по шаблонам, поскольку им так легче, хотя им никто эти шаблоны не навязывает. Сама же модель итогового сочинения перспективна: «Мы возлагаем надежды на итоговое сочинение с пролонгированным эффектом. В перспективе мы надеемся получить самостоятельно мыслящую личность, которая умеет излагать свои мысли, делает это образно, красиво и грамотно»¹. Сейчас мы можем констатировать, что на «пролонгированный эффект» остается надеяться только

¹ Решетникова О. Задания для ЕГЭ меняются. Но это норма, а не революция // Учительская газета. 2016. № 9. 1 марта. URL: <http://www.ug.ru/archive/63922#> (дата обращения: 29.10.2019).

в каком-то далеком будущем, а итоговое сочинение сегодня (как и эссе по русскому языку) — форма письменного высказывания, где требование использовать произведения художественной литературы в качестве аргумента позволяет учащимся ограничиться кратким пересказом содержания. И не просто позволяет, а, можно сказать, подталкивает к этому, поскольку в оригиналах художественных текстов (по признанию самих учащихся) много лишнего, выходящего за пределы необходимого для аргументации минимума. Получается, меньше знаешь — лучше пишешь.

Таким образом, можно сделать вывод, что существующие формы итоговой аттестации являются одним из факторов, способствующих тому, что современные школьники предпочитают «списки» «оригиналам». Конечно же, только одним из множества (но достаточно значимым). Остановимся и на некоторых других факторах. Прежде же всего следует говорить об изменении принципов восприятия текста современными подростками. Е.С. Романичева, ссылаясь на выводы Т.Г. Черниговской о так называемом поверхностном чтении, обусловленном необходимостью перерабатывать большие блоки информации, обращает внимание на то, что «современный юный читатель “технологии” сканирующего чтения-просмотра переносит на чтение всех необходимых ему в процессе получения образования текстов: учебных, научно-популярных, научных и художественных текстов в первую очередь большого формата»¹. При таком подходе к чтению краткий пересказ воспринимается как полноценный эквивалент художественного произведения. Подтверждением этого служат наблюдения Л.Ф. Борусяк, сделанные во время проведения анкетирования учащихся 10–11 классов с целью выявления их отношения к классической литературе. Л.Ф. Борусяк отмечает, что многие из тех, кто в анкете указывал, что не прибегает, изучая программные произведения, к помощи кратких изложений, фильмов, «достаточно часто все-таки перечисляли те произведения, которые они “освоили” именно таким образом». И анкетуемые не замечали этого противоречия, «поскольку знакомиться с программными литературными произведениями иными, кроме собственно чтения, способами стало абсолютно нормальным, естественным, поэтому подростки зачастую это уже не рефлексируют»². И здесь, как нам представляется,

¹ Романичева Е.С. Классическая литература в школе: исследовательские задачи // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: коллективная монография / Под ред. Е.С. Романичевой, Е.А. Асоновой. М.: Совпадение, 2016. С. 42.

² Борусяк Л.Ф. Классическая школа, неклассические дети // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: коллективная монография / Под ред. Е.С. Романичевой, Е.А. Асоновой. М.: Совпадение, 2016. С. 51.

мы видим принципиальное отличие современного подростка от школьников поколений доинтернетовской эпохи, когда можно было ознакомиться с произведением только в оригинале или в устном пересказе. В последнем случае не возникало иллюзии знакомства с Л.Н. Толстым, Ф.М. Достоевским, М.А. Шолоховым. Иллюзия такого рода опасна, поскольку позволяет рассуждать о классических произведениях, оценивать их с полной уверенностью в своих знаниях. В будущем же кому-то из этих «просвещенных» невежд придется принимать решения и относительно образовательных концепций, социально-культурных проблем. Таким может оказаться «продолженный эффект» сегодняшних полурешений в вопросах преподавания гуманитарных дисциплин.

В данной ситуации, когда, очевидно, никакие запреты не помогут, один из, на наш взгляд, возможных способов воспитания читательской культуры — сравнительно-сопоставительный анализ кратких пересказов содержания и оригинальных текстов. Во-первых, сравнение нескольких пересказов дает возможность показать, что всякий пересказ — это самостоятельный текст со своей стилистикой, определенным ракурсом отражения оригинала, что в каждом отдельном случае мы имеем дело уже с определенной трактовкой пересказываемого текста. Во-вторых, сопоставление пересказов с оригиналом позволяет акцентировать внимание на художественных особенностях, которые определяют специфику изучаемого произведения и которые, конечно, отсутствуют в кратких изложениях, что задано как их жанром, так и объемом.

Чтобы продемонстрировать, как можно использовать такого рода сравнительно-сопоставительный анализ, возьмем несколько кратких пересказов содержания первой главы повести М.А. Булгакова «Собачье сердце»:

1. Бродячий пес Шарик замерзает в московской подворотне. Страдая от боли в боку, на который злой повар плеснул кипятком, он иронично и философски описывает свою несчастную жизнь, московский быт и типы людей, из которых, по его мнению, самые гнусные — дворники и швейцары. В поле зрения пса появляется некий господин в шубе и прикармливает его дешевой колбасой. Шарик верноподданно следует за ним, по пути гадая, кто же такой его благодетель, раз даже швейцар в богатом доме, гроза бродячих собак, разговаривает с ним подобострастно.
2. Сюжет разворачивается в Москве 1920-х годов. Повествование начинается с описания страданий бездомного пса в подворотне, бок которого обварил кипятком повар столовой. Но голодная собака все же нашла силы откликнуться на запах колбасы и по-

ползла за угол. Угостивший пса мужчина нарекает того именем Шарик, зазывая следовать за собой. Благодарный пес подчиняется и даже входит за незнакомцем в дом. В этот момент читатель узнает и благодетеля — его зовут Филипп Филиппович, именно так к нему обращает швейцар.

Очевидно, что в первом пересказе автор старается дать хотя бы самое общее представление о том, что остается за рамками сюжетной канвы произведения, о структуре повествования (упоминание о том, что быт московский и типы людей мы видим глазами Шарика). Однако некоторые детали этого пересказа, изъятые из контекста повести, формируют ложное представление о героях и ситуации (учащиеся говорили о жадности «господина в шубе», поскольку пса он кормил дешевой колбасой). Второй пересказ с точки зрения передачи сюжетной основы более точен, но в нем отсутствует материал для характеристики героев.

Сопоставление пересказов с текстом повести М.А. Булгакова позволяет показать роль предметно-бытовых деталей, из которых складывается образ Москвы 1920-х гг.; эпизодических персонажей (девушка-машинистка); пейзажа (метель, образ которой включает повесть Булгакова в широкий литературный контекст — от Пушкина до Блока), повествовательной структуры, т. е. именно тех элементов текста, которые и служат средствами создания художественного образа. Анализ особенностей повествования дает возможность увидеть механизмы формирования в тексте иронического и сатирического отношения к изображаемому.

Такого рода сопоставительный анализ, как нам представляется, открывает большие возможности для преподавателей прежде всего в плане демонстрации полисемии художественного стиля — в широком смысле слова — на фоне пересказов, направленных на передачу только одного плана художественной структуры — сюжета. И, что не менее важно, на наш взгляд, избавляет от иллюзии равнозначности «списка» и оригинала. Мы не будем утверждать, что после такого разбора учащиеся школ откажутся от знакомства с содержанием программных художественных произведений по кратким пересказам. Нет конечно. Но, по крайней мере, они будут знать, что литературное произведение они не читали.

V.G. Moiseeva

Lomonosov Moscow State University, Russia

From retelling to the original: comparative analysis as a means of reveal of the art style polysemy

Моисеева Марина Николаевна
Спасская СОШ, Верхнехавский район,
Воронежская область, Россия

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Ценность русского языка как основы воспитания школьников можно сравнить с ценностью воды. Страна наша богата реками, озерами. Возникает вопрос: так зачем ценить воду, ее же много? Но как вода — основа всего живого на земле, так русский язык — основа нашей культуры, истории, традиций, сила, объединяющая нас. Без языка у нас нет будущего.

Я работаю в сельской школе, что накладывает особую ответственность на учителя русского языка и литературы. Чтобы не ослабевал интерес детей и взрослых к русскому языку, требуется постоянная работа. Не просто работа, а целая система, в которой одно из направлений деятельности — представление русского языка как основы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания.

Каковы направления работы? Главное — это создание единого образовательно-воспитательного пространства предметов гуманитарного цикла как основы всестороннего применения, распространения и продвижения русского языка во все сферы деятельности.

Цель работы: формирование понимания учениками, родителями, педагогами главной ценности — языка как основы культурного и духовного единства нации, гражданской самоидентичности.

Задачи:

- совершенствование условий для раскрытия культурно-исторического и духовного потенциала русского языка посредством русской литературы, истории и искусства;
- совершенствование условий для всестороннего применения, распространения и продвижения русского литературного языка;
- использование активных форм и методов работы по овладению школьниками и взрослыми русским литературным языком.

Таким образом, уроки русского языка и литературы служат исходной точкой и для горизонтального движения, которое, начавшись на уроке, расширяясь, распространяется на предметы гуманитарного цикла, естественно-математического, т. е. всю школу, переходит во взаимодействие с библиотекой, детским садом, сельским домом куль-

туры, предприятиями, сельским храмом, местными органами власти, образовательными учреждениями и учреждениями культуры района.

Уроки русского языка и литературы служат, что следует подчеркнуть, исходной точкой и для вертикального движения, важного и нужного: изучение всех правил, определений и понятий языка.

Единым образовательное и воспитательное пространство делает именно русский язык. Изучение русского языка в школе направлено на достижение значимых целей. Вот некоторые из них: воспитание гражданственности и патриотизма, сознательного отношения к языку как явлению культуры, основному средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности; воспитание интереса и любви к русскому языку; совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования и др.

Нравственная, этическая и эстетическая составляющие предмета литературы позволяют формировать у школьников чувство гражданской ответственности, патриотизма. Значимость школьного предмета для формирования личности учащегося подчеркнута целями изучения литературы в школе, например:

- воспитание духовно развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности в современном мире;
- формирование гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры;
- освоение текстов художественных произведений в единстве содержания и формы, основных историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий;
- совершенствование умений анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности с использованием теоретико-литературных знаний; написания сочинений различных типов.

Предметы гуманитарного цикла наиболее близки к урокам русского языка. Имеют общие цели, например, научить школьника работать с текстом, развить речь и др. Следует подчеркнуть, что деятельность с опорой на межпредметные связи отмечает повышение функций образования, развития и воспитания учащихся. Опыт показывает, что вопросы духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания не могут решаться в рамках учебного материала одного предмета.

Эстетические и этические понятия формируются во взаимодействии, т. е. предполагают привлечение знаний по истории, музыке, живописи, иностранным языкам, основам духовно-нравственной культуры народов России и т. п. Межпредметные связи, таким образом, — это актуальные средства комплексного подхода к обучению современных школьников.

Русский язык объединяет все школьные предметы, в том числе предметы естественно-математической направленности. Итак, синтез уроков русского языка и литературы с физико-математическим циклом. Русский язык и математика: тема «Склонение количественных и порядковых числительных». Освоение темы «Звуки речи. Гласные и согласные звуки» (УМК Т.А. Ладыженской. Раздел: Фонетика. 5 класс) предполагает обращение к знаниям по анатомии: строение голосового аппарата.

Образовательное и воспитательное пространство школы включает в себя, кроме урочной деятельности, и внеурочную. Школьный музей, театрализация литературных произведений, конкурсы художественного чтения, «малые» фольклорные экспедиции, предметные олимпиады, научно-практические конференции, литературные гостиные — все направления работы сближает и объединяет русский язык. Бесспорно, соблюдение орфоэпических, лексических, орфографических, грамматических и пунктуационных норм повышает статус человека. Владение русским литературным языком является конкурентным преимуществом выпускника при получении высшего образования и построении профессиональной траектории.

Разработка сквозной системы обучения языку (семья — школа — детский сад — библиотека — дом культуры — храм) предполагает также взаимодействие с местными органами власти, предприятиями, районными учреждениями образования и культуры. Лекции и консультации для родителей, совместные методические мастерские с работниками детского сада, сотрудничество с сельской и районной библиотеками, работниками дома культуры, встречи со священнослужителями, помощь в благоустройстве храма — все это русский язык, он то, о чем мы говорим, как мы говорим, и то, понимаем ли мы друг друга. Глубоко убеждена, что русский язык и есть основа духовно-нравственного и гражданско-патриотического становления личности.

Каковы итоги, перспективы работы? Потенциал русского языка как основы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания велик и бесценен. Данное направление — важная часть проблем, над которыми я работаю: образовательно-воспитательное пространство

предметов гуманитарного цикла как основа всестороннего применения, распространения и продвижения русского языка.

Школьные уроки русского языка и литературы переросли, трансформировались в нечто большее — это взаимодействие с педагогами школы, с работниками детского сада, библиотекой, родителями, домом культуры, Никольским народным театром, самодеятельным театром «Маска», органами местной власти. Потраченные усилия стоят того, ведь русский язык — главная наша ценность, он — сила, укрепляющая государство, единство населяющих его народов, экономическую и политическую стабильность Российского государства.

M.N. Moiseeva

*Spasskaya secondary school, Verkhnekhavsky district,
Voronezh Region, Russia*

*Russian language as the basis of spiritual and moral, civic and national education
of schoolchildren*

Мякишева Ольга Викторовна

Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ КУРСЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В данной статье остановимся на характеристике трех лингвистических дисциплин, преподаваемых в современном вузе студентам-филологам направления «Педагогическое образование»: обязательной — «Современный русский литературный язык», и из вариативной части — «Филологический анализ текста» и «Принципы создания элективных курсов по русскому языку в средней школе».

На объем, способ подачи теоретического материала курса «Современный русский литературный язык», форму отработки умений и навыков студентов повлияли факторы сокращения часов на классические дисциплины в вузе, некоторый концептуальный плюрализм школьных учебников в отношении включения в программу теоретических сведений о русском языке, изменение научной лингвистической парадигмы с системно-центрической на функционально-коммуникативную,

когнитивно-дискурсивную и т. д. Одной из задач вузовского преподавателя сегодня является подготовка будущих учителей под углом зрения возможных изменений в лингвистической трактовке того или иного понятия и понимания того, что язык — это артефакт, интерпретация фрагментов которого может меняться, но логика доказательств существования явления должна быть убедительной и обоснованной. Мнение что студентам — будущим учителям нужно читать «упрощенный», «школьный» курс грамматики, на наш взгляд, является абсолютно неправильным, поскольку это и невозможно (в связи с разными «линейками» учебников в школе с разными грамматическими концепциями в основе), и неверно в связи с задачей современного школьного образования «формировать активную языковую личность». На знании о существовании разных версий характеристики определенного лингвистического явления и задаче отстаивать одну из них такую личность и возможно сформировать.

Введение курса «Филологический анализ текста» имеет вполне логичное объяснение с точки зрения проявления в современной лингвистике научного интереса к структурам больше, чем предложение. С другой стороны, именно текст как «единственно данная в наблюдении реальность применения языка»¹ служит основой формирования речеведческих способностей учащихся, как студентов, так и школьников. Задача совершенствования этих способностей является в современной школе, а значит и в вузе, приоритетной.

Трудности разработки и ведения этого курса связаны, во-первых, с существованием множества определений понятия *текст* и, следовательно, возможностью его изучения с разных сторон (собственно лингвистической, формально-грамматической, коммуникативной, дискурсивной, когнитивной, семантической и т. д.). Прочитав одно из определений текста в школьном учебнике, выделив полужирным шрифтом осторожное введение новых для школы научных сведений о нем: «Текст — **высказывание**, представляющее собой два или несколько предложений, связанных по смыслу и расположенных в определенной последовательности. **Текст отражает конкретный фрагмент окружающей действительности**»². Как всякое новое явление в науке, феномен *текст* стремится выделить себя, как языковая единица

¹ Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.

² Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова; науч. ред. Н.М. Шанский]. М.: Просвещение, 2012. С. 24.

в частности, и с точки зрения категорий, и с точки зрения задач формирования, и с точки зрения образующих его единиц. Важность собственно лингвистического, поуровневого исследования в этом случае нередко умаляется. Думается, грамматика языка извлекается из грамматики текста, при усредненном взгляде на конкретного автора конкретного текста, и опасаться при его анализе «скатиться» в тот самый лингвистический аспект не нужно и даже вредно, поскольку это опасение уведет от анализа конкретного текста в общие умозрительные характеристики. Детальный, веками отработанный лингвистический анализ с четким противопоставлением набора форм выражения соответствующей этим формам семантике нужно только грамотно применить, конечно до этого обеспечив студентов фундаментальными лингвистическими знаниями и умениями.

Выяснение мотивов отбора адресантом определенных языковых средств при наличии в языке рядов лексем и форм с определенным значением, выявление таким образом авторских интенций, наряду с характеристикой стилевых и жанровых признаков, является главной задачей постижения устроенности текста (подробнее об этом, например, в статье автора¹).

В школьных учебниках по русскому языку текст подвергается изучению с точки зрения таких общетекстовых свойств, как *связность, цельность, завершенность*, таких структурно-семантических и композиционных единиц, как *смысловая часть текста², абзац* и т. д., которые в свою очередь проявляют себя при детальном лингвостилистическом анализе. Кроме того, школьники на уроках русского языка вырабатывают навык анализа текстов разной, а не только художественной, функционально-стилевой природы, и учатся создавать тексты необходимых в их возрасте жанров (*реферат, резюме, аннотация; заявление, объяснительная записка; эссе, миниатюра; публичное выступление в дискуссии* и т. д.), и потому выпускник филологических факультетов педагогического направления должен обладать необходимым багажом соответствующих знаний, иметь навык формирования умений анализировать тексты из разных сфер жизни (научной, публичной, деловой,

¹ *Мякишева О.В.* Текст как предмет современных лингвистических исследований и объект изучения в вузе и школе // Русская речевая культура и текст: материалы IX Международной научной конференции (15–16 апреля 2016 г.) / Под общей редакцией проф. Н.С. Болотновой. Томск: Издательство Томского ЦНТИ, 2016. С. 290–295.

² *Русский родной язык. 5 класс: учебное пособие для общеобразоват. организаций / [О.М. Александрова, О.В. Загоровская, С.И. Богданов, Л.А. Вербицкая, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, А.Г. Нарушевич, Е.И. Казакова, И.П. Васильевых].* М.: Просвещение, 2018.

художественной и т. д.) и учить школьников создавать тексты с целью менее болезненной адаптации в предстоящей взрослой жизни.

Большой теоретико-методологический интерес представляет недавно введенный курс из вариативной части профессионального цикла, обязательная дисциплина по выбору «Принципы создания элективных курсов по русскому языку в средней школе». Важность дисциплины доказывается его годичным объемом и экзаменом как формой контроля. В школе элективные курсы вводятся с целью более ранней диагностики склонности ученика к определенному кругу наук. В отношении русского языка элективный курс содержит более углубленную, чем в основном школьном курсе современного русского литературного языка, теорию, в нем предлагается рассмотрение вопросов истории русского языка, речеведческих наук, в частности риторики, и т. д.

Материалы с подзаголовком *элективный курс* можно легко найти в Интернете, есть они и в открытой печати. В Интернете основная часть «элективов» посвящена «проработке» вопросов, вынесенных в заданиях ЕГЭ и ГИА (правомерность чего, безусловно, очень спорная). В открытой печати, например в журнале «Русский язык в школе» с 2005 года до 2016, статьи с подзаголовком «элективный курс» появлялись регулярно, их тематика отличалась широким спектром заявленных проблем¹.

Завершающим этапом освоения дисциплины «Принципы создания элективных курсов по русскому языку в средней школе» нами предлагается создание и публичная защита студентами собственных «элективов». Защиты, судя по опыту, показывают хороший результат, думается, причину нужно искать в том, что студенты находятся в научной среде близкого доступа к источникам информации (лекции по широкому кругу лингвистических дисциплин, библиотеки, консультанты-ученые и т. д.), над ними не висит дамоклов меч подготовки к ЕГЭ и ГИА.

В заключение приведем примеры названий разработанных студентами элективных курсов: *Русский деловой (русский язык в деловой сфере общения)*; *Стили речи и вспомогательные единицы общения*; *Гладко было на бумаге, да забыли про овраги (основы практической стилистики)*;

¹ Кудрявцева Т.С., Ванников Ю.В. Тайны текста. Программа элективного курса для старших классов гуманитарного профиля // Русский язык в школе. 2005. № 3. С. 124–130); Гордиенко О.В. Основы речевой деятельности. Программа элективного курса для учащихся 5–11 классов // Русский язык в школе. 2008. № 5. С. 105–110; Лопушанская С.П., Горбань О.А., Шептухина Е.М. Страницы истории русского языка. Программа элективного курса для 8–10 классов // Русский язык в школе. 2008. №9. С. 109–115; Асеева Д.В. Элективный курс «Эстетические богатства русской морфологии». 6 класс // Русский язык в школе. 2015. № 11. С. 84–90 и др.

«Белые пятна» русского словообразования; Строим текст как строим дом; Отставной козы барабанищик (выразительные ресурсы русской фразеологии) и т. д.

O.V. Myaksheva
Saratov Chernishevskiy National Scientific
Research State University, Saratov, Russia

Linguistic courses for philology students of the educational program "Pedagogical education" in the modern university

Назарова Анастасия Викторовна
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ С КЛАССИКОЙ («ГЕРОЙ ИНОГО ВРЕМЕНИ» АНАТОЛИЯ БРУСНИКИНА)

Вопрос о месте современной литературы в школе вызывает немало споров. Несмотря на то, что всеми без исключения стандартами и учебными программами для старших классов общеобразовательных учреждений предусмотрено изучение современного литературного процесса, а также на устойчивый интерес к ней со стороны учащихся, в системе литературного образования ей отводится, скорее, периферийная роль. При всех изменениях образовательных планов для средних школ изучение классических произведений остается в числе приоритетных направлений¹, что вполне объяснимо. Главной задачей преподавания литературы в школе видится воспитание в молодом поколении литературного вкуса и умения различать «высокохудожественные» произведения, где затрагиваются значимые общечеловеческие вопросы и ценности, и «легкое» чтение, которое не отличается значительными художественными достоинствами, ориентировано на усредненное сознание и апеллирует к моральным и эстетическим представлениям большинства².

¹ См.: Намесникова Н.В. Современное прочтение классики (из опыта проведения практических занятий по истории русской литературы). Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/sovremennoe-prochitieniie-klassiki.html> (дата обращения: 11.01.2020).

² См.: Авраменко Г.А. Программа элективного курса «Современное прочтение классики». Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статья/212789/> (дата обращения: 11.01.2020).

Чтобы оказаться в школьной программе, текст тоже должен стать классическим. Но ни одно произведение современного автора нельзя назвать «классическим», ведь современная литература не может быть таковой по определению. Должно пройти время, чтобы в общественном мнении оно утвердилось в качестве такового: литературная критика должна взвесить новаторство и традиционные элементы, отследить влияние на других писателей и т. п.¹

Интерес же нынешних школьников к классическому наследию, увы, невысок: им гораздо интересней и проще читать о дне сегодняшнем, о проблемах и переживаниях современных людей, чем воспринимать идеи персонажей прошлого, общественные и бытовые реалии их жизни — подростку-миллениалу они кажутся «подчас умозрительными и неактуальными»². Так возникает опасный разрыв между изучаемой в школе литературой и произведениями авторов, востребованных современным читателем.

Преодолеть его и найти возможность изучать творчество авторов конца XX — начала XXI веков без ущерба по отношению к классикам можно, завершая изучение классических произведений знакомством с прозой ныне живущих писателей³. К примеру, роман Анатолия Брусникина (псевдоним Г.Ш. Чхартишвили, известного как Борис Акунин) «Герой иного времени» с очевидностью предполагает сопоставление с романом М.Ю. Лермонтова, поэтому логично проанализировать его после прочтения школьниками «Героя нашего времени». Сопоставив сюжетные коллизии и образы персонажей, они увидят, что в отличие от предшественника А. Брусникин представляет не один, а три варианта «героя времени»⁴. Такое авторское решение значимо — оно требует активного соучастия читателя, оставляя за ним право самостоятельно «определиться с героем времени»⁵.

Первым «претендентом» на это «звание» является молодой офицер Г.Ф. Мангаров, поступки которого, болезненное самолюбие, стремление сделать карьеру и выгодно жениться вызывают ассоциацию с Грушницким. Вторым предстает его приятель Базиль Столь-

¹ См.: Ланин Б.А. Современная литература в школе XXI века // Проблемы современного образования. 2010. № 5. С. 55–60.

² Букарева Н.Ю. Современная литература в школе: диалог с классикой // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 79.

³ Там же. С. 79–82.

⁴ См.: Тверитинова Т.И. М. Лермонтов и А. Брусникин: пастись «Герой иного времени» // Русская и белорусская литература на рубеже XX–XXI веков. Минск: РИВШ, 2014. С. 173–178.

⁵ Там же. С. 177.

ников, несомненно одаренный и неординарный человек, но раньше времени уставший от жизни и поэтому изнывающий от бессмысленности существования. Третий герой — человек необыкновенной судьбы и исключительной порядочности — Олег Львович Никитин, который с достоинством и мужеством принимает удары судьбы и живет так, как велит совесть. Вспоминая на закате жизни о его «необыкновенной личности», Мангаров в своих записках размышляет, что «всякое время порождает и размножает людей свойственного ему типа»: «размах и мелочность, мужество и робость, благородство и низость подвержены моде, как все на свете»¹. Но люди «этакого» (никитинского) типа «от веяний эпохи не изменяются»² и остаются верными своим принципам, заключает рассказчик. Так в столкновении с прежним «Героем нашего времени» рождается «Герой иного времени»: безупречная личная нравственность «иногo героя» — Никитина — должна, по мысли Брусникина, стать основой «иногo времени»³.

Важно отметить, что обсуждение творчества Брусникина-Акунина-Чхартишвили позволяет привлечь к разговору и более широкий и хорошо известный школьникам контекст, теснейшим образом связанный с современностью. Анализ «Героя иного времени» подталкивает к размышлению над таким явлением современной культуры, как ремейк, когда переделки и новые версии уже существующих произведений занимают едва ли не подавляющее число драматургической, музыкальной и кинопродукции, и такую его разновидность, как пастиш⁴. Специфика этого жанра связана с имитацией стиля работ одного или нескольких авторов, но стремится не высмеять «заимствованные» тексты предшественников (как в пародии), а сформировать из них новые произведения, где претексты и их фрагменты обретают другой смысл. Роман позволит школьникам глубже осмыслить феномен массовой литературы, к которой относят прозу этого писателя, в чей адрес звучат одновременно и упреки в сознательном использовании русской классики в коммерческих целях,

¹ Брусникин А. Герой иного времени. Режим доступа: <https://mybook.ru/author/boris-akunin/geroj-inogo-vremeni/read/?page=3> (дата обращения: 11.01.2020).

² Там же.

³ См.: Романова Е.И. Постмодернистская деконструкция имперского модуса в романе А. Брусникина «Герой иного времени» // Від бароко до постмодернізму. 2018. Вип. 22. С. 194–200.

⁴ См.: Тверитинова Т.И. М. Лермонтов и А. Брусникин: пастиш «Герой иного времени». С. 174.

и признания его в качестве создателя современной литературы для интеллектуалов.

Немаловажным представляется и фактор содержательной занимательности книги Брусникина, отсутствие которой в произведениях классиков (и даже в самом «Герое нашего времени») также, по их признанию, во многом отталкивает школьников от них. Бóльшая сосредоточенность на событийном, чем философско-психологическом плане, составившая смысловое ядро «Героя нашего времени», делает брусникинский роман в восприятии молодых читателей более живым и менее назидательным.

Очевидное сходство двух произведений, которое задается уже в названии, вовлекает юного читателя в игру по опознаванию примет текста-ориентира, что, как представляется, может помочь более глубокому усвоению текста-оригинала. Тем более что в «Герое иного времени» А. Брусникин не ограничился только лермонтовской традицией, а учел весь «кавказский» контекст русской литературы (используя эпитафии и многочисленные сюжетные, образные, идейные переключки): в романе есть отсылки к повестям А.А. Бестужева-Марлинского, поэме А.С. Пушкина, произведениям Л.Н. Толстого¹.

Так, роман А. Брусникина при всех внешних, привычных постмодернистских признаках — интертекстуальность, роман-пастиш, гипертекст, открывающий за каждой отсылкой новую цепочку цитатных отсылок и т. д. — принципиально иной. Брусникин-Чхартишвили «хочет видеть нового русского человека, положительного героя»². Тем самым в его книге утверждается вполне традиционное представление о подлинных и вневременных духовно-нравственных ценностях, на которые следует опираться молодому человеку XXI века.

A.V. Nazarova
Lomonosov Moscow State University,
Russia

Modern literature in dialogue with the classics (Anatoly Brusnikin “Hero of another time”)

¹ См.: Юхнова И.С. Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в массовой культуре // Уральский филологический вестник. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. 2013. № 1. С. 159–166.

² Романова Е.И. Постмодернистская деконструкция имперского модуса в романе А. Брусникина «Герой иного времени». С. 200.

Неволина Галина Михайловна

Многопрофильный кадетский корпус имени Героя Советского Союза
летчика-космонавта СССР Л.С. Демина, Тамбов, Россия

**РОЛЬ ДОМА-МУЗЕЯ Г.В. ЧИЧЕРИНА В ВОСПИТАНИИ
И ОБРАЗОВАНИИ УЧЕНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО КЛАССА
ТАМБОВСКОГО МНОГОПРОФИЛЬНОГО
КАДЕТСКОГО КОРПУСА ИМЕНИ Л.С. ДЕМИНА**

Главные задачи современной школы — «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека» (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»).

Невозможно решить данные задачи в замкнутом школьном пространстве. Да и страницы Интернета не могут передать героическую и нравственную атмосферу исторического прошлого нашей Родины. Именно в музеях оживает история, здесь она становится ближе и понятнее каждому человеку.

Поэтому воспитание и обучение детей в гуманитарном классе Тамбовского многопрофильного кадетского корпуса имени Л.С. Демина осуществляется в тесном контакте с Домом-музеем Г.В. Чичерина в Тамбове. Дом-музей Г.В. Чичерина — это небольшой барский дом первой половины XIX века, в котором прошли детские годы Георгия Васильевича Чичерина, известного отечественного дипломата, народного комиссара по иностранным делам РСФСР и СССР, историка, публициста, лингвиста, музыканта и музыковеда. Сегодня Дом-музей Г.В. Чичерина — научно-исследовательское и культурно-просветительное учреждение.

В сентябре 2017 года в кадетском корпусе был открыт класс Юные дипломаты и подписан договор о сотрудничестве и совместной деятельности с Домом-музеем Г.В. Чичерина. Были названы главные цели сотрудничества: увековечение памяти дипломата Г.В. Чичерина, популяризация наследия семьи Чичериных, приобретение подростками знаний и совершенствование их в сферах межличностных и международных отношений.

Безусловно, невозможно реализовать намеченные цели без четкого плана, поэтому в начале учебного года классный руководитель гуманитарного класса, методисты Дома-музея намечают основные направления деятельности: экскурсии, литературно-музыкальные вечера, встречи с интересными людьми (политиками, дипломатами), написание ученических проектов и исследовательских работ.

Во время экскурсий дети начинают понимать, как необходим строгий научный подход в показе материала и создании удивительно тонкой атмосферы дома Чичериных. Воссозданные интерьеры помогают узнать характеры людей, живших в этом доме. Интерес вызывают детские комнаты Георгия, Николая и Софьи. Здесь и дневник Георгия, в котором почти все пятерки, книги на разных языках, рисунки. Ученики видят перед собой настоящий пример отношения к учебе, к родителям, к родственникам. Работая над выставками, создатели музея стремились передать дух семьи и ту домашнюю обстановку, в которой воспитывались дети Чичериных. Поэтому каждая экскурсия в музей — это для учеников гуманитарного класса перемещение во времени, не просто уроки истории и литературы, это уроки нравственности, любви к прошлому своего Отечества.

После каждой такой экскурсии — обмен впечатлениями и творческая домашняя работа (сочинение-рассуждение, эссе, статья и т. д.). Большой интерес у кадет гуманитарного класса вызвала работа на основе высказываний дипломата Г.В. Чичерина: «Все дороги открыты тому, кто знает главные иностранные языки...»; «Наш лозунг был и остается один и тот же: мирное сосуществование с другими правительствами, каковы бы они ни были»; «У меня была революция и Моцарт, революция — настоящее, а Моцарт — предвкушение будущего...».

Согласно договору о совместной деятельности, ученики гуманитарного класса вовлекаются в культурно-просветительную работу Дома-музея. В Белой гостиной, у знаменитого рояля семьи Чичериных, проходят литературно-музыкальные вечера. Здесь перед школьниками и их родителями выступают известные российские пианисты, студенты и преподаватели Тамбовского музыкально-педагогического института им. С.В. Рахманинова, солисты Тамбовской филармонии, учащиеся детских музыкальных школ. Звучит музыка В.А. Моцарта, Ф. Шопена, С. Рахманинова и других великих композиторов. На эти концерты ученики гуманитарного класса приходят со своими друзьями из других школ города, с младшими и старшими братьями и сестрами. Настроение музыкантов и вокалистов передается слушателям, и создается особая творческая среда, которая помогает слушателям постичь мир прекрасного.

Не случайно родители детей гуманитарного класса в 2018 учебном году предложили провести очередное родительское собрание именно в Белой гостиной и назвали вечер «Традиции воспитания в семье Чичериных». Перед родителями выступила М.И. Вержевкина, директор Дома-музея Г.В. Чичерина. Ее рассказ о системе воспитания в семье Чичериных вызвал необычайный интерес и заставил задуматься о том, почему наши современные дети не понимают классическую музыку, почему предпо-

читают зарубежные мелодии, почему не знают национальную русскую культуру.

Проект «Юные дипломаты» предусматривает индивидуальную и групповую проектно-исследовательскую деятельность на базе Дома-музея Г.В. Чичерина, участие кадет в выставках, приемах, днях культуры, проводимых музеем. Методисты и сотрудники музея оказали помощь кадетам 7-го класса в работе над следующими проектами: «Литературная деятельность российских дипломатов 18–19 веков», «Литературная деятельность современных дипломатов», «Литературная деятельность дипломата Г.В. Чичерина». Во время литературно-музыкального вечера «Воспитание в семье Чичериных» прозвучали отрывки из книги Г.В. Чичерина «Моцарт. Исследовательский этюд» и из «Исторического очерка о дипломатической деятельности А.М. Горчакова». Показательно, что данные произведения стали предметами анализа в проектах кадет 8-го класса: «Три имени рядом в истории России: Пушкин – Горчаков – Чичерин» (интеграция с историей), «Роль семьи Чичериных в истории России» (интеграция с историей), «Образ Родины в стихотворениях российских дипломатов 19–21 веков» (интеграция истории и литературы). Эти работы кадеты представили в феврале 2019 года на открытой международной научно-практической ученической конференции «На благо Родины и человека» и были награждены дипломами II и III степени.

Сотрудничество с Домом-музеем Г.В. Чичерина позволило Тамбовскому кадетскому корпусу имени Л.С. Демина выйти на новый, всероссийский уровень. Мы заключили договоры о совместной деятельности с Дипломатической академией МИД России, с факультетом истории, мировой политики и социологии ТГУ имени Г.Р. Державина, с ТОГБУ «Центр поддержки семьи и помощи детям имени Г.В. Чичерина» в селе Караул Инжавинского района Тамбовской области.

Именно М.И. Вержевкина, директор Дома-музея Г.В. Чичерина, на встрече с представителями Дипломатической академии МИД России высказала идею организации в образовательных учреждениях Российской Федерации творческих групп по созданию программы «Дипломатические маршруты Росси», ее цель — знакомство с местами, связанными с именами выдающихся дипломатов. Ученики гуманитарного класса Тамбовского кадетского корпуса уже включились в эту работу: создали творческую группу, написали план проекта, распределили обязанности. Проект реализуется в 2019–2021 годах.

Вот уже два года кадет гуманитарного класса встречают в Доме-музее, как дорогих друзей. Но и представители музея являются постоянными участниками всех классных и школьных мероприятий, таких, как День

знаний 1-го сентября, дипломатические приемы в честь Дня российской дипломатии, встречи с представителями иностранных делегаций и т. д. С помощью сотрудников Дома-музея не только мы изучаем историю нашего края, но считаем своей задачей привлекать к этому процессу других учеников и учителей.

Так, в мае 2019 года в кадетском корпусе состоялся I Международный слет детских и юношеских дипломатических объединений. Составляя программу Слета, мы предусмотрели экскурсии для членов команд из Минска, Москвы, Переславль-Залесского в Дом-музей Г.В. Чичерина, митинг у Вечного огня в центре города, встречу с сотрудниками Дома-музея в выставочном зале Тамбовской областной библиотеки имени А.С. Пушкина.

Итак, совместная деятельность учеников и учителей гуманитарного класса с Домом-музеем Г.В. Чичерина в Тамбове способствует воспитанию у детей чувства патриотизма, гордости за свою Родину и ее лучших представителей, развивает способности к исследовательской и проектной образовательной деятельности, вовлекает в социокультурные проекты, позволяет раскрыть гуманитарные способности детей.

G.M. Nevolina

*Multidisciplinary Cadet Corps named after The Hero
of the Soviet Union pilot-cosmonaut
of the USSR L.S. Demin, Tambov, Russia*

The role of G.V. Chicherin House-Museum in the upbringing and education of students of the humanitarian class of Tambov Multidisciplinary Cadet Corps named after L.S. Demin

Ничипоров Илья Борисович

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ИМЕНА ЛИТЕРАТУРНОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ: КАКИЕ ПИСАТЕЛИ ИЗМЕНИЛИ ПРОБЛЕМАТИКУ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ?

Литература 2010-х гг. представляет поле разнообразных творческих экспериментов, нацеленных на художественное освоение истории и современности, частной и общественной жизни персонажей, поколенческой мифологии, разработку региональных дискурсов, на выражение рефлексий о языке и текстах. В качестве значимых явлений текущего

литературного процесса могут быть прочитаны произведения Р. Сенчина, Н. Абгарян, Л. Улицкой, М. Шишкина, М. Степновой, Ю. Полякова, А. Иванова, Е. Водолазкина и иных авторов.

Обращенность к сфере памяти, взаимоналожение личного и исторического времени, их реинтерпретация и мифологизация составляют существенную сторону современного художественного сознания и находят яркое воплощение в романном жанре (Л. Улицкая, З. Прилепин, А. Варламов, Д. Быков, А. Иванов и др.).

Роман Л. Улицкой «Лестница Якова» (2015), построенный на синергии документально-эпистолярного и художественного планов изображения, являет опыт самопознания личности XX — начала XXI столетия в сфере истории и родовой памяти, на драматичном пересечении частного, семейного бытия и реалий общественной жизни. Предметом исследования стали в произведении различные варианты отношений личности с эпохой в широком диапазоне от самозабвенного погружения в историческую реальность ради ее творческого преобразования, различных форм и причин отчуждения от этой реальности — до глубоко осознанной, основанной на выстраданной родовой памяти личностной встрече с историей.

Парадоксы памяти образуют нерв проблематики и композиции **романа Е. Водолазкина «Авиатор» (2016)**. Сотканная из чувственных, языковых ассоциаций, нравственных и телесных страданий, интимных переживаний и интеллектуальных озарений центрального героя, «материя» памяти, с одной стороны, основана на взаимопретекании личной и национальной историй, позволяет персонажу-художнику «чувствовать двадцатый век как свой целиком», но, с другой, грозит как личности, так и общественному сознанию губительными, подменяющими трезвую рефлексию о современности блужданиями в лабиринтах прошлого, самопорабощением фантомами и кумирами минувших эпох.

Сфера семейной памяти составляет важный предмет художественного осмысления в **прозе Н. Абгарян**. Если в **автобиографической трилогии о Манюне (2010–2012)** эта тема освещается в призме детского мышления, то в **романе «С неба упали три яблока» (2015)** она разрастается до масштабного эпического полотна. Судьба армянской деревни Маран складывается из разнообразных проекций памяти, на пересечении многих индивидуальных, семейных, народных мифологем, которые — наперекор смертности земного естества, разрушительным силам истории — являют единство человека с природно-космическими циклами и органичное претворение времени в вечность.

Роман Алексея Иванова «Ненастье» (2015) представляет объемное полотно русской жизни на рубеже столетий — от афганской войны, переломных 90-х гг. до конца первого десятилетия нового века. Сопряжение ритмов истории и частных судеб персонажей определяет образный мир и композицию романа и выдвигает категорию времени в качестве ведущей силы. Порубежная современность стыка веков изображена здесь в разноплановых социальных, психологических, экономических ракурсах, в ярко выведенных характерах «героев» и «антигероев» времени и вместе с тем прочувствована как надысторическая, стихийная сила, испытывающая на прочность здание индивидуального и общественного бытия.

Проза Ю. Полякова 1980–2010-х гг. стала самобытным художественным преломлением современности. Как и в произведениях Ю. Трифонова, а затем и «сорокалетних», осмысление картины мира порубежных десятилетий происходит у Полякова сквозь призму частных судеб персонажей, в причудливых хитросплетениях ритмов их душевной жизни, семейных отношений и социально-исторических сдвигов, а также порожденной меняющимся временем индивидуальной и коллективной мифологии. **В романе «Любовь в эпоху перемен» (2013–2015)** примечательна панорама «тектонического переустройства жизни», в жернова которого попадают частные, семейные судьбы персонажей, и прежде всего Геннадия Скорятина, достигшего должности главного редактора еженедельника «Мир и мы». Композиционно спрессованная в рамки последнего дня жизни Скорятина и насыщенная многочисленными экскурсами в прошлое романная структура в значительной мере подчинена развитию семейной драмы, которая сопрягается с перипетиями общественно-политической и медийной круговерти «эпохи перемен».

Заметным явлением современной реалистической прозы стали **произведения Романа Сенчина**. Изображение психологии персонажей, их путей в контексте процессов общественной жизни художественно соотнесено здесь с осмыслением региональных дискурсов, которые составляют географически и культурно дифференцированное полотно эпохи (романы «Нубук», 2003, «Елтышевы», 2009, «Лед под ногами», 2010, «Зона затопления», 2015, «Дождь в Париже», 2018; повести «Зима», 2012, «Ждем до восьми», 2013; рассказы 2019 года и др.). Так, разнообразная — от Восточной Сибири до Западной Европы — геоэтика **романа «Дождь в Париже»** отразила масштабную эпическую панораму и социальную мифологию порубежной эпохи, в интерьере которой выведен сорокалетний герой времени, переживающий эк-

зистенциальный кризис и личную травмированность распадающимся пространством индивидуальной, семейной, общественно-политической жизни.

Романы М. Степновой 2010-х гг. составили яркую страницу в современной психологической прозе и запечатлели сопряжения индивидуальных устремлений героев и подвижных социальных обстоятельств. Если **роман «Женщины Лазаря» (2011)** претендует на панорамное изображение XX века на пересечениях выдающихся и внешне заурядных жизненных путей, то **«Безбожный переулоч» (2015)** представляет разноплановую реалистическую картину рубежных десятилетий, передает атмосферу взаимно накладывающихся эпох и их влияние на душевный склад и судьбы современников, в силу разных причин «выпадающих» из текущей действительности или «отчуждающихся» от нее и занимающих по отношению к ней и самим себе позицию «посторонних». В то же время роман скрыто мистичен: сквозь социальные напластования и стереотипы в героях прорываются интуиции о таинственных «соответствиях» переломных дат, о трансцендентности и условности границ телесного и внутреннего «я», архаических пластах личной и общей памяти, о бегстве из плена пространства и времени.

Жизнь языка, разноплановые процессы текстопорождения, развивающиеся в сознании, судьбах людей, в историческом времени, выступают предметом осмысления в **художественной прозе и эссеистике М. Шишкина. Роман «Письмовник» (2009–2010)** явил многосложные и драматичные отношения персонажей с написанными ими и прочими текстами, с преломленными в них явлениями частной и общей жизни. Текстовый мир выступает в романе как прибежище памяти, интимных переживаний, интеллектуальной рефлексии, источник творческих озарений — и вместе с тем таит потенциал агрессивной силы, которая может обрести воинствующе антиличностный заряд и сформировать патологическую реальность псевдобытия.

Роман Е. Водолазкина «Брисбен» (2018) представляет историю творческого формирования талантливого музыканта, гитариста Глеба Яновского, которая разворачивается на пересечении его дневниковых заметок и «объективного» жизнеописания, прорисовывается в калейдоскопе меняющихся исторических эпох. Творческим восхождением к «небесной матрице» сверхискусства, к звучанию вселенской мелодии — и неминуемым, многожды предугазанным судьбой провалом в бессилие, болезнь и смерть обусловлен в произведении таинственный, отраженный в различных «зеркала» путь художника.

Ушедшее в историю литературное десятилетие богато многими знаковыми именами, текстами, творческими находками. Что из этих открытий станет достоянием большого исторического времени — покажет будущее.

I.B. Nichiporov

Lomonosov Moscow State University, Russia

Names of the literary decade: which writers have changed the problems of modern literature?

Новикова Татьяна Федоровна

Белгородский национальный
исследовательский университет, Белгород, Россия

ЦЕННОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ «ШКОЛЬНОГО РУССКОГО»

Современные старшеклассники в большинстве своем имеют весьма приблизительные представления о традиционных национальных ценностях, что, опосредованно, порождает размытость их нравственных ориентиров, духовную пустоту. Равнодушие к родному языку, к содержанию и форме собственной речи — одно из проявлений этого состояния, грустное свидетельство того, что точная, богатая оттенками смыслов речь не рассматривается нашими современниками в качестве неоспоримой ценности. Причин этого состояния общества много; нам кажется, что отчасти в сложившейся ситуации «виноват» и сам «школьный русский» — уроки русского языка, прагматично направленные в первую очередь на подготовку к экзаменам и бесчисленным контрольным работам и исключающие разноплановую работу с языковыми единицами и фактами, обладающими несомненным воспитательным, ценностно-формирующим потенциалом.

Тем не менее в национальном лексиконе есть вполне конкретные языковые единицы, значение которых образует содержательную основу этических, психологических, религиозных понятий, называющих основные ценности. В первую очередь **абстрактные существительные** номинируют ценности (и антиценности), определяя основные аксиологические ориентиры: *жизнь, семья, справедливость, здоровье, правда* — и, с другой стороны: *смерть, война, одиночество, разруха, ложь*. Значимые понятия национальной концептосферы обозначаются также с помощью других «сущностных» существительных (**концептов**):

совесть, честь, воля, дом, труд, любовь, подвиг и др. В работе «Русская языковая модель мира. Материалы к словарю» А.Д. Шмелев дает представление о том, как фундаментальные черты русского национального характера ярко отражаются в нескольких лексических сферах; это:

- «...слова, соответствующие определенным аспектам универсальных философских концептов (*правда/истина, долг/обязанность, свобода/воля, добро/благо*);
- слова, соответствующие понятиям, существующим и в других культурах, но особенно значимым именно для русской культуры и русского сознания (*судьба, душа, жалость*);
- слова, соответствующие уникальным русским понятиям (*тоска, удаль* и др.);
- слова, отражающие специфику русского представления о пространстве и времени (пространственные и временные наречия и предлоги: *утром, наутро, под утро, с утра, поутру* и др.);
- слова, определенным образом концептуализирующие события, случившиеся в жизни субъекта, или его планы на будущее (*собираюсь, постараюсь, успеется, сложилось, угораздило* и др.);
- модальные слова, частицы, междометия, выражающие не просто внутреннее состояние говорящего в момент речи, а его более или менее постоянную жизненную установку (*авось, небось, заодно, видно, же, как будто, угу, -то, -ка* и др.)...»¹.

Очевидно, что, повторяя со старшеклассниками грамматический материал, следует хотя бы в лаконичной форме давать представление о лингвокультурном значении и ценностном содержании отдельных языковых единиц и форм, тем более что некоторые слова и выражения стремительно уходят в пассивный фонд их лексикона (*благо, удаль, авось, угораздило* и др.).

Национальная система ценностей, к сожалению, не представлена в нашей культуре в виде перечня конкретных **аксиологических номинаций** или набора постулатов (наподобие, например, «Азбуки добра-нравия»), но, как видим, она «проросла» в языке, «разлита» в его формах и категориях, прежде всего в лексико-фразеологической системе и в текстах, и может быть реконструирована, например, на основании оценок, которые дает тому или иному явлению общество. Отдельного внимания в этом ракурсе, безусловно, заслуживают **фразеологизмы, образные выражения, пословицы и поговорки**, почти всегда

¹ Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира. Материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 45.

представленные в виде тематических блоков «Добро — зло», «Правда — ложь», «Дружба», «Труд», «Счастье», «Родина».

Эмоционально-оценочная лексика — тот пласт языка, значение которого в становлении осмысленных нравственных позиций школьника переоценить трудно, и тем не менее этот бесценный материал всегда остается на периферии языкового образования. Соотнести понятия *мальш* и *малец*, *бедняга* и *бедняк*, *деятель*, *делец* и *деляга*, *поступок* и *проступок*, *умный* и *умник* и др., установить скрытую или безусловную оценочность соотносимых пар не могут даже выпускники, не говоря уж об учащих среднего звена. В описании и презентации картины мира оценочно-маркированная лексика особо значима, она всегда антропоцентрична, обладает воспитательным потенциалом.

Формировать ценностную сферу — значит формировать мировоззрение, личностный взгляд на мир и на свое место в нем, помогать выстраивать иерархию духовно-нравственных представлений и ориентиров. Ценностно-мотивационный компонент всегда рассматривается нами в качестве определяющего результативность обучения и воспитания в культуроведческом аспекте; например, в статье «Слово как духовно-нравственный ориентир»¹ нами подчеркнут воспитательный потенциал конфессиональной и, в частности, православной лексики: *благодать*, *пастырь*, *покаяние*, *причастие*, *смирennemудрие* и др.; в одной из последних публикаций мы уже рассматривали «ценностный смысл историко-культурной составляющей содержания школьного языкового образования», обращали внимание на то, что, «работая с отдельным словом (словом в тексте, фразеологизмом, предложением, выражением), следует исходить из установки: помимо лексического и грамматического значений, языковая единица имеет лингвокультурный фон, т. е. знания о действительности, культуре, обычаях, которые скрываются за словом в сознании носителей языка. Выражения *опростоволосить*, *здать березовой каши*, *знать на ять* и др. можно объяснить только при условии опоры на культурно-историческую информацию, на фоновые сведения. Из этого следует, что наряду с традиционными приемами изучения языка необходимой представляется лингвокультурологическая интерпретация слов и текстов»².

¹ Новикова Т.Ф., Терехова С.Е. Слово как духовно-нравственный ориентир // Русский язык в школе. 2014. № 7. С. 3–9.

² Новикова Т.Ф. Ценностный смысл историко-культурной составляющей содержания школьного языкового образования // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве: сб. материалов Международной научно-практической конференции. Ч. 2. Белгород: ИД «Белгород», 2018. С. 69–70.

Воспитывая любовь к родному языку, внимание к деталям употребления слова, к нюансам и оттенкам смыслов, учитель может способствовать выработке у своих учащихся убеждения, что языковые характеристики звучащей и письменной речи дают личностную оценку ее носителям, что знающий свой язык человек может одним точно выбранным словом высказать больше, чем невежда — многими словами. Соотнесение программных тем с решением задач формирования ценностных установок учащихся повышает их мотивацию к изучению родного языка, к осмысленному чтению, делает интересным обычный школьный урок русского языка.

T.F. Novikova

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia

Value dimension of a "school Russian language"

Одицова Елена Сергеевна

Вачская СОШ, Вача, Нижегородская область, Россия

КЛАДЕЗЬ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ И КУЛЬТУРЫ (ОПЫТ РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ ПО СБОРУ ФОЛЬКЛОРА)

В сегодняшнем непросто́м мире воспитание подрастающего поколения происходит в достаточно сложных условиях.

Акцент переносится на воспитание подлинной свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности, и этим обусловлено введение в образовательный контекст методов и технологий на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Данная современная технология выступает своеобразным ответом на потребность общества в формировании культурной и творческой личности, активность которой направлена в будущее. Проектно-исследовательская деятельность гармонично вписывается

в классно-урочную деятельность, дополняет ее и позволяет работать не только над углублением, систематизацией предметных знаний, но и в большей степени добиваться личностных и метапредметных результатов образования.

Участвуя в реализации социокультурных проектов, школьники конкретными делами проявляют свою гражданскую позицию, гражданскую активность, воспитывают такие качества, как целеустремленность, последовательность, ответственность.

Как показывает опыт многих педагогов, проект может быть организован в рамках одного предмета, а может объединить несколько предметов. Кроме этого проектная деятельность рассматривается и как основная форма внеурочной деятельности.

Уже не первый год на базе Вачской средней общеобразовательной школы Нижегородской области в летний период работает профильный пришкольный лагерь для учащихся 8–10 классов «Юные исследователи». Программа лагеря подразумевает организацию и ведение исследовательской деятельности, акцентируя внимание на изучении языка и культуры русского народа.

Основа программы — социокультурный проект «Кладезь народной мудрости и культуры».

Форма реализации — интегративная **исследовательская фольклорная экспедиция**.

Данный лагерь предоставляет возможность учащимся 8–10 классов отдохнуть и одновременно пополнить свой «багаж» знаний, участвуя в интегративной экспедиции по родному краю — Вачскому району. Экспедиция дает ребятам возможность включиться в исследовательскую деятельность культурологического, исторического и социологического характера на основе краеведческого материала. В ходе экспедиции ребята углубляют знания в выбранных предметных областях, формируется исследовательская компетентность учащихся. Особое внимание в программе экспедиции уделяется формированию процесса осознания и переживания нравственных ценностей в качестве потребности личности на основе краеведческого материала и исторических фактов.

Данная форма работы позволяет решать очень важные образовательные и воспитательные задачи: показать культуру родного края как целостность, вобравшую многовековой исторический опыт русского народа; расширить духовный опыт учащихся путем «живого знания»; пробудить у учащихся чувство патриотизма и ответственности за малую родину.

Объектом экспедиции стал родной для учащихся Вачский муниципальный район, известный своим богатым культурным наследием

и многовековым историческим прошлым, такой близкий и знакомый и в то же время еще недостаточно изученный ими.

Каждая экспедиция тщательно готовится. В рамках подготовительного этапа составляется маршрут следования экспедиции, подбираются информанты, комплектуются группы учащихся, определяются индивидуальные исследовательские задания, а также форма и способ презентации предполагаемых результатов. Новые участники экспедиции знакомятся с методикой сбора материала и его обработки.

Каждая экспедиция проходит по определенному маршруту. В выборе маршрута и подборе информантов, т. е. жителей, готовых поделиться с нами знанием произведений народного творчества, помощь оказывают районный отдел культуры, районный краеведческий музей и Центральная библиотека, местные краеведы, а также население района, которое, зная о ежегодной работе нашей экспедиции, предлагает свою помощь.

Работа экспедиции ведется в определенных группах учащихся по нескольким направлениям:

	Группа «Топонимисты»	Ребята знакомятся с населенным пунктом, в котором работает экспедиция, изучают историю названия населенных пунктов и географических объектов (родников, водоемов и т. п.)
	Группа «Социолингвисты»	Собирает сведения об информантах (статус носителей, биографические сведения, уровень грамотности, степень владения литературным языком)
	Группа «Фольклористы»	Собирает произведения фольклора

После завершения основного этапа экспедиции наступает этап систематизации и обработки полученного в ходе экспедиции материала и работы над созданием готового продукта. Работа также ведется в 3 группах.

	«Топонимисты»	Создает маршрутные карты по результату работы экспедиции, в том числе и Google-карты (интерактивные продукты), а также топонимические словари
	«Социолингвисты»	Работает над созданием картотеки информантов
	«Фольклористы»	Обрабатывает полученный материал и работает над созданием фольклорного сборника, а также словариков устаревших и диалектных слов и выражений нашей местности

За время работы школьной интегративной краеведческой экспедиции учащиеся попробовали себя в роли **топонимистов** и **социолингвистов**, **фольклористов** и **диалектологов**. Работа экспедиции строится на поиске информации, ее обработке и получении продукта: сборников, словарей, карт.

Реализация социокультурного проекта «Кладезь народной мудрости и культуры» привела к созданию школьного издательства, в котором ребята стали журналистами, наборщиками, корректорами, оформителями.

За несколько лет работы интегративной краеведческой экспедиции созданы:

- фольклорный сборник, который на сегодняшний день насчитывает более двух тысяч наименований песен, частушек, обрядов, легенд, преданий;
- топонимический словарь названий сел и деревень Вачского района (легенды и предания родного края), топонимический словарь гидронимов и тематические словарики устаревших и диалектных слов;
- картотека информантов и карта района с отмеченными на ней населенными пунктами с богатым фольклорным наследием, а также Google-карты «Родники» и «Топонимы района».

Данная форма работы лагеря — экспедиция — полностью себя оправдала. Трудно назвать другие формы летней работы, где бы ученик формировался как филолог-исследователь более интенсивно. Здесь он приобретает умение общаться с людьми разных возрастов, характеров, различного культурного уровня, здесь он наблюдает за различными проявлениями культуры, психологии народа, живой разговорной речью.

Проектно-исследовательская деятельность обогатила личностный опыт учащихся, позволила им четче осознать свои интересы, совершенствовать умение работать с информацией, применять полученные знания в дальнейшей учебной деятельности.

Проектная деятельность позволила разнообразить коммуникативные связи учащихся с социумом. Работа над проектом принесла многим учащимся удовлетворение, позволила почувствовать себя творцами, исследователями нового, способствовала становлению личностных компетентностей.

*E.S. Odintsova
Vacha School, Nizhny Novgorod Region, Russia*

Storehouse of folk wisdom and culture (experience of a school integrative local history and folklore expedition)

А.П. ГАЙДАР – СОВРЕМЕННЫЙ ПИСАТЕЛЬ ИЛИ УСТАРЕВШИЙ ИДЕОЛОГ?

В наше время актуализирована проблема выбора из огромного и разнообразного советского литературного наследия тех авторов и произведений, которые должны быть интересны и важны для современной молодежи. К числу таких явлений можно отнести личность и многие произведения А.П. Гайдара, чье творчество было весьма востребовано в XX веке, а сейчас воспринимается с осторожностью из-за якобы повышенной идеологичности его творчества. Действительно, все творчество Гайдара активно откликается на все острые проблемы его современности. Так, он вполне реалистично описал свое вступление во взрослую жизнь в автобиографической повести «Школа». Своеобразно откликнулся на постановление ЦК ВКП (б) 1935 года «Об уголовной ответственности детей с 12-летнего возраста», согласно которому даже ребенок мог нести наравне со взрослыми суровое наказание вплоть до расстрела за уголовные и политические преступления. Гайдар делает такого оступившегося ребенка положительным героем повести «Судьба барабанщика» и пытается разобраться в причинах его поступков и бед. Перед Великой Отечественной войной (как бывший военный он не мог не понимать ее скорую неизбежность) он решил дать детям какое-то ответственное поручение, готовя детей к важной миссии — стать полноценными помощниками взрослых и т. д.

Фигура Аркадия Петровича Гайдара в русской литературе (не только детской) оригинальная и знаковая. Он буквально ворвался на литературную арену 1920-х годов и сразу вызвал многочисленные дискуссии о своем творчестве и неизменный интерес как взрослых читателей, так и читателя-ребенка. Он воплощал в своем творчестве самые актуальные и злободневные проблемы и вопросы, сохраняя при этом высокий художественный уровень произведений. Однако до сих пор творчество и идейная позиция этого писателя вызывают полемику и неоднозначные оценки в литературоведении, критике и исторической науке. Много копий сломано по поводу выявления роли Аркадия Гайдара в событиях Гражданской войны, а также полемичной остается литературоведческая интерпретация изображенных им событий и характеров его произведений. Творчество этого писателя во многом было определено теми

событиями, в водовороте которых оказался юный Аркадий Голиков, — революцией и гражданской войной, которые серьезно повлияли на его творчество. Действительно, пережитые им во время Гражданской войны события стали серьезной фактографической основой произведений Гайдара. Однако пребывание с тринадцатилетнего возраста на фронте, тяжелые впечатления от всего увиденного, необходимость непосредственного участия в драматических перипетиях, с одной стороны, способствовало обретению бесценного военного и жизненного опыта, с другой — лишило его, по сути, мирного детства и юности. Все это предопределило тематику, проблематику и типологию характеров его произведений.

Трагические события реальности смягчены не только особым акцентом, но и образами главных героев его повестей и рассказов, которыми становятся разные персонажи, но каждый несет автобиографический подтекст. Действительно, мирный бытовой житейский опыт, как и писательское мастерство, Гайдар постигал уже в мирное послевоенное время и по ходу развития событий. Героями его произведений становились в основном либо шести-семилетний ребенок, либо двенадцати-четырнадцатилетний подросток, а также неизменно присутствует образ красного командира или солдата-красноармейца — смелого, решительного защитника. Преимущественно это ипостаси самого автора, который в своих произведениях пытался воспроизвести те периоды взросления человека и те образы, которые были наиболее актуальны для него самого. Самый младший возраст был важен Гайдару для понимания характера сына, с чьей мамой писатель недавно расстался. Тип такого ребенка воплощен в образах Светланы («Голубая чашка»), Чука и Гека («Чук и Гек»), маленького Альки («Военная тайна») и др. и свидетельствует не только об интересе автора к нему, но и о желании Гайдара представить персонажа, родившегося и воспитанного исключительно в мирное время и решающего типичные детские проблемы, а также показать своеобразие этого персонажа как определенный психологический тип.

Самым распространенным типом персонажа становится двенадцати-четырнадцатилетний подросток, так как писатель пытался в художественных произведениях воспроизвести свой подростковый период, который он провел на фронте, командуя людьми, отработав его на примере жизни героев произведений. В повестях Гайдар пытался представить значительную палитру типов этой возрастной категории, намечая самые разные характеры и помещая их в непростые жизненные обстоятельства.

Романтическим идеалом предстает тип красного боевого командира или красноармейца, который всегда приходит на помощь другим пер-

сонажам в трудных ситуациях и решает основные проблемы. В этом он сродни романтическим персонажам классической литературы.

Советская эпоха требовала изображать не столько индивидуальность, сколько коллектив. Гайдар делает в этом плане небольшую уступку времени, но главный его акцент — именно изображение личности. Безусловно, его герой не одинок, а является определенной частью детского коллектива — дружеского, братского, семейного, школьного или отрядного. Однако писателя очень интересует фигура лидера, которого Гайдар четко типизирует, выделяя разные психологические типы героического характера. Это прежде всего лидер-командир, который, к примеру, собирает команду. Однако писатель делает эту лидерскую позицию не абсолютной и весьма подвижной. Гайдар накануне войны понимал, что авторитарное лидерство не может держаться на приказах и муштре, поэтому выступает за демократический стиль общения в детско-подростковом коллективе.

Писателю удалось актуализировать в своих произведениях характерную для любой эпохи атмосферу детско-подросткового мира с его особенностями, противоречиями и проблемами. Конечно, приоритеты эпохи, идеалы нового времени очень важны и достаточно полно представлены в повестях и рассказах писателя, но основной акцент смещен к изображению психологии героев, для которых самыми важными оказываются такие качества, как честность, порядочность, верность слову, чувство справедливости и отстаивание чести. В этом плане писательской инициативой стало сопряжение самых современных и актуальных для того времени событий и вневременных детских характеров, востребованных в любую эпоху.

Гайдар черпал материал для своих книг в реальной действительности, но основой его повестей и рассказов во многом становились народная культура, народная традиция, которая на уровне генетической памяти стала важной частью его творчества. К примеру, мифологическая составляющая оказывается в основе сюжета об Альке Ганине («Военная тайна»), элементы космогонического мифа, миф о борьбе Богов и Титанов можно увидеть в повести «Школа», своеобразный обряд инициации, закрепленный русским фольклором, проходят герои повести «Судьба барабанщика» и рассказа «Голубая чашка».

Некоторые повести Гайдара несут на себе генетическую память мифологем русской литературы. К примеру, в повести «Судьба барабанщика» выявляется определенное типологическое сходство с произведением А.С. Пушкина «Капитанская дочка» на жанровом, мотивном, сюжетном уровнях. Однако для многих произведений Гайдара характерно

следование традициям русской классической литературы XIX века и вневременной характер провозглашаемых писателем XX века нравственных ценностей.

Таким образом, Аркадий Петрович Гайдар обращался в своем творчестве к проблемам актуальным и остросовременным для своей эпохи, но решал их на этическом, нравственном и общечеловеческом уровнях. На первый план в его прозе выходят проблемы дружбы и взаимоотношений в дружеском коллективе, семейные ценности, поиски себя, а периферическими становятся идеологические установки и социальные предпочтения, что свидетельствует об актуальности его произведений и востребованности их в любую эпоху, в том числе и нашу.

O.S. Oktyabrskaya

Lomonosov Moscow State University, Russia

Is A. Gaydar a modern writer or an outdated ideologist?

Паришина Ольга Дмитриевна

Тольяттинский государственный университет,

Тольятти, Россия

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА КАК ФОРМА ДЕТСКОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Тольяттинском государственном университете на кафедре русского языка, литературы и лингвокриминалистики гуманитарно-педагогического института второй год работает филологическая школа «Логоскоп», представляющая собой форму дополнительного образования детей. Дополнительное образование развивает творческие способности детей, удовлетворяет их индивидуальные потребности в интеллектуальном и нравственном совершенствовании, организует их свободное время, адаптирует к жизни в обществе, ориентирует в профессиональном выборе, поддерживает одаренных детей¹.

Мотивом создания филологической школы «Логоскоп» стала потребность в углубленной филологической подготовке у тольяттинских школьников, персонализированном сопровождении проектной учебно-иссле-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации».

довательской деятельности талантливой молодежи и создание для этого благоприятной среды.

Дополнительное образование, в соответствии с концепцией развития, утвержденной правительством РФ, должно обеспечивать свободный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие ребенка¹.

Филологическая школа «Логоскоп» обеспечивает формирование и развитие филологической и культурологической компетентности учащихся, поддержку способных учащихся, заинтересованных в изучении русского языка и литературы. Немаловажным является и вопрос о профессиональной ориентации и самоопределении школьников, так как миграция абитуриентов из Тольятти в последние 5–6 лет значительно возросла и увеличивается ежегодно.

Также проект призван решить проблему отсутствия в Тольятти дополнительного филологического образования, что приводит к низкой мотивации в учебной и интеллектуальной деятельности среди учащихся. Интеллектуально одаренным подросткам бывает очень сложно выстроить общение «по интересам», они испытывают серьезное давление со стороны сверстников с иными ценностями и мотивацией, которое достаточно часто приводит к смене интересов либо серьезному дефициту социального взаимодействия.

Реализация данного проекта направлена на решение обозначенных проблем за счет:

- обеспечения доступа к современным знаниям и учебным технологиям;
- формирования новой образовательной среды среди старшеклассников, обеспечивающей высокий уровень мотивации к учебе и интеллектуальному труду;
- поддержки и развития неформального сообщества слушателей филологической школы «Логоскоп» посредством включения в него новых членов из числа учащихся, интересующихся дополнительным образованием и планирующих свою дальнейшую образовательную траекторию в сферах научной и творческой филологической деятельности;
- подготовки педагогических кадров;
- разработки новых образовательных форматов и методических материалов для обеспечения дополнительного филологического образования детей.

¹ Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.

С 2017 года в Тольяттинском государственном университете реализуется проектная деятельность, которая как учебная дисциплина включена в учебный план, работу над проектами студенты ведут в течение учебного года, в конце каждого семестра готовят развернутые отчеты по своим проектам, которые представляют на общезузовском мероприятии «Ярмарка проектов».

Именно поэтому филологическая школа «Логоскоп» была интегрирована с проектной деятельностью студентов 1–3 курса. Студенты не только выполняют работу подготовительного и технического свойства, но и самостоятельно проводят занятия, выступают тьюторами, сопровождающими исследовательскую деятельность школьников, организуют и проводят городские мероприятия научно-популярного характера.

Благодаря этому у студентов формируются профессиональные компетенции в области исследования современных технологий и практик филологического образования; разработки новых образовательных форматов и методических материалов, предполагающих совершенствование коммуникативной компетенции студентов и школьников; осуществления консультационной деятельности по проблемам русского языка и литературы.

Участники проекта анализируют современные образовательные практики, разрабатывают учебно-методические материалы для филологической школы, проводят занятия в рамках сессий школы, организуют и проводят научно-популярные и просветительские мероприятия на базе Тольяттинского государственного университета и городских школ.

С проектом интегрированы и другие проекты кафедры — «Сила слова в действии» и «Радостное чтение».

В основе проекта лежит идея перехода от эпизодической деятельности, связанной с организацией и проведением отдельных мероприятий, к систематической, направленной как на проведение различных образовательных и научно-просветительских мероприятий для школьников, так и на разработку новых образовательных и просветительских форматов, а также на формирование педагогических компетенций и вовлечение в работу с одаренными школьниками студентов.

Работа филологической школы «Логоскоп» представлена двумя сессиями — летней и зимней. Во время учебного года занятия проходят 1–2 раза в месяц и посвящаются темам в рамках научно-исследовательской работы кафедры. Занятия проводят ведущие преподаватели при

поддержке студентов 3 курса. На занятиях разбираются олимпиадные задания, выполняется лингвопоэтический анализ текста, рассматриваются сложные случаи из современного состояния языка и т. д.

В ноябре и марте проводится городской филологический квест «Лингвистический детектив: следствие по слову». Это мероприятие научно-просветительского характера. Преподаватели и студенты старших курсов готовят задания, студенты решают все организационные моменты и сопровождают игру, слушатели филологической школы помогают в проведении мероприятия.

Городской конкурс художественного творчества, выразительного чтения и ораторского мастерства «Слова творят прекрасный мир», по сути, был предложен участниками филологической школы. В прошлом году в конкурсе приняли участие около 70 школьников. В этом году уже запланированы мастер-классы по подготовке к конкурсу и выступлению, которые будут проводить слушатели «Логоскопа» со своими наставниками — студентами старших курсов.

В рамках подготовки к Международной образовательной акции «Тотальный диктант» кафедра проводит подготовительные курсы, на которые приходят более 150 человек. При проведении занятий слушатели «Логоскопа» также оказывают непосредственную помощь: выступают с небольшими историческими комментариями, поясняют примеры выполнения заданий и т. д.

Для поддержания неформального общения между участниками школы проводятся встречи с известными в городе литераторами, представителями педагогических профессий, творческими людьми.

Помимо этого, слушатели филологической школы готовят свои исследовательские проекты, участвуют с ними в городских, областных и всероссийских конкурсах, готовятся к олимпиадам.

Таким образом, направления работы филологической школы связаны с углубленным изучением филологических дисциплин, сопровождением проектной научно-исследовательской деятельности учащихся, подготовкой к участию в олимпиадах и конкурсах, формированием навыков научно-просветительской работы, приобщением к творческой филологической деятельности, формированием навыков социально ориентированной проектной деятельности.

*O.D. Parshina
Togliatti State University,
Togliatti, Russia*

Philological school as a form of children's additional education

УЧЕБНИК НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ЗАМЕТКИ НА ПОЛЯХ

Отдельные размышления по поводу учебников, главного незаменимого помощника в работе учителя.

Выбор учебника

В идеале в выборе учебника должны принимать участие все участники образовательных отношений: административные работники, учителя-предметники, обучающиеся и их родители. На практике дело обстоит иначе.

Как работник администрации образовательной организации и одновременно учитель русского языка и литературы, могу сказать, что выбор учебника должен определяться школьным методическим объединением и определенной смелостью конкретного учителя. И все зависит от того, насколько готов учитель и ШМО к переменам. Что же мы имеем в действительности? Завуч получает задание от вышестоящих (муниципальных, городских) организаций в сфере образования в короткий срок (обычно это первая неделя после новогодних каникул) сформировать список учебников на следующий учебный год на основе Федерального перечня разрешенных учебников и учебных пособий. При этом надо учесть запросы (через анкетирование) родителей и учеников, составить проект учебного плана. Заранее это сделать нереально. Завучу важны два аспекта: выбранные учебники должны быть в Перечне, и если учителем будет выбран новый учебник, то впоследствии будут нужны единомышленники, которые будут работать по нему.

При лицензировании, аккредитации (один раз в 12 лет), министерской проверке (один раз в три года) проверяют учебники, используемые в организации, строго в соответствии с Федеральным перечнем разрешенных учебников и учебных пособий, а также накладные и исполнение сроков по закупкам. И что особенно важно, нельзя без серьезных обоснований прерывать линию учебников на уровень обучения. К сожалению, закупка учебников де-факто осуществляется только на один учебный год, а не на уровень обучения.

Другие участники образовательных отношений — родители и обучающиеся — практически отстранены от выбора учебников. Да и в процессе обучения мало кто из них задается вопросом, хорош учебник или плох.

Неравнодушным к выбору учебника остается учитель. Именно он находит «золотую середину» между регламентируемым учебником и практическими задачами, стоящими перед ним на уроке. И от его инициативы зависит, каким будет учебник «нового поколения».

Упомяну и электронные учебники. Увы, и здесь не все так однозначно. У школы с их приобретением появляются дополнительные финансовые расходы: покупка планшетов, их техническое обслуживание, доступ к сети Интернет.

Многообразие учебников

Имея на сегодняшний день определенный опыт работы в школе, хочу поблагодарить авторов учебников за их труд. Уверена, что для каждого из них учебник является любимым детищем. И когда знакомишься с автором, осознаешь это. Ценность таких встреч, на мой взгляд, в том, что четко понимаешь целевую установку в преподавании предмета именно по этому учебнику, подбор материала и логику его использования. На прошлом съезде перед нами выступал доцент кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, автор учебника по литературе Г.В. Москвин. Не скрою, я готова была «перейти» на его учебник, потому что планировала начать работать с пятиклассниками. Но, увы, понимала, что уже не могу этого сделать, так как заказ на учебники в нашей образовательной организации был сделан.

Что делает учитель, когда не первый год работает по одному учебнику, когда пройдена вся линия учебников? Он видит удачный материал и не совсем оправданный, делится с коллегами своими наблюдениями. Я посетила много встреч, на которых учителя рассказывали о своем опыте использования учебников, отмечали их недостатки. Однако считаю, что только при встрече с авторами или авторскими коллективами диалог о том, что мы хотим видеть в учебнике, что не получилось использовать на уроке и что не соответствует теме, мог бы получиться более продуктивным.

Не ошибусь, если скажу, что у каждого учителя есть своя «золотая полка» учебников, учебных и методических пособий, из которых он берет необходимое для урока. Есть среди них и старые учебники, есть и новые.

Содержание учебников

Чего, на мой взгляд, не хватает в содержании учебников «нового поколения» по русскому языку и литературе? Межпредметных связей

и относительной синхронности тем русского и иностранного языков, литературы и истории.

При общении с учителями английского языка (в большинстве школ в качестве первого иностранного языка изучается английский) выявились аспекты несинхронности в изучении тем, что впоследствии приводит к определенной сложности и недосказанности в преподавании. Например, на уроках английского языка во втором классе изучаются личные и притяжательные местоимения, а на уроках русского языка их изучают только в 6 классе; а вот «глагол умения» can (2 класс) и глагол must (5–6 класс) не называются модальными, и они никак не связаны с темой «Составное глагольное сказуемое»). Нет связи между литературными произведениями, изучаемыми на уроках иностранных языков, и зарубежной литературой, изучаемой на уроках литературы. Конечно, нужно учитывать методику преподавания того или иного предмета. И спорить с этим не стоит. Но должны быть точки пересечения и сопоставления тем более.

Следует отметить, что в некоторых современных учебниках русского языка (например, Л.М. Рыбченковой) появились упражнения, при выполнении которых ученик должен пронаблюдать за тем или иным языковым явлением в изучаемых им иностранных языках и сопоставить с русским языком. Это, на мой взгляд, важно, потому что, по ФГОС, ученики основной школы должны изучать два иностранных языка.

Я не ошибусь, если скажу, что при преподавании литературы невозможно обойтись без такого учебного предмета, как история. Нашим ученикам часто не хватает знаний по истории. И это неоспоримый факт. При общении с учителями истории выяснилось, что при преподавании литературы и истории можно говорить об относительной синхронности. Единственный аспект, который подвергся критике, — это тема «Восстание декабристов». В курсе истории эта тема впервые изучается в 9 классе, а на уроках литературы мы впервые ее затрагиваем в 6 классе при изучении лирики А.С. Пушкина о дружбе и в 7 классе при изучении поэмы Н.А. Некрасова «Русские женщины».

Учебник «нового поколения», на мой взгляд, все-таки должен, учитывая специфику предмета, по возможности давать знания о мире во всем его многообразии и единстве, а не дробить его на разрозненные фрагменты. Используя технологию интегрированного обучения, учитель способен не только соединить в целое знания, полученные при изучении отдельных предметов, но и развить потенциал учащихся, повысить мотивацию к обучению.

Качество обучения

Одной из причин низкого уровня качества обучения является доступность для широкого круга обучающихся различного рода «решебников» и «ГДЗ», отнимающих у учителя возможность развивать у учеников память, логику, создавать условия для «открытия новых знаний», а также формировать универсальные учебные действия, которые сводятся в настоящий момент к поиску информации, ее копированию и компиляции. К сожалению, процесс этот уже не остановить. Единственное препятствие на пути этого разрушающего процесса — учитель, его личность и заинтересованность в успехах учеников.

Итак, выбор и содержание учебника «нового поколения», по моему убеждению, зависит от учителя, его профессионального мастерства, от диалога с авторами, умения использовать межпредметные связи. Именно учитель на уроке, решая практические задачи, и определяет содержание учебника «нового поколения», которое можно назвать самодостаточным.

E.A. Podkovkina

School № 19, Ramenskoe, Moscow Region, Russia

The next generation textbook: notes in the margins

Полубиченко Лидия Валериановна
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

РОЛЬ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИКЕ И ЛИНГВОДИДАКТИКЕ: МАСШТАБНЫЕ ПЕРЕМЕНЫ

В отечественной лингвистической традиции и особенно в обыденном сознании за так называемым «носителем языка» (прежде всего, конечно, иностранного) давно и прочно закрепилась особая роль единственного достоверного источника сведений о нем, носителя истины в последней инстанции. Даже в советские времена, когда общение с иностранцами не приветствовалось, государство заботилось о том, чтобы на факультетах филологического профиля (правда, очень и очень немногочисленных) было по носителю каждого из преподаваемых языков, и даже обеспечивало по обмену стажировки преподавателей и студентов в стране изучаемого

языка. Благодаря дружественным государствам социалистического лагеря и активным компартиям некоторых капстран, существовали возможности обмена носителями практически для всех преподаваемых в нашей стране языков, даже английского, хотя основные страны, где он является государственным, считались «главным оплотом империализма» и принадлежали к числу «наиболее вероятных противников». Однако и в последнем случае осознание ключевой роли носителей языка в деле его преподавания и изучения заставляло министерское начальство изыскивать возможности как для прикомандирования единичных американцев или англичан к филологическим факультетам вузов, так и для отправки отдельных отечественных преподавателей-англистов в страну изучаемого языка. Публикация словаря, учебника или грамматики английского языка в Великобритании или США и до сих пор служит гарантией качества содержащегося в них материала, а если пособия изданы в России, то такой гарантией становится наличие среди авторов людей, для которых английский является родным. В целом, аналогичное, хотя и не столь ярко выраженное отношение к носителям языка имело место и в других странах.

В ходе глобализации, с превращением английского в язык международного общения, количество владеющих им не-носителей языка значительно превысило число тех, для кого он является родным. Соответственно растет и влияние не-носителей английского языка на его употребление, а через них, в силу естественных процессов интерференции, английский язык оказывается под мощным воздействием — причем на всех уровнях — родных языков миллионов людей, использующих его в качестве *lingua franca*. Осмысление сложившейся ситуации привело к формированию новой лингво-методической парадигмы, известной как *World Englishes Paradigm*, созданию теории концентрических кругов Б. Качру и других моделей распространения английского языка в мире, легитимизации его множественных региональных вариантов (*World Englishes*) и другим существенным изменениям в статусе английского языка и отношении к нему в мире.

Благодаря быстрому развитию корпусной лингвистики практически все серьезные лингвистические исследования, а также работы по составлению словарей и созданию грамматик опираются сегодня на тот или иной представительный электронный корпус реально функционирующих текстов. Унифицированный, структурированный и размеченный массив речевых данных в электронном виде ценен тем, что позволяет фиксировать актуальное состояние языка на определенном временном срезе. При этом создаваемые в последние 10–15 лет корпуса легко могут оказаться проводниками влияния на язык людей, не являющихся его

носителями. В самом деле, если в основе создававшихся в конце XX века первых национальных корпусов европейских языков лежал проводимый во многом вручную, персонализированный отбор текстов, что практически исключало попадание в них материалов, произведенных не-носителями языка, то считающиеся сегодня наиболее репрезентативными (и при этом очень привлекательные с точки зрения экономии средств на свое создание!) так называемые мегакорпусы, где количество словоупотреблений измеряется уже не миллионами, а миллиардами, в этом смысле всеядны. Речь о веб-корпусах, создаваемых путем автоматизированной загрузки из Интернета текстов, освобождаемых от элементов навигации, ссылок, рекламы и пр., таких как корпус английского языка EnglishWeb2013 (enTenTen13) объемом 19,7 млрд слов или Генеральный интернет-корпус русского языка (более 20 млрд слов). Последний, например, включает в себя материалы крупнейших ресурсов Рунета (Новостей, ВКонтакте, Живого Журнала, Блогов Мейл.ру, Журнального Зала), где определение авторства текстов, а значит и их принадлежности носителям либо не-носителям языка, во многих случаях в принципе невозможно, что не мешает активно использовать данные корпуса для исследований лексики и грамматики языка, для составления нормативных словарей и справочников.

Наглядное представление о качестве языкового материала, попадающего в известные и, казалось бы, заслуживающие полного доверия корпусы, дает, например, созданный американскими исследователями Ди Гарднером и Марком Дэвисом (Dee Gardner, Mark Davies) подкорпус из 13 тысяч академических текстов, выделенный в 2013 г. из Корпуса современного американского варианта английского языка (Corpus of Contemporary American English, COCA). Огромная востребованность корпуса COCA в исследовательских и лингводидактических целях в особых доказательствах не нуждается, объем его академического подкорпуса также весьма репрезентативен (120 млн слов), и на его основе авторы составили используемый многими исследователями и преподавателями английского языка «Список академической лексики» (Academic Vocabulary List). Гарантией качества представленного в подкорпусе материала должно, казалось бы, служить то обстоятельство, что он заимствуется из рецензируемых научных журналов, где печатаются статьи высокообразованных специалистов, которые к тому же должны проходить редактуру, в том числе и с точки зрения аутентичности английского языка. Тем не менее и в этой по определению подвергаемой двойной проверке части COCA обнаруживаются нарушения норм английского языка на разных уровнях.

Оставив в стороне случаи, которые можно считать просто опечатками (*A total of 360 questionnaire were mailed; With enough repetition of an activity by **a men or women**; much **a information** related to bias in the process can be documented u np.*), приведем несколько примеров:

- *In the current decade, accidents have increased dramatically because the IAF **lacks enough good training crafts**.* (World Affairs, 1999, Vol. 161, Issue 4)
- *...if they **want remain** operationally relevant.* (Foreign Affairs, 2009, Vol. 88, Issue 4)
- *...a friendly personality **which makes** the staff, from the first meeting, **accepts him** and **recognizes him** as a member of the staff who only differs from them in the size and type of responsibilities.* (Education, 2012, Vol. 132, Issue 3)
- *...and switches the focus of the algorithm on **more broader** patterns.* (Computers in Biology and Medicine, 2017, Vol. 87)
- *...so that the person watching the CD would include **themselves** in it, too.* (Style, 1999, Vol. 33, Issue 2)
- *...it seems always to have been **kind of a political plum**.* (American Indian Quarterly, 1991, Vol. 15, Issue 4)

Хотя в условиях глобализации науки нельзя быть полностью уверенным в правильности выводов, сделанных на основе аффилиации авторов статей или их имен, характерных для той или иной лингвокультурной традиции, корреляция между отступлениями от языковых норм и потенциальной принадлежностью авторов статей к миру не-носителей английского языка несомненно просматривается. А очевидные ошибки в правописании и грамматике вызывают недоверие к языковому материалу корпуса и в таких гораздо более тонких и сложных вопросах, как семантика или сочетаемость слов, где в целом ряде случаев о норме вообще можно говорить весьма условно и все решает так называемый узус, традиционно определяемый опять же через пресловутого носителя языка: «(лат. *usus* — обычай, правило, применение). Принятое носителями данного языка употребление слов, устойчивых оборотов, форм, конструкций и т. д.»¹.

Справедливости ради отметим, что некоторые ученые в своих определениях узуса не педалируют роль носителей языка², и именно такие

¹ Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов (<http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-211.htm>).

² Например: «УЗУС англ. *usage*. Принятое употребление слова, фразеологемы, оборота и т. п. (в отличие от его окказионального употребления)» (Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. С. 484).

определения в наибольшей степени соответствуют реалиям сегодняшнего дня, о которых на заре XXI в. прозорливо высказался выдающийся британский лингвист Д. Кристал в пленарном докладе на Международной конференции „Global English for Global Understanding“, проходившей в МГУ имени М.В. Ломоносова в 2001 г.: „...the course of the English language is going to be influenced by those who speak it as a second or foreign language as by those who speak it as a mother-tongue“¹. Именно это сегодня и происходит. Недаром в специальной литературе часто цитируется высказывание индийского лингвиста С.Н. Шридхара о том, что язык не является исключительной собственностью своих носителей, а принадлежит всем, кто им пользуется, в котором отразился пересмотр господствовавших в прошлом веке взглядов на носителя языка.

L.V. Polubichenko

Lomonosov Moscow State University, Russia

Native speaker's role in linguistics and linguodidactics: far-reaching changes

Прокаева Ольга Анупреевна

Школа № 2, Кинель-Черкассы,

Самарская область, Россия

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Во время образовательного процесса перед учителем встает ряд проблем, касающихся процесса воспитания. Ребенок в наше время воспитывается в условиях смены ценностных ориентиров, социального расслоения общества, избытия информации через телевидение и социальные Сети, что оказывает негативное воздействие на него.

Дмитрий Лихачев писал, что «образование должно быть подчинено воспитанию. Воспитание — это, в первую очередь, прививка ответственности и создание у учащихся навыков жизни в нравственной атмосфере...».

Первостепенной задачей современной образовательной системы является духовно-нравственное воспитание учащихся, что представляет собой важный компонент социального заказа для образования.

¹ Moscow State University Bulletin, 19.4.2001, 13-28 (http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English73.pdf).

Задача духовно-нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие как честь, совесть, достоинство, патриотизм, толерантность, активное отношение к действительности, уважение к людям.

Задача педагога передать детям знания, формирующие нравственность на основе традиционной для Отечества духовности, опыт поведения и жизнедеятельности на базе духовно-нравственных ценностей, выработанных христианской культурой в течение двух тысяч лет.

Формирование основных жизненных ценностей происходит в период роста ребенка. Школа и конкретно педагог осуществляет воспитание ребенка в тесном взаимодействии с семьей. Духовное воспитание школьника может происходить на любом уроке, но важна внеурочная работа.

Цель внеурочной деятельности — создание условий для самоопределения и самореализации личности ребенка на основе свободного выбора, достижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

Особую роль в духовно-нравственном воспитании играет приобщение к православной культуре.

По инициативе Отраденского управления министерства образования и науки Самарской области на базе Тоузакковского филиала ГБОУ СОШ № 2 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы м.р. Кинель-Черкасский Самарской области в 2011/2012 учебном году был создан окружной Центр научно-методического сопровождения учителей предмета ОРКСЭ модуля ОПК, цель которого — развитие и совершенствование профессионального мастерства, повышение качества духовно-нравственного образования и воспитания детей и молодежи. Ежегодно в соответствии с планом работы Центр осуществляет свою деятельность по двум основным направлениям: работа с одаренными детьми и профессиональный рост учителя.

Для педагогов Центр организует и проводит семинары по вопросам реализации курса ОРКСЭ и ОПК. Для детей — олимпиады и конкурсы: конкурс детского изобразительного творчества «Красота Божьего мира», Пасхальная неделя, Кирилло-Мефодиевские чтения.

Наш Центр стал организатором конкурса исследовательских работ «Покровские чтения», который проводится в преддверии Православного праздника Покрова Пресвятой Богородицы. Данные Чтения направлены на воспитание духовности, нравственности школьников и молодежи, развитие их познавательных интересов, изучение православной

истории родного края, расширение поисковой и научно-исследовательской работы.

В Чтениях прослеживаются принципы духовно-нравственного воспитания: воспитание на традициях, принцип сотрудничества, принцип сохранения исторической памяти.

10 октября 2019 года прошли IV Открытые окружные Покровские чтения. Ребята представляли свои работы по трем номинациям.

«Земля Самарская»

Были представлены темы: «Он не имел ни рук, ни ног...» об иконописце Григории Журавлеве», «Святой источник во имя святителя Николая Чудотворца», «Мария Самарская», «Дворянские усадьбы Кинель-Черкасского района XIX — начала XX века», «Святой источник в честь иконы Божией Матери „Избавительница от бед“». Участники рассказывали о Храмах, святых источниках, иконах Самарской земли, о людях, которые внесли вклад в сохранение православия на родной земле. Школьники изучают родной край, свое село, узнают историю появления святынь.

«Православие в моей семье»

Участники представили работы «История домашнего иконостаса», «Престольный праздник нашего села и моей семьи», «Сто лет из жизни моей семьи», «Домашний музей — носитель и хранитель духовности». Ребята рассказывают о семейных реликвиях, о родственниках, живших в годы гонения, изучают родословную своей семьи, что помогает сблизить родственников и воспитать уважительное отношение к старшему поколению.

«Православные мотивы в русской литературе»

Школьники представили темы: «Уважай старших» (православные мотивы в русских народных сказках), «Рождественская тема в произведениях русских писателей», «Формула русской души» (по повести Н.С. Лескова «Очарованный странник»), «Образы русских святых в древнерусской литературе», «И.А. Крылов и православие». Дети углубленно изучают жизнь русских писателей и анализируют произведения, в которых отражается православная тематика, изучают художественное наследие своей страны.

По итогам «Покровских чтений» издается сборник лучших работ.

Выполнять исследовательскую работу можно как индивидуально, так и в группе. Во время выполнения исследовательской работы ребенок учится: выбирать тему, ставить цель и определять задачи; составлять план исследования; выполнять работу поэтапно; соблюдать требования к написанию работы; работать с бумажными и электронными носителями; составлять текст; подводить итог работы; удерживать внимание аудитории; кратко излагать материал.

Таким образом, исследовательская работа способствует духовно-нравственному воспитанию обучающихся. Хочется закончить свою статью духовно-нравственными заповедями Дмитрия Сергеевича Лихачева: «Без памяти нет совести», «Каждый человек обязан знать, среди какой красоты и каких нравственных ценностей он живет», «Чти прошлое, твори настоящее, верь в будущее».

O.A. Prokayeva

School № 2, Kinel-Cherkassy, Samara Region, Russia

Spiritual and moral educating of students with various extracurricular activities

Пряхина Алла Александровна

Школа № 3, Кстово, Нижегородская область, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Постижение художественного текста — процесс личностный. Как учесть индивидуальное восприятие в классно-урочной системе, как не разрушить его, а вывести на новый уровень во время изучения произведения и после? Думаю, этому помогают различные творческие работы учащихся. В современной школе их спектр расширился, на моих уроках это киносценарии рассказов, создание арт-объектов (макеты комнат литературных героев), фильмы по лирике, коллажи. Все эти формы работы — своего рода интерпретации художественного текста. Раньше в школе знакомили учеников с интерпретацией художественного произведения на заключительных уроках. Сейчас модно говорить о том, что надо не просто знакомить учащихся с интерпретацией, а организовывать урок как интерпретационную деятельность. Это не прихоть, не развлечение, необходимо учитывать изменения в восприятии печатного художественного текста современным школьником.

Меняется отношение подростка к книге. Если раньше читатель погружался в новый мир, созданный писателем, то теперь книга интересна тогда, когда пробуждает желание создавать что-то свое, познавать себя с помощью средств искусства. Задача учителя — помочь выразить себя, не разрушая авторскую реальность, а постигая ее. Безусловно, для того чтобы состоялось общение «ученик — писатель», нужно «приглядеться» к слову, «привыкнуть» к интонации текста. Первый этап этого пути — медленное чтение. Мы все знаем, что урок литературы без литературы — не урок. Чтение вслух, по ролям, выборочное, парное, декламационное, любое — должно звучать на уроке.

Еще не стоит забывать о чтении художественного текста учителем. Взрослое исполнение помогает ребенку осознать больше, чем собственное чтение «про себя». Это свое чтение должно быть обязательно, но пусть оно будет вторым во время обучения анализу. Итак, первая интерпретация — исполнение учителя. Иногда во время этого чтения я прошу рисовать то, что возникает в воображении, записывать фразы, слова, которые понравились, свои мысли, какие появились. Учитель читает текст с остановками, организуя беседу по прочитанному и прогнозированию дальнейшего. После чтения обязательно рассматриваем получившиеся рисунки (вывешиваем на магнитную доску). Это один из самых интересных моментов урока. В рисунках обязательно есть совпадения — «узлы» текста, видимые большинством, есть и «изюминки» — собственное понимание художественного текста. На этих опорах строится первый разговор о художественном мире произведения. Следующий этап — самостоятельное чтение. Я люблю своим ученикам цитировать слова Ф.М. Достоевского: «Первое чтение — всегда второе». Дома надо вновь прочитать текст, выполнить задания, предложенные учителем (пройти один из путей анализа текста). На новом уроке учитель организует обсуждение, на котором каждый уточнит свою позицию, возможно, споря с одноклассником, возможно, соглашаясь с ним. Завершается разговор творческой работой, которую выполняем или сразу на уроке (коллаж, схема, свой текст определенного жанра), или дома (киносценарий, мультфильм, кино, презентация, альбом, сценка и т. п.).

Дети любят такие задания, ждут уроков — презентаций работ. Итак, постижение художественного произведения становится интересным и продуктивным в организованной учителем интерпретационной деятельности.

К сожалению, учебные программы настолько объемны, что не позволяют каждое произведение читать медленно и изучать долго, но уроки медленного чтения необходимы как специальные занятия. Это могут

быть уроки анализа эпизодов изучаемого произведения или уроки по произведениям малой прозы.

В 10 классе уроки по творчеству А. Грина проводились перед изучением основного курса русской литературы второй половины XIX века (а именно перед знакомством с романом И.А. Гончарова «Обломов»). «Что делать? Какой путь выбирать? В чем смысл жизни? Что такое человек?» — это вопросы, с которыми не раз придется столкнуться и на дорогах отечественной классики, и на дорогах жизни. А. Грин — хороший попутчик. С ним интересно отправляться в путешествие и искать путь к самому себе. Его герои и обычны, и непонятны. Они очень современные, а потому притягательны.

В 10 классе взяла рассказ «Отшельник Виноградного Пика». Это небольшое произведение об отчаявшемся человеке, потерявшем надежду найти смысл жизни. По совету одного из знакомых он отправляется в горы к отшельнику. Ящик барабонского, летняя ночь, звездное небо и простые истины о мудрости и красоте, о ценности каждого мига и о поиске своей «комбинации» вернули человека к жизни. Рассказ заканчивается песней «Санта Лючия!».

С этим текстом начали работу на уроке русского языка: записали первый абзац текста под диктовку, проверили грамотность, поговорили о герое и возможных проблемах.

На уроке литературы продолжили работу со вторым абзацем текста, выполнили задание — вставить в текст недостающие слова (сравнения, имена, ассоциации, подходящие по смыслу).

Работали в парах, размышляли об авторе. Ученики говорили о неожиданности слов, о чувстве юмора. Имя автора узнали почти сразу. Затем слушали первую часть и прогнозировали финал. Во время чтения нужно было рисовать свои ассоциации, записывать важные мысли, фразы.

Анализировали рисунки вместе: на многих — портрет отшельника Снопа, рыжего, бородатого; виноград и вино как источник красоты жизни и удовольствия, гора и дом отшельника. В некоторых работах — двери, в которые не стоит стучаться. Почти каждый записал мудрые слова Снопа о гордости и полной жизни, его совет: «Найди свою комбинацию». Некоторые отметили сходство со сказочной ситуацией (вилять на распутье). Почти все уловили тонкие нотки юмора, пытались передать их в своих работах доступными способами.

Дома десятиклассники перечитывали рассказ и отвечали на вопросы.

1. Меняется ли портрет героя на протяжении сюжета? Почему?
2. Каким Вам представляется Виноградный Пик, на котором жил отшельник?

3. Рассказ состоит из двух частей. Отличаются ли части рассказа? В чем различие, по вашему мнению?

На следующем уроке было организовано обсуждение и дано задание написать киносценарий по рассказу или его части, дать название фильму, обратить внимание на ключевые образы, подумать о музыкальном сопровождении. По форме это не совсем киносценарии, это подробное покадровое описание собственного фильма. Самыми лучшими были признаны работы «Пассито» и «Очерняя белое». Первый сценарий написан девочками. Не случайно название фильма — ПАССИТО — сладкое вино из подвяленного винограда. Ученицы так сформулировали идею своего фильма: «Весь наш жизненный путь можно сравнить с виноградом. Для кого-то он превращается в изюм, теряя всю свою насыщенность, а для кого-то — в игристый напиток. То, как человек смотрит на мир, зависит лишь от него самого. Главный герой данного рассказа прошел собственный путь перерождения и поменял взгляды на жизнь и отношение к смерти. Погрузившись в думы, которые не приведут к окончательному выводу, он забыл о том, что живет: виноград жизни стал изюмом. Встреча с отшельником помогла ему понять, что истина не всегда требует доказательств, она должна делать наш мир проще. Не стоит отчаиваться, из подвяленного винограда тоже можно получить прекрасное вино „пассито“». Необычное название, надежда как проводник в жизни человека, символические образы — это те особенности мастерства А. Грина, которые стали главными в киносценарии учениц.

Второй сценарий сделал один школьник. Он решил изобразить идею с помощью цвета. Вот начало его фильма: «Черный экран. Начинает играть медленная тревожная музыка, состоящая из прекрасного совмещения женского альта, сопрано и скрипки. Перед белой стеной стоит человек, одетый во все белое. Волосы его пепельного оттенка, кожа чистая, блестящая. Человек начинает мерцать, и после мерцания его фигура полностью окрашивается в черный цвет. На экране в правом верхнем углу надпись: „Очерняя белое“, а в левом нижнем: „По мотивам рассказа Александра Грина «Отшельник Виноградного Пика»». Автор этой работы обратил внимание на значение цвета и музыки в творчестве А. Грина.

Интерпретация — это способ постижения художественного произведения, это всегда творчество, а значит — открытие. Конечно, результаты этой работы не сразу видны в речевой деятельности, но возможность высказаться должна быть у каждого ребенка: кто-то выразит понятное им сразу в слове, кто-то — сначала в рисунке, схеме, кто-то — в конструировании понятой им художественной реальности, кто-то — в подборе

музыки к образам, возникшим в процессе чтения. Мой учитель, профессор Л.В. Шамрей, всегда говорила: «Урок должен создавать условия для прозрения», работа над формированием навыков интерпретации позволяет организовать это прозрение.

A.A. Pryakhina

School № 3, Kstovo, Nizhny Novgorod Region, Russia

Formation of skills of text interpretation in the literature lessons

Пудова Лилия Александровна

Лицей № 22 «Надежда Сибири», Новосибирск, Россия

ПРАВОСЛАВИЕ КАК АСПЕКТ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

«Помните, что Отечество земное с его Церковью есть преддверие Отечества небесного, потому любите его горячо и будьте готовы душу свою за него положить. Поэтому для православного христианина выполнение гражданских обязанностей представляется как образ главного, вечного служения Царю Небесному», — говорил праведный Иоанн Кронштадтский¹.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности граждан России определяет патриотизм как «любовь к Родине, преданность своему народу, стремление служить интересам Отечества и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите»².

Подобная точка зрения отражена и в Основах социальной концепции Русской Православной Церкви: «Патриотизм православного христианина должен быть действенным. Он проявляется в защите отечества от неприятеля, труде на благо отчизны, заботе об устройении народной жизни, в том числе путем участия в делах государственного управления»³.

¹ Из дневниковых записей Иоана Кронштадтского: <http://klin-demianovo.ru/analitika/23093/iz-dnevnikoviyh-zapisey-sv-prav-ioanna-kronshtadtskogo-o-rossii/>

² Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>

³ Основы социальной концепции Русской Православной Церкви: <https://azbyka.ru/otchnik/dokumenty/osnovy-sotsialnoj-kontseptsii-russkoj-pravoslavnoj-tserkvi/>

Воспитывая патриотизм, надо иметь в виду, что в основе его лежит духовность. Духовность является религиозной категорией, не имеющей смысла без понятий о добре и зле, о душе, о Боге. Учителя современной школы ищут новые подходы к гражданско-патриотическому воспитанию школьников, и приобретенный опыт подсказывает, что необходимо проводить уроки духовности на основании того материала, который доступен. А это чаще всего обращение к Православной культуре русского народа. Особую роль при этом могут и должны играть гуманитарные предметы, такие как литература.

Подчиняя себе чувства, литература активно воздействует на интеллект, формирует взгляды и жизненные позиции. Учитель-словесник несет ученикам классические по форме и прогрессивные по содержанию произведения: от фольклора и древнерусской литературы до литературы последних десятилетий. Опираясь на курс такого широкого диапазона, преподаватель стремится сделать самоочевидной для учеников ведущую воспитательную проблему курса — проблему формирования патриотических чувств, осознания себя частью того великого целого, которое называется Родиной. Древнерусская литература явила миру феномен удивительный. Все ее выдающиеся произведения («Слово о полку Игореве», «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Повесть о житии Александра Невского» и другие) пронизаны глубоко патриотическим пафосом, несут в себе христианскую доминанту.

В 7 классе, например, происходит знакомство школьников с «Повестью о житии Петра и Февронии Муромских», являющей собой поучительный нравственный урок для подрастающего поколения. Для детских умов далеко абстрактное понятие патриотизма. Любовь к Родине для них, в первую очередь, начинается с любви к близким. Семейные проблемы касаются каждого ребенка, поэтому им интересны книги, раскрывающие различные стороны взаимоотношений в семье. Такой настольной книгой для каждой семьи может стать эта книга.

По преданию, благоверный Петр княжил в Муроме в XIII веке. Крестьянку Февронию он взял в жены в благодарность за исцеление его от смертельного недуга. Много испытаний легло на долю благоверных князей, но преодолели святые Петр и Феврония все горести и прожили счастливо до конца своих дней. По старости оба приняли монашество. А умерли они 25 июня 1228 года, в один день и час. До сих пор русские люди почитают этих князей как покровителей семейного благополучия. Их отношения, простой крестьянской девушки и князя, стали

примером супружеской любви и образцом подлинного христианского брака.

На этапе знакомства с произведением мы обращаем внимание школьников на некоторые даты в отечественном государственном календаре: 8 июля наша страна отмечает День семьи, любви и верности, который стал в 2008 году официальной альтернативой европейскому Дню святого Валентина. По православному церковному календарю — это день памяти святых благоверных князей Петра и Февронии Муромских. Несмотря на то что история праздника насчитывает всего несколько лет, он уже имеет свою награду — медаль за любовь и верность, которая вручается лучшим семьям России. А в рамках общенациональной программы «В кругу семьи» установлен ряд памятников святым Петру и Февронии в различных городах России¹.

Для уяснения основы текста и его направленности учитель прибегает к разным формам работы. Главная цель урока — эмоциональное, глубокое восприятие текста. Оно должно быть подготовлено вступительной беседой, далее можно прибегнуть к такому приему, как буктрейлер, создание видеоролика или презентации, рассказывающих в произвольной форме о содержании произведения, центральное место в уроке займет выразительное чтение ярких эпизодов. Уделяется время и для словарной работы: объясняется значение слов «праведник», «благочестивый», «святость» и др.

Плодотворным представляется урок-экскурсия к памятнику Петра и Февронии в Нарыньском сквере, совместная фотография как напоминание о непреходящей связи времен.

Издrevле защита русской земли приравнивалась к защите Православия и наоборот, так в народном сознании формировался и образ Святой Православной Руси. Православие всегда объединяло всех русскоговорящих людей в единый народ. Вспомним великие слова Ф.М. Достоевского: «Понятие „русский“ определяется не составом крови, а отношением к Православию». В связи с этим большое значение в рамках военно-патриотического воспитания приобретает изучение «Повести о житии Александра Невского» на уроке в 8 классе.

Если у большинства полководцев патриотизм ассоциировался с защитой Отечества, то представители духовенства в первую очередь связывали его с верностью православной вере, терпимостью,

¹ Маркова А. Святые Петр и Феврония Муромские: <https://iknigi.net/avtor-anna-markova/74558-svyaty-petr-i-fevroniya-muromskie-anna-markova/read/page-7.html>

человеколюбием. Ученики должны уяснить, что различными путями творилось православие. Среди них есть и путь внешнего охранения веры, который Святой Александр принял смиренно, но становился непреклонным там, где видел Божью волю. Важно построить урок так, чтобы ключевые моменты жития были освещены и осмыслены именно в духе образца, примера для подражания, потому что князь свою земную жизнь строил не во имя славы, а во имя любви к Господу.

Уже на первых минутах изучения учитель подчеркивает особенность типа святости Александра Невского, акцентируя внимание на возможных эпиграфах к тексту:

1. Кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет!
2. Он чувства сердца разделил между Отечеством и Богом.

Учащиеся приходят к выводу, что первый эпиграф указывает на личность Александра как на полководца и защитника, а второй — на истинную суть его деятельности, защитника Отечества и святого, наместника Бога на Земле.

Подобная мысль приходит на ум и при сопоставлении двух иллюстраций: иконы «Святой благоверный великий Александр Невский» и «Александр Невский на коне». Сравнение подтверждает уникальность пути Александра Невского, светского человека, князя, с оружием в руках отстаивавшего православие. Неслучайно автор жития подчеркивает, что Александру предстоит вступить в борьбу с римско-католическим миром, но войско Александра заведомо сильнее, потому что он заручается поддержкой Бога. Древняя Русь создала собственную формулу образа святого: «земной ангел» и «небесный человек». Именно эта формула приобретает символическое звучание при обращении к лику святого Александра. При анализе текста идет опора на следующие аспекты: портрет героя, речевая характеристика, «земное» и «небесное» в поступках Александра, подвиг святого.

Примечательным является то, что в письменных работах учащихся на вопрос, чему учит нас древнее житие, получаем следующие ответы: «Читая житие, мы погружаемся в глубину веков, задумываемся о долге каждого человека перед Родиной»; «Перед нами предстает картина нашего трудного, но великого прошлого. Я горжусь подвигами Александра Невского»; «Житие привлекает тем, что люди хотят приблизиться к Богу, чтобы он помог им преодолеть все трудности».

На занятии ученики смогут познакомиться и с названиями храмов, которые связаны с именем Александра Невского, не только об известной

Александро-Невской Лавре в Санкт-Петербурге или знаменитом в родном Новосибирске Соборе Александра Невского, но и о маленьких приходах. Таким образом, древнерусское житие становится понятным и близким.

Подводя итоги, можно отметить, что православный аспект в патриотическом воспитании учащихся — одна из определяющих черт школьного воспитательного процесса в целом. Без религиозной составляющей патриотизма невозможно объяснить многие проявления этого чувства в истории нашего государства.

Литература

1. Из дневниковых записей Иоана Кронштадтского. URL: klin-demi-anovo.ru/http://klin-demi-anovo.ru/analitika/23093/iz-dnevnikovyih-zapisey-sv-prav-ioanna-kronshtadtskogo-o-rossii/
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontsepsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>
3. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/dokumenty/osnovy-sotsialnoj-kontseptsii-russkoj-pravoslavnoj-tserkvi/>
4. Анна Маркова. Святые Петр и Феврония Муромские. URL: <https://iknigi.net/avtor-anna-markova/74558-svyatye-petr-i-fevroniya-muromskie-anna-markova/read/page-7.html>
5. Кантерев П.Ф. Религия для детей // Воспитание и обучение. 1905. № 9. С. 289–316.
6. Кузнецова Е.В. Урок внеклассного чтения по теме: «Красен и день, и звон». (По главе «Пасха» из романа Шмелева «Лето Господне»): tnaumova.blogspot.com/p/blog-page_5.html

L.A. Pudova
Lyceum № 22 "Hope of Siberia",
Novosibirsk, Russia

Orthodox christianity as an aspect of civil and patriotic education at the lessons of literature

Романов Дмитрий Анатольевич
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия

Кряж Светлана Владимировна
Центр образования – Гимназия № 11, Тула, Россия

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО КАК СПОСОБ
ИХ АДАПТАЦИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО
МОЛОДОГО ЧИТАТЕЛЯ¹

Современное издание произведений русской классики требует их обязательного ориентирования на уровень речевой культуры носителя языка первой четверти XXI в. Для этого каждое подобное издание нуждается в сопроводительном справочном аппарате.

Тексты многих литературных произведений, включенных в школьную программу, часто трудны для понимания школьников, а это вызывает естественное неприятие и нежелание разбираться в том, что трудно. Из-за этого современные школьники зачастую не могут воспринять художественные достоинства литературного произведения, неспособны следить за развитием его сюжета, не могут «вычитать» мысли автора (не говоря уж о подтексте), — т. е. неспособны проникнуть в сам текст, заинтересоваться и увлечься им. Главной преградой на пути к овладению литературным текстом XIX — середины XX в. является малый лексический запас современного школьника, непонимание им семантики многих устаревших, малоупотребительных, стилистически книжных слов русского языка (об этом пишут многие исследователи, например В.Д. Черняк²). Необходимо заметить, что иногда и нейтральная, достаточно распространенная в современном русском языке лексика, которая в силу социальных особенностей развития и воспитания не входит в индивидуальный лексикон учащегося, также оказывается ему непонятна. Таким образом, перед современным учителем русского языка и литературы стоит амбивалентная задача: с одной стороны, расширять и пополнять словарный запас ученика в соответствии с этапами его школьного образования (как это

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18–012–00008.

² Черняк В.Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач // Русский язык сегодня. Вып. 2: Сб. ст. Ин-та рус. яз. РАН. М: Азбуковник, 2003. С. 463–472.

было всегда), с другой — восполнять пробелы (и очень значительные) в уже сформированном лексиконе ребенка цифровой эпохи.

Одной из основных методик обозначенной выше работы учителя является лингвостилистическое комментирование лексического состава классического литературного текста, направленное на преодоление трудностей в восприятии непонятных или не полностью понятных слов литературного текста. В соответствии с задачами лингвостилистики подобное комментирование призвано также создать в представлении читателей языковой облик эпохи, соответствующей развитию сюжета произведения.

В качестве иллюстративного материала приведем некоторые методические наблюдения, сделанные в связи с совершенствованием лексической речевой культуры учащихся при изучении в 7 классе рассказа Л.Н. Толстого «После бала». Такие наблюдения сделаны в ходе подготовки комментированного издания рассказа Л.Н. Толстого¹.

По заданию учителя учащиеся в ходе предварительного чтения отмечают в тексте те слова (а также сочетания слов, фразеологизмы или целые фразы, фрагменты текста), которые им непонятны. У каждого учащегося список таких помет отличается, но в общем ядро «темных мест» является неизменным. Именно с ним учителю необходимо работать на уроке, однако следует обязательно оставлять время на проработку тех текстовых фрагментов, которые оказываются индивидуально непонятны. Это следует делать в форме частной беседы, тогда как весь класс занят какой-либо другой самостоятельной работой, а можно делать это коллективно. Последнее, видимо, полезнее. Потому что иногда учащимся только кажется, что они понимают (абсолютно полно и совсем точно) те или иные лексические единицы, тогда как на самом деле они понимают их неправильно, не совсем правильно, неточно или неисчерпывающе полно.

В.В. Морковкин предложил в свое время называть лексические единицы, непонятные носителям языка, агнонимами. Он же выделил группы агнонимов, которые существенно помогут в осуществлении методики лингвостилистического комментирования художественного текста². Помимо осознанных агнонимов, учителю следует предусмотреть те агнонимы, которые не осознаются самими учащимися, — назовем их

¹ Толстой Л.Н. Кавказский пленник. После бала: Параллельные тексты на русском и венгерском языках с комментариями / Под ред. Д.А. Романова. Тула: Дизайн-коллегия, 2018.

² Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1997.

объективными агнонимами в отличие от шести типов субъективных агнонимов, выделенных В.В. Морковкиным. Объективные агнонимы — это те слова, которые в представлении учащегося считаются понятными, но на самом деле значение данных слов абсолютно не такое или не такое в отдельных деталях. С субъективными агнонимами можно работать, опираясь на читательскую инициативу самих учащихся. Объективные агнонимы должен выявить учитель на уроке (практика показывает, что они бывают в любом художественном тексте).

Первым этапом занятия по овладению текстом рассказа «После бала» может стать лексическая работа обобщающего типа, т. е. можно выявить, какие слова непонятны всем учащимся. Работа с такими словами (а это, как правило, архаизмы, историзмы, низкочастотная и тематически специальная лексика) становится введением в «атмосферу текста», в историческую эпоху, которая в нем воспроизведена. В частности, обычно рассматриваются лексемы такого рода: *камергер, дагерротип, предводитель (губернский), ломовой (извозчик)*.

На втором этапе имеет смысл рассмотреть лексемы, которые относятся к низкочастотной и специальной (профессиональной) сферам. К области специальной лексики в рассказе Л. Толстого принадлежат различного рода военные термины, а также так называемая гиппологическая лексика, т. е. слова, связанные с лошадьми (конские масти, виды движения лошади, типы и части упряжи и т. д.). В эпоху написания рассказа гиппологические слова были широко известны, а в настоящее время их можно считать атрибутами коневодства. К профессиональным и низкочастотным словам примыкают обозначения частей бального ритуала, видов танца, отдельных танцевальных фигур и т. д. Этот тип лексики имеет смысл разбирать по ходу классного чтения фрагментов рассказа, наиболее важных для понимания его идейного содержания. В ходе подобной работы учитель сумеет диагностировать объем индивидуального лексикона учащихся, поскольку такой тип лексики, в принципе, должен быть знаком семиклассникам с более-менее широким кругозором. В процессе этой работы учащиеся под руководством учителя могут поделиться друг с другом своими лексическими знаниями. Подобный тип деятельности мы используем при работе со словами: *иноходец, дуга, лайковый, байка, опойковый, фланель, мазурка, кадриль, па, фероньерка, портупея, штрипка*.

На этом же этапе следует обратить внимание на отдельные, несвойственные современному русскому языку грамматические формы, которые в начале XX в. были общеупотребительными, а теперь стали атрибутами разговорной речи, известными далеко не каждому школьнику (*кабы, мазать — 'бить мимо', верно — 'наверное'*).

На третьем этапе погружения в лексическую ткань рассказа целесообразно провести работу со словами и словосочетаниями, которые отражают важную для понимания рассказа историческую и культурологическую информацию. Сами по себе подобные лексемы и словосочетания не являются непонятными для учащихся, но в контексте рассказа они имеют несколько иной смысл, чем в современном русском языке, обозначая некие исторические, культурные реалии дореволюционной России. Над подобными языковыми явлениями необходимо работать особенно тщательно, так как они не просто влияют на понимание отдельных фраз текста, а проецируются на содержание рассказа в целом. К каждому из таких языковых явлений нужно давать развернутое пояснение исторического и культурологического типа, проводя метапредметные связи с курсами истории, обществознания, географии и т. д. Обычно такому типу проработки мы подвергаем следующие языковые компоненты рассказа: *николаевское время, коньки еще не были в моде, помещик-любитель, бальные правила, ветхозаветная легенда, елисаветинские плечи, кандидатский экзамен, гоняют за побег.*

В процессе лексической работы полезно использовать форму индивидуальных кратких сообщений учащихся, задание к которым учитель должен подготовить заранее, а впоследствии на уроке заслушать эти сообщения на соответствующем этапе лексической работы. Такое индивидуальное сообщение должно быть рассчитано не более чем на 5 минут. Рекомендуемая тематика индивидуальных сообщений: «Танцевальный ритуал в России XIX в.», «Архитектура и устройство парадного зала в русских дворцах и богатых домах», «Порядок университетского обучения в России в середине XIX в.», «Устав и дисциплина в русской армии эпохи Николая I».

В завершение урока имеет смысл обратить внимание на смысловую роль в тексте рассказа отдельных фразеологизированных, т. е. устойчивых и близких к устойчивости (типичных, часто встречающихся в языке) словосочетаний. Они в композиционном отношении как бы обрамляют сюжетное ядро рассказа и помогают глубже проникнуть в замысел Л. Толстого. Мы имеем в виду словосочетания *личное совершение* в начале рассказа и *никуда не годится* в его финале. Их анализ даст возможность заострить внимание на нравственной составляющей рассказа и подчеркнуть несогласие автора с тем, что жизнь не служившего главного героя *никуда не годится*. Эти языковые единицы позволят вывести разговор на важнейшие аспекты стилистики произведений Л. Толстого и особенности его мировоззренческой

позиции, которые с наибольшей полнотой отражены в его позднем (1903 г.) рассказе «После бала».

D.A. Romanov

Tolstoy Tula State Pedagogical University, Tula, Russia

S.V. Kryazh

Education Center – Gymnasium № 11, Tula, Russia

Linguistic-stylistic commenting on the works of L.N. Tolstoy as a way of their adaptation for a modern young reader

Рощектаева Татьяна Геннадьевна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММ РОССИЙСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ)

В процессе преподавания русского языка как иностранного большое внимание уделяется обучению аудированию, так как иностранным учащимся, которые осваивают программу второго и третьего сертификационных уровней ТРКИ, необходимо овладеть навыками аудирования с целью понимания фрагмента видеозаписи интервью и выполнения заданий, основанных на выборе правильного варианта ответа. Фрагмент видеозаписи интервью представляет собой диалог, который строится на репликах-стимулах журналиста и репликах-реакциях собеседника и который реализуется в условиях неподготовленного, непринужденного общения. Иностранному учащимся необходимо понять событийную основу фрагмента интервью; его концептуальную сторону, коммуникативно-речевые стратегии журналиста и собеседника и их речевое воплощение.

При обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному преподавателю необходимо объяснить иностранным учащимся, что телевизионное интервью следует анализировать как текст, в котором осуществляется реализация таких основных текстовых категорий, как информативность, концептуальность, связность и цельность.

Для того чтобы развить языковые компетенции иностранных учащихся с целью понимания фрагмента видеозаписи интервью, следует

обратить внимание студентов на то, что в телевизионном интервью диалог является не только формой речевого общения, но и текстом, представляющим собой диалогическое единство и состоящим из реплик, назначение которых заключается в передаче информации, в видоизменении темы, в стимулировании журналистом ответной реплики со стороны собеседника, которая влияет на структурно-семантическую организацию диалогического единства.

На занятиях по русскому языку как иностранному при обучении аудированию фрагментов телевизионного интервью необходимо познакомить учащихся с лексико-грамматическими особенностями диалога как жанра разговорной речи (полисемичность разговорной лексики, использование в диалогах фразеологизмов, просторечных слов и др.).

Для понимания и усвоения многоаспектности информационно-содержательной и речевой структуры телевизионного интервью следует познакомить иностранных учащихся с особенностями построения высказывания как синтаксической единицы разговорной речи и со спецификой реализации высказывания в диалоге. Особое внимание иностранных учащихся следует обратить на высокую вариативность порядка слов в русской разговорной речи (место вопросительных слов, место союзов в структуре высказывания и др.).

Необходимо объяснить иностранным учащимся функционирование в структуре высказывания таких средств выражения субъективной модальности, как повторы (лексические повторы; повторы структурной части высказывания, повторы высказывания). Использование повторов в речевой структуре диалогического единства служит средством актуализации значения лексемы, структурной части высказывания или высказывания, а также является средством акцентирования внимания адресата на концептуальной основе телевизионного интервью. В интервью могут использоваться такие средства выражения субъективной модальности, как вводные единицы (вводные слова, вводные сочетания слов, вводные предложения), которые отражают в речевой структуре диалогического единства не только порядок следования излагаемых в интервью фактов, но и оценку фактов, событий.

Особенностью синтаксической организации ответной реплики собеседника в телевизионном интервью является включение пересказа беседы говорящего с другим лицом. Включение в ответную реплику собеседника пересказа диалога, который произошел или мог произойти между ним и другим лицом, усложняет синтаксическую структуру диалогического единства звучащего текста и привносит определенные трудности в процесс понимания телевизионного интервью иностранными учащимися.

Развитие языковых компетенций при обучении аудированию фрагментов видеозаписи интервью неразрывно связано с развитием культурных компетенций иностранных учащихся, так как собеседниками журналистов в предъявляемых учащимся интервью обычно являются артисты, главные редакторы журналов, писатели, художники, деятели науки и культуры. В ответные реплики собеседника могут быть включены фамилии артистов, режиссеров, писателей, названия фильмов, спектаклей, литературных произведений, названия театров и др. Поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо знакомить учащихся с культурой России (с историей русского театра, с историей отечественного кино, с русской литературой, с русским искусством и др.), а также с деятельностью представителей русской культуры, сыгравших большую роль в ее формировании и развитии.

В телевизионном интервью может встретиться отсылка говорящего к феноменам зарубежной культуры. Это происходит в тех случаях, когда собеседником прослеживается взаимосвязь русской культуры с зарубежным культурным пространством, упоминание которого необходимо для прояснения концептуальных воззрений собеседника или для аргументации точки зрения говорящего на обсуждаемую проблему.

На занятиях по русскому языку как иностранному в процессе обучения аудированию фрагментов телевизионного интервью можно использовать материалы таких культурно-просветительских программ российского телевидения, как «Главная роль» (телеканал «Россия — Культура») и «Мой герой» (телеканал ТВЦ), так как данные программы построены по принципу портретного интервью.

Понимание иностранными учащимися концептуальной стороны телевизионного интервью является наиболее трудным моментом в процессе обучения аудированию, так как необходимо понять точки зрения собеседника и журналиста на обсуждаемые в интервью темы, проблемы. Поэтому необходимо уделять внимание рассмотрению такого важного аспекта содержательно-концептуальной стороны интервью, как взаимосвязь русской культуры с морально-этическими ценностями общества, социума. В ходе интервью журналистом и собеседником могут обсуждаться следующие морально-этические темы: профессионализм как нравственная черта личности, процесс формирования жизненных позиций человека, любовь к Родине, чувство долга и др.

Формирование языковых и культурных компетенций иностранных учащихся на материале культурно-просветительских программ российского телевидения процесс многоаспектный, трудоемкий, требующий кропотливой работы как со стороны преподавателя РКИ, так

и со стороны иностранных учащихся, открывающих для себя новые культурные пласты, знание которых необходимо для понимания духовного потенциала русской культуры.

T.G. Roshchektaeva

Lomonosov Moscow State University, Russia

The formation of the language and cultural competencies of foreign students (based on the material of Russian television programs)

Русинова Елена Евгеньевна

Школа № 99, Воронеж, Россия

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПЕРЕРАБОТКА ТЕКСТА КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА И ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ СЛОВЕСНОСТИ

Информационная переработка текста сейчас входит в область ключевых компетенций, так как увеличился объем информации, которую необходимо принять, понять и использовать. Информация к носителям языка поступает в виде текста и гипертекста (таблиц, схем, изображений, анимации и т. д.), однако основной дидактической единицей является все-таки текст, так как он фигурирует во всех предметных циклах. Следовательно, важнейшим навыком является чтение. Но именно здесь и возникает едва ли не самая проблемная область образовательного процесса. И речь даже не о том, что школьники не читают. Они как раз читают и значительно больше, чем их сверстники в прошлом веке: их информационное поле становится и шире, и плотнее. Вопрос в том, *что* они читают *и как*.

Статистика говорит о том, что у обучающихся в школе и техника чтения ухудшилась, и скорость чтения снизилась. Однако в большей степени беспокоит отсутствие *понимания* текста. Так, пятиклассница после прочтения «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина сообщила, что ей больше всех понравилась царица, так как она «натура цельная и личность целеустремленная: добилась своей цели — убрала соперницу», ученик седьмого класса после прочтения «Повести о Петре и Февронии Муромских» утверждает, что Феврония «корыстная» и вовсе не мудрая, а «хитромудрая», «и еще она шантажистка». Ска-

зывается, безусловно, отсутствие читательского опыта, но в большей степени, наверное, это проявление неумения если не глубоко *понять*, то хотя бы по наитию *принять* авторскую позицию. Иными словами, прочитывается не то, что написано, а то, что знакомо: современные медийные источники формируют определенный стандарт восприятия жизни сквозь призму пороков, самых разных, и «хорошее» уходит на второй план или вовсе не замечается, зато несовершенство становится нормой жизни. Сформированные обществом и легко воспринятые свежим сознанием ребенка логемы, осознаются им как единственного правильные. Добавим еще подростковую запальчивость и максимализм — и вот убеждение, а заодно и сформированный по новому стандарту юный читатель, который и авторитетов не признает, и свое мнение считает истиной в последней инстанции.

Объективно причина нестабильного положения с чтением (кто-то читает, а кто-то считает это занятие слишком трудоемким) заключается в том, что в нашем мозге центр речи сформирован очень давно, и он действительно есть (более 10000 лет человечество разговаривает). Что касается центра чтения, то его просто нет (письменность появилась примерно 10000 лет назад и была прерогативой избранных, и только около двухсот лет назад чтение стало носить массовый характер). Значит, это проблема не физиологическая, а, скорее, технологическая. Следовательно, необходимо помочь тем, кто затрудняется, вооружив их доступными алгоритмами и обучив определенным техникам.

Чтение предполагает понимание текста, а значит, и его мысленную, информационную переработку. Понимание в прикладном его истолковании — это всегда процесс общения с автором в метафизическом формате.

Что такое понимание в прикладном его истолковании? Это всегда ответы на вопросы: *что* хотел сказать автор? *почему*? *зачем* передает эту информацию? *какова его цель* в своем пределе? Иными словами, это понимание авторской позиции, ее интерпретация.

Но у читателя есть свой интерес и вопросы «для себя»: **что я** присоединю к своему опыту? Как автор «управляет» моим сознанием? *Зачем*? Как мне *использовать* в коммуникации приобретенное знание? Это тоже оценка текста, но только с другой, не метафизической, а практической стороны.

Цель учителя — научить смысловому чтению, т. е. раскодированию текста, «распечатыванию» скрытого автором подтекста и выходу на авторскую позицию, затем подготовка к дискуссии // творческой работе и, наконец, формирование критического мышления. В субъект-субъектных

отношениях «учитель — ученик» роль наставника *поэтапно* меняет свой характер: а) адаптер (научение), б) куратор (сопровождение), в) собеседник (оппонент).

Технология интерпретации текста основана на стандартной модели массовой коммуникации, которая состоит из следующих элементов: *источник (автор) — кодирование — сообщение — декодирование — получатель (читатель)*.

Структурные звенья информационной переработки текста: *получатель (читатель) — декодирование — сообщение — кодирование (инфографика) — новый гипертекст — (дискуссия / творческая работа)*.

Нужно отметить, что любой текст, а художественный особенно, несет в себе драматургическое начало. Почему? Он организован для прослушивания, для прочтения, а это значит, он должен быть выстроен автором в точном соответствии с главным принципом текстовосприятия — он должен быть интересным. Интерес всегда возникает на стыке противоположностей, когда обозначены острые, реперные точки в развитии отношений героев.

В любом случае задача автора — *вовлечь* читателя в смысловое поле его интереса, используя его собственные приемы кодирования. Задача читателя — *раскодировать* текст. Хорошим инструментом, помогающим прочитать «смыслы» текста, является инфографическая схема / рисунок. Именно в ней легко и обоснованно прочитывается позиция автора аутентичного текста, понятая и истолкованная учеником.

Алгоритм работы с текстом в целом также соответствует стандартной модели массовой коммуникации, которая состоит из следующих элементов: *источник (автор) — кодирование — сообщение — декодирование — получатель*. Только прочитывается она в обратном порядке и задает логику работы с исходным текстом.

Для построения инфографической схемы / рисунка необходимо выполнить следующие действия:

- найти ключевые образы, которые, как правило, являются антагонистами (в чем-то или во всем);
- выделить ключевые художественные детали;
- определить взаимосвязи и взаимозависимости между героями, обосновать их;
- сделать промежуточные локальные выводы по собранному / выбранному материалу;
- выйти на авторскую позицию, сформулировать ее, отразить в схеме;
- сформулировать свою позицию, обосновать. Именно в этот момент возникает коммуникативное постпространство, где есть место и

диалогу с самим собой (дихотомия), и дискуссии со сверстниками (а также, в метафизическом формате, с автором), и полилогу.

E.E. Rusinova
School № 99, Voronezh, Russia

Information processing of the text as a tool for organizing the communicative space and the technology of teaching literature

Рыжикова Светлана Павловна
Школа № 11, Алексин, Тульская область, Россия

ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-ЦЕННОСТНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО МИРА РЕБЕНКА

Кто-то воспитывает примером, кто-то — пряником, а мы, преподаватели русского языка и литературы, воспитываем словом.

Но современные учащиеся поколения Z, погруженные совсем в другой мир, мир компьютеров, мобильных телефонов, порой не видят ценностей, которые им может подарить русская литература. Чаще всего ее изучение сводится к поверхностному чтению или эпизодическому ознакомлению с произведением.

Ситуация парадоксальна: уроки литературы являются обязательными, преподаются на протяжении всех учебных лет, в программных произведениях, изучаемых в школе, заложен огромный воспитательный потенциал, но уровень нравственности и духовности в современном мире вызывает если не страх, то, по крайней мере, тревогу.

Мой педагогический опыт позволил выявить следующие **противоречия**:

- литература призвана способствовать формированию нравственной личности, но интерес к книге катастрофически падает;
- уроки литературы являются обязательными, но учащиеся в лучшем случае читают произведения с целью получения хорошей оценки и большинство из них не возвращается к классике уже никогда;
- формирование ценностей возможно лишь при условии личного, добровольного выбора, но на уроках литературы эти ценности «провозглашаются» учителем как некие аксиомы.

Как осмыслить и сделать шаг к преодолению данных противоречий в обычной школе, подобной нашей? МБОУ «СОШ № 11» города Алексина Тульской области относится к так называемым современным массовым школам, соседствует с двумя гимназиями. Здесь учатся обычные дети, примерные и не очень, обучающиеся с первого класса и отсеченные из других школ. Всего 438 человек.

Взяв за основу ключевую идею школы — развитие ценностного мира всех субъектов образовательного пространства через педагогическую поддержку и воздействие на эмоционально-чувственную сферу, я как педагог-словесник стремлюсь создать условия для развития личности каждого. Самый страшный враг уроков литературы — формализм в преподавании предмета, стремление «дать ученикам хорошие знания по предмету», уже сформулированные истины, которые они должны запомнить.

В связи с этим актуальным является использование на уроке диалоговых, интерактивных, проектных, исследовательских технологий. Более подробно остановлюсь на использовании технологии урока-фрейма.

Фрейм (с англ. «рама») означает консолидацию разнородной информации, имеющей центром тот или иной предмет, реальное явление, действие, событие, ситуацию, воспринятую психикой в ограниченных рамках пространства и времени.

Урок-фрейм «Хлеб — имя существительное» был подготовлен и проведен совместно с преподавателем истории. Целью урока было **создать целостный и ценностный образ хлеба как нравственной основы всего сущего на земле**. Для эмоционального погружения в тему была использована ситуация удивления — пригласили повара с караваем в руках, элементы диалога культур — прослушали музыкальную балладу о хлебе А. Пахмутовой.

Урок состоял из следующих этапов:

- индивидуально-познавательный этап урока-диалога (формулировка темы целей с помощью толкования значения слова «хлеб» в толковом словаре С.И. Ожегова, обращения к истории и роли хлеба в блокадном Ленинграде);
- коллективно-аналитический этап урока-диалога (комплексный анализ текста, выявление поставленной в нем проблемы отношения к хлебу сегодня, самостоятельная деятельность учащихся);
- лично-рефлексивный этап диалога (исследование ценностного мира учащихся с помощью пословиц);
- рефлексия чувств.

Хлеб как неотъемлемая часть истории, как нравственная категория, как ценность — все это имело место на уроке.

Личность каждого воспитанника есть **ценность**. Формирование ценностей возможно лишь на уроке, который построен по принципу диалога. Здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда множественна. Если читатель-подросток внутренне ощутил свою причастность к художественному тексту — и разговор о произведении стал разговором о жизни, о нем самом.

Урок в форме разговора-взгляда как раз помогает сделать это. Разговор-взгляд был посвящен обсуждению повести В. Распутина «Живи и помни». Если взглянуть на поведение литературного персонажа глазами автора, посмотреть на проявление дезертирства с точки зрения истории и закона, увидеть этот поступок глазами односельчан и его жены, то каждый рано или поздно придет к важному выводу: «Живи и помни, человек, в беде, кручине, в самые тяжкие дни и испытания: место твое — с твоим народом, всякое отступничество, вызванное слабостью твоей, неразумием ли, оборачивается еще большим горем для твоей Родины и народа, а стало быть, и для тебя». Это высказывание В.П. Астафьева выражает в конце разговора общее мнение, общий взгляд на проблему.

Подобные уроки учат главному — отличать Истину от лжи, Вечное от сиюминутного. Такие уроки учат не проходить «мимо» произведений отечественной литературы, а читать их с наслаждением, не по обязанности, потому как если что и способно объединить нашу удивительно огромную страну, то выполнить данную миссию должна именно русская литература...

Хотелось бы сказать еще об одной технологии. Педагогическая мастерская — особая педагогическая технология, основанная на гуманистических представлениях о ценности каждой человеческой личности.

Чем отличается мастерская от прочих видов учебной деятельности?

На обычном школьном уроке учитель, подобно первопроходцу, ведет за собой весь класс, дети же идут вслед за ним по уже проторенной дороге. Даже если педагог начинает с обсуждения проблемного вопроса, ответ на него заранее им же предопределен. В мастерской педагог-наставник по праву старшего и более сведущего дает в руки младшего — ученика — карту и компас, с помощью которых прийти к открытию тот должен самостоятельно. Благодаря наставнику ученик добывает знания, для достижения цели объединяя свои усилия с усилиями одноклассников. Открытие, совершенное самостоятельно, помогает, с одной стороны, поверить в собственные творческие возможности, с другой — ощутить потребность в сотворчестве,

поскольку «мастерская» всегда предполагает диалог между ее участниками.

Всегда говорят и об алгоритме мастерской. Он, при возможной коррекции, должен сохраняться, если нужно провести успешное занятие. Одно из важнейших условий при создании мастерской — ее материал должен быть по-настоящему проблемным, даже парадоксальным. Тогда на любом из этапов занятия участники смогут пережить некий «прорыв», — открытие, потрясение, острое недоумение с озарением — то, что и делает мастерскую уникальной формой урока.

Для работы в творческой мастерской предлагаю стихотворение, которое обязательно нужно прочитать два раза. Почему же?

Я — часть потерянного поколения
И я отказываюсь верить, что
Я могу изменить этот мир.
Я понимаю, возможно, это шокирует вас, но
«Счастье уже внутри тебя» —
Это ложь, на самом деле.
Деньги сделают меня счастливым
И в тридцать лет я расскажу своему ребенку, что
Он — не самая важная вещь в моей жизни.
Мой босс будет знать, что
Мои принципы:
Работа
Важнее, чем
Семья
Послушайте:
С давних пор
Люди живут семьями
Но сейчас
Общество никогда не будет таким, как прежде
Эксперты говорят мне
Через тридцать лет я буду праздновать десятилетие моего развода.
Я не верю, что
Я буду жить в стране, которую сам создам.
В будущем
Уничтожение природы станет нормой.
Никто не верит, что
Мы сохраним нашу прекрасную планету.
И конечно
Мое поколение уже потеряно.
Глупо полагать, что
Есть надежда.

А теперь прочитайте стихотворение снизу вверх. Этот «белый стих» читается в обе стороны как символ двух противоположных сюжетов развития человечества. Автор Джонатан Рид дал стихотворению два названия, в зависимости от того, какое именно прочтение вы имеете в виду — «Потерянное поколение» или «Есть надежда»...

Д.С. Лихачев сказал в одном из интервью, что «XXI век должен быть гуманитарным, а иначе... конец всему». А как же определить гуманитарность, если не сформированной шкалой ценностей, где самыми значимыми становятся гуманистические: добро, милосердие, любовь к своей семье, к Родине, долг и ответственность... Необходимо объединить все предметы одной общей гуманистической идеей: «Мы изучаем не предметы, мы постигаем мир, в котором мы живем. И только определив место человека (а значит, и свое) в этом мире, обозначив для себя важнейшие ценности, мы можем жить достойно и осмысленно».

S.P. Ryzhikova

School № 11, Aleksin, Tula Region, Russia

Technologies of value-based communication at language and literature lessons as an important factor of development of a child's value perception of the world

Рязанова Лилия Зиннатулловна

Казанский национальный исследовательский
технологический университет, Казань, Россия

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ НА БАЗЕ АКТУАЛИЗИРОВАННЫХ ФГОС

Образовательные стандарты нового поколения ФГОС 3++, ориентированные на систему профессиональных стандартов, с одной стороны, постулируют самостоятельность образовательной организации при проектировании основных образовательных программ (ООП) магистратуры (п. 1.4. ФГОС). Однако, с другой стороны, требуют обязательного учета, а в ряде разделов ООП и безусловного исполнения дополнительных документов, являясь примерной основной образовательной программы (ПООП) и профессионального стандарта (ПС).

Актualизированные ФГОС содержат два перечня компетенций, обязательно формируемых у выпускника вуза: универсальные и

общепрофессиональные. Категория «Коммуникация» присутствует для всех уровней подготовки, причем для магистратуры универсальная компетенция УК-4 «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» вводится впервые.

Для формирования коммуникативной компетенции в рамках магистерской подготовки появляется необходимость разработки универсального курса для всех укрупненных групп направлений и специальностей подготовки (УГНС). Надо отметить, что в соответствии с пп. 3.7 и 3.8 ФГОС индикаторы достижения компетенций устанавливаются в соответствии с ПООП. Анализ проектов ПООП, разработанных федеральными учебно-методическими объединениями в системе высшего образования, показывает, что даже для родственных направлений подготовки эти индикаторы могут существенно отличаться. Кроме того, не определены принципы отбора и структурирования содержания такого курса, однако очевидна назревшая необходимость в его разработке.

Анализ индикаторов достижения компетенций, описанных в официальных проектах ПООП, представленных в реестре Минобрнауки РФ, показал, что вне зависимости от направления подготовки индикаторы могут быть объединены в три основных группы:

1. способность к составлению и редактированию текстов, отнесенных к научному функциональному стилю речи;
2. готовность к публичным выступлениям на научных и профессиональных форумах различного уровня;
3. способность вести дискуссии и деловую переписку по профессиональным и научным вопросам, в том числе академического характера.

При отборе содержания необходимо ориентироваться также на систему профессиональных стандартов, описывающих конкретные трудовые функции специалистов. Очевидно, что для таких отраслей экономики, как «Машиностроение», «Материаловедение», «Химическая технология» и др., коммуникативная компетенция в явном виде не описывается в профессиональных стандартах, однако можно выделить трудовые функции, опосредованно включающие данную компетенцию. В качестве примера можно привести стандарт «Специалист по внедрению и управлению производством полимерных наноструктурированных материалов», в соответствии с которым технолог производства наноструктурированных полимерных материалов (НПМ) должен получить в учебном заведении знания и умения, необходимые для

выполнения трудовых функций на предприятиях nanoиндустрии¹. На каждом квалификационном уровне профессионального стандарта, который устанавливает уровень профессиональных знаний и необходимых умений, существует минимум одна трудовая функция, реализация которой невозможна без коммуникативной компетенции (см. табл.):

Трудовые функции, предусматривающие владение культурой деловой речи

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции
Разработка (модификация) и сопровождение технологий производства НППМ	Ведение установленных форм отчетности
Управление разработкой (модификацией) и сопровождением технологий производства НППМ; участие в экспертной оценке технологии производства продуктов-аналогов	Обоснование применения технологического оборудования производства НППМ
Управление проектами технологического сопровождения и экспертиза новых технологий производства НППМ	Разработка технологической документации производства НППМ
Управление проектами и портфелями проектов по технологическому обеспечению производства НППМ; проведение аудита и экспертизы проектов-аналогов	Разработка локальных документов предприятия, регламентирующих процесс производства НППМ, в том числе форм отчетности

Принципами отбора содержания при проектировании курса, нацеленного на формирование коммуникативной компетенции в подготовке магистров, являются²:

- принцип генерализации целей,
- принцип сочетания,
- принцип системности,
- принцип соответствия.

¹ Куликова Д.И., Рязанова Л.З., Хайруллин Р.З., Самарин Е.В., Кудосов А.А. Профессиональный стандарт как необходимый элемент подготовки высококвалифицированного специалиста для nanoиндустрии // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 4. С. 353–355.

² Кирсанов А.А. Интегративные основы широкопрофильной подготовки специалистов в техническом вузе / А.А. Кирсанов, А.М. Кочнев. Казань: Изд. АБАК, 1999. 290 с.

Таким образом, курс должен включать теоретический материал, направленный на формирование коммуникативной компетенции: основные вопросы, связанные с организацией и эффективностью речевого общения, в первую очередь научно-профессионального; нормативный, коммуникативный и этический аспекты речевой культуры; основы мастерства публичного выступления; особенности официально-деловой письменной речи; ключевые принципы научного письменного стиля. Аналогичные подходы применялись при проектировании курса «Культура речи» для технических и технологических направлений подготовки в ФГБОУ ВО «КНИТУ»¹.

Принципами структурирования отобранного содержания для универсальной коммуникативной подготовки специалистов будут:

- принцип структурно-этапного построения,
- принцип логической завершенности,
- принцип вариативности.

Учитывая вышеизложенное, авторами разработан курс «Современные коммуникативные технологии профессионального взаимодействия», содержание которого было разделено на два ключевых модуля: «Стилистика научного текста» и «Деловое общение».

В первом модуле определены следующие темы для изучения: черты научного стиля, подстили научного стиля, структура основных подстилей научного стиля (тезисы, научная статья, диссертация, монография), терминология в научном стиле, фразеология в научном тексте, подготовка презентаций и устных выступлений и т. д. При этом необходимо учитывать, что основной акцент при изучении предложенных тем должен быть сделан не на теорию, а на погружение в «действительность», использование на занятии деловых и ролевых игр. Кроме того, необходимо уделить внимание также и написанию тезисов, статей, рецензий, а также составлению текстов докладов для защиты курсовых работ, проектов и магистерской диссертации.

На занятиях по изучению второго модуля — «Деловое общение» — значительное внимание должно быть уделено составлению текстов как служебных, так и личных документов, в том числе заявлений, резюме, докладных записок, автобиографии и т. д. Обучение составлению текстов различных официальных бумаг тесно связано также с обучением редактированию названных текстов и устранению наиболее часто встречающихся в них типов ошибок. Раздел должен быть максимально приближен

¹ *Рязанова Л.З.* Культура речи: учебное пособие / Л.З. Рязанова, Н.К. Гарифуллина, Г.С. Гаязова. Казань: Изд-во КНИТУ, 2013. 144 с.

к ситуациям профессиональной деятельности, особую значимость приобретают активные формы организации занятий, на которых осуществляется проработывание различных деловых ситуаций. Эффективной формой деятельности является деловая игра, которая формирует активную коммуникативную позицию, обучает коммуникативной независимости в разных деловых ситуациях. Занятие предполагает выступление студентов в различных социокоммуникативных ролях, которые будут выполняться ими после окончания вуза. Это могут быть собеседование, деловые встречи, визиты, приемы, деловые переговоры, телефонные разговоры и др.

Таким образом, при изучении авторского курса магистры должны научиться достигать соглашения с партнерами во время переговоров, что обеспечивает успех общего дела и создает необходимые условия для профессионального взаимодействия внутри компании. Деловое общение содействует установлению и развитию отношений между коллегами, с конкурентами, клиентами, партнерами и т. п. Авторский курс для магистров-нефилологов формирует универсальные компетенции, представленные в актуализированных ФГОС 3+.

L.Z. Ryazapova

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Principles of communicative training of masters in the implementation of programs on the basis of updated FSES

Сабинская Татьяна Ануфриевна

Школа № 2, Кинель-Черкассы,
Самарская область, Россия

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Исследовательская деятельность в настоящее время является одним из приоритетных направлений развития современного образования. Поэтому сегодня так актуальны проблемные уроки, уроки открытия истины, уроки-исследования. Исследовательская деятельность на уроках литературы должна мотивировать обучающихся к поиску, развивать умение самостоятельно обобщать прочитанный или анализируемый материал, приводить аргументы и делать выводы.

«Исследовательский путь познания естественен, соответствует природе человеческого мышления», — писал известный литературовед Марк Качурин. Самостоятельный поиск необходимого решения проблемы способствует формированию активной позиции учащихся, их готовности к саморазвитию и социализации.

Исследование может быть организовано на всех этапах обучения литературе, начиная с 5 класса, тем более что федеральные государственные стандарты образования предполагают значительные изменения в целях и задачах образования, смещение акцентов на формирование универсальных УУД, ведущее место среди которых занимают исследовательские умения.

Я хочу представить систему работы по организации исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. Она состоит из трех этапов, каждый из которых является качественно новым уровнем ИД.

Подготовительный этап исследовательской деятельности учащихся начинается уже в 5-м классе. В течение года ребята знакомятся с понятием «НОТ», понятием «Алгоритм»; расширяют представления о плане (простой, сложный, цитатный, вопросный).

В 6-м классе осуществляется расширение понятийного аппарата исследования:

- обучение составлению конспектов различных видов (цитатный конспект, пересказ-анализ статьи, смешанный конспект);
- формирование умения работать со справочной, критической, научной литературой.

Следующий (второй) уровень исследовательской деятельности строится на работе по выполнению методологической функции. Он реализуется в 7–8-х классах. Это такая организация обучения, при которой учащиеся проводят исследования с целью приобретения опыта исследовательской деятельности. На этом этапе, который можно обозначить как практический, ученики обогащают свой понятийный аппарат научными терминами: исследование, метод исследования, его виды, объект, предмет, цель, задачи, средства исследования, гипотеза и др.

Таким образом, оба этапа ИДУ: подготовительный и практический — реализуются в среднем звене обучения и служат для достижения цели — овладеть общенаучными умениями и навыками.

В старшем звене обучения организация ИД проводится на третьем, самом сложном уровне, так как реализуется самая сложная функция — ИД-управленческая, т. е. умение управлять исследовательской деятельностью. Наиболее полная реализация 3-го уровня проявляется в 10–11 классах.

Исследовательскую деятельность можно организовывать на всех этапах урока и на этапе подготовки к уроку при выполнении опережающего задания. Домашние задания подобного типа вызывают подлинный интерес к изучаемому материалу, стимулируют дополнительное чтение, подготавливают к более глубокому и осмысленному восприятию произведения, интересному решению проблемы.

Уроки-исследования, в зависимости от целей, поставленных учителем при изучении темы, могут быть различных видов:

- урок теоретического исследования;
- урок практического исследования;
- урок творческого исследования;
- урок проектного исследования.

Урок теоретического исследования предполагает изучение критической литературы, мемуаров, статистических данных, справочной литературы.

Урок практического исследования содержит те же этапы работы, что и урок теоретического исследования. Но, в отличие от него, объектом исследования здесь становятся тексты произведений, их фрагменты. Чаще всего учитель проводит именно урок практического исследования, организуя работу над выявлением проблематики конкретного произведения, его части, фрагмента. Это может быть не только практическая или лабораторная работа, но и представление реферата.

Уроки творческого исследования имеют более свободную форму проведения. Они не требуют точного соблюдения всех этапов предыдущих видов исследований и являются более гибкими по форме, структуре и более разнообразными по конечному результату. Поэтому уроки данного типа наиболее часто используются.

Например, после изучения творчества А.Н. Островского на уроке по развитию речи даю задание исследовать методом стилистического эксперимента речь одного из героев драмы «Гроза» и написать сочинение:

- письмо одного из героев о событиях в городе Калинове;
- рассказ Тихона о поездке в Москву;
- сценку «Дикой в кругу семьи».

Творческие исследования могут быть интересны и продуктивны не только как урок-исследование, но и как определенный этап урока любого типа и как индивидуальное задание.

Урок проектного исследования многофункционален. Проектная деятельность не только активизирует мыслительную деятельность учащихся, но и позволяет выполнить социализирующую цель обучения, обучает работе-сотрудничеству в команде. Это позволяет приобретать

коммуникативные навыки и умения: работа в группе в разнообразных качествах, рассмотрение различных точек зрения на одну проблему. Выступление перед аудиторией вынуждает структурировать излагаемую информацию, чтобы донести ее до слушателей. Так, в 8-м классе заключительное занятие по поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри» я провожу как урок проектного исследования.

Ребята не только с большим интересом работают над проектами, проводят их представление и защиту, но и дают экспертную оценку работам своих товарищей.

Проводя анкетирование на этапе рефлексии, убеждаюсь, что учебное время использовано продуктивно, поставленные цели и задачи реализованы. На вопрос анкеты «Чему научила работа на уроке проектного исследования?» ученики отвечали:

- «Эта работа научила выбирать из целой поэмы главные вопросы, прочувствовать их» (Егор С.);
- «Она научила меня внимательно читать произведение» (Елена К.).

Как видим, ребята с большим удовольствием занимаются исследовательской деятельностью, которая не только активизирует их мыслительную деятельность и реализует творческий потенциал, но и помогает каждому ребенку ощутить себя членом социума, в недалеком будущем найти свое место в жизни.

В современных условиях, когда актуален вопрос о снижении учебной нагрузки детей, значение термина «исследовательская деятельность учащихся» приобретает несколько иное значение. В нем уменьшается доля факторов научной новизны исследований и возрастает содержание, связанное с пониманием исследовательской деятельности как инструмента повышения качества образования.

Применяя на своих уроках исследовательскую деятельность, отмечаю, что эта работа позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс из скучной принудилки в результативную созидательную творческую работу. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

*T.A. Sabinskaya
School № 2, Kinel-Cherkassy, Samara Region, Russia*

Students' research activity in literature lessons

Салимова Дания Абузаровна
Елабужский институт Казанского (Приволжского)
федерального университета, Елабуга,
Республика Татарстан, Россия

РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ВЕКТОР ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ УЧАЩИХСЯ: ИЗУЧАЕМ ЯЗЫК ЗЕМЛЯКОВ-АВТОРОВ

Современные образовательные стандарты рекомендуют учителю русского языка не только развивать коммуникативно-речевые компетенции у школьников, но и учить их вести самостоятельные исследования. При условиях, когда интерес к урокам литературы и языка в российской школе неоправданно низок, учитель должен привлекать учащихся еще и в научно-исследовательские проекты. Сегодня, когда искусство слова, художественное творчество в ряду доминант и основополагающих факторов для современного российского школьника выступают все реже и реже, учитель словесности вправе использовать и традиционные, и инновационные методики и приемы, прибегая в своей работе к факторам психологического, индивидуального и этнически значимого, географического, национально-ментального и др. характера.

Наши исследования показали, что интерес к творчеству авторов-земляков у учащихся вдвое выше по сравнению с интересом к произведениям других авторов (возможно, в этом кроется негативное начало, но даже это обстоятельство позволяет пробудить у безразличного к слову школьника чувство «вкуса слова»). Использование в качестве наглядного языкового материала, например, реального именника конкретной местности¹, топонимического корпуса отдельного региона для занятий по языку и по русской литературе, а особенно художественного текстового материала их земляков — самые эффективные способы работы с юным читателем.

В поисках нового языкового материала в нашем районе проблем не возникает. Елабуга — город с тысячелетней историей, богатой событиями и именами; город славен земляками: крупнейшими в России купцами-меценатами Стахеевыми, Прозоровыми, Ушковыми, гениальным русским художником И.И. Шишкиным, отважной кавалерист-девицей Н.А. Дуровой, талантливыми писателями Д.И. Стахеевым, С.Т. Романовским и др.,

¹ Салимова Д.А. Названия улиц города с точки зрения его жителей // Гуманитарные науки и образование. Саранск, 2014. № 1 (17). С. 120–125.

также известными в истории людьми, которым по воле судьбы довелось побывать в Елабуге или остаться там навеки (Марина Цветаева). Эти имена в плане репрезентации через собственное имя художественного мировидения этих известных личностей и стали объектом наших научных исследований.

Художественная ономастика как относительно новый раздел языкознания в последние годы привлекает все большее внимание лингвистов в связи с антропоцентрической направленностью исследований; со все возрастающим интересом к творчеству авторов из «литературных островков»; с интегративной тенденцией в языковедческих изысканиях, обусловленной комплексным подходом (литературоведческим, историческим, культурологическим и психолингвистическим) к проблеме «имя в тексте»¹. Имя собственное — «штучный объект исследования, но научный аппарат, применяемый к познанию этого объекта, равно как и само количество исследований, растут с каждым десятилетием»², к сожалению, в одной статье нет возможности хотя бы вкратце дать список трудов по художественной ономастике.

По онимическому корпусу в текстах Д.И. Стахеева нами уже написаны ряд статей и монография, защищены две кандидатские диссертации Г.Р. Патенко и Т.Ю. Колясовой. Проведенные в традициях научного изучения литературного имянаречения исследования вносят вклад в лингвистическую практику раскрытия природы и свойств поэтонима на материале творчества отдельно взятого писателя. Антропонимия исследуемых произведений служит отражением истории русского литературного «реального» именованного на примере провинциального русского города, дает ценный материал для выяснения вопросов истории русского языка XX века, народа, его этногенеза, духовной культуры. Самое же ценное: данного характера исследования способствуют воспитанию у учащихся интереса к художественному тексту, к слову. Так, проект «Наш земляк С.Т. Романовский и его художественное наследие», в рамках которого пишутся дипломные работы, защищена диссертация Айгуль Сабитовой по именьнику

¹ Салимова Д.А. Названия улиц города с точки зрения его жителей // Гуманитарные науки и образование. Саранск, 2014. № 1 (17). С. 120–125; Салимова Д.А. Средства языковой выразительности в детских рассказах С.Т. Романовского // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (43). С. 175–178 (в 2-х частях; Часть II); Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 121 с.

² Васильева Н.В. Собственное имя в мире текста: Монография. М.: Акад. гуманитар. исслед., 2005. С. 192.

текстового поля С. Романовского, проводятся городские и школьные конференции, привлек огромное внимание студентов и школьников нашего города. Среди наших учащихся оказались внуки-однофамильцы тех, о ком когда-то писал Романовский. Сегодня эти ребята через собственные фамилии еще раз входят в историю времен своих предков, через страницы текстов проникают в историко-культурологический мир (середины XX века) родного города и через него — в общероссийское художественно-культурное поле, ощущая себя при этом частичками этого прекрасного, духовно насыщенного и светлого пространства.

Следующий наш проект — это изучение нами и доцентами ЕИ КФУ Аленой Ивыгиной и Кадрией Волковой имен людей в произведениях нашей знаменитой землячки «кавалерист-девицы» Н.А. Дуровой, исследование антропонимов как элементов организации художественного текста и как экспликации идиостилевых черт автора, изучение в тексте реализации категорий пространства. Надежда Дурова — легендарная личность, богатый жизненно-биографический материал которой репрезентирован в литературное творчество на уровне эксплицитных и имплицитных языковых структур, в том числе и антропонимических. Именования персонажей в произведениях Н.А. Дуровой обретают новые черты вследствие авторской окраски и объединения их функций.

Например, для антропонимии текстов Н.А. Дуровой самыми характерологическими чертами являются:

1) историко-этимологическая «пестрота», широчайшее генетическое разнообразие имен, обусловленное тем, что автор был постоянно в движении, в действии, видел людей самых разных национальностей в разных странах (что в русской литературе начала XIX века было не совсем типичным явлением). У автора и славянские, и французские, и тюрко-татарские имена играют самыми разными гранями в тексте;

2) включение имен в текст пятью способами, самыми активными из которых являются «имя-персонаж», «сначала имя, затем персонаж», «персонаж, затем его имя»;

3) использование автором так называемых скрытых имен, что объясняется автобиографичностью текстов и традицией XIX века. При этом автор применяет семь способов фиксации скрытых личных имен: звездочка, начальная буква, конечная буква, первая и последняя буквы и т. д.;

4) интертекстуальность, характерная для языка других елабужских авторов (Д.И. Стахеева, С.Т. Романовского), в произведениях

Н.А. Дуровой представлена небогато, что, возможно, объясняется как отсутствием специального филологического образования, так и общественно-историческими условиями жизни «кавалерист-девицы»; самое важное и значимое такое имя в произведении — это А.С. Пушкин;

5) Н.А. Дурова интуитивно умела чувствовать фоносемантические характеристики имен людей, что обыграно ею при введении поэтонимов в текст в первый раз (*Манюня, Феофена Феонидовна и др.*);

6) для Н.А. Дуровой некоторые зоонимы (*Алкид*) во много раз частотнее имен людей, что объясняется чрезмерной любовью женщины к ее животным (коню, собаке), о чем писала и она сама, и ее современники. В ее произведениях эти зоонимы наделяются свойствами антропонимов, стирается некая условная грань между именами людей и именами животных; в текстах Н.А. Дуровой антропонимы и зоонимы можно проанализировать как некий единый смысловой комплекс, созданный языковым сознанием самого автора и находящий преломление в самых разных векторах восприятия поэтонима читателем;

7) доминирование мужских имен в текстах писателя обусловлено как спецификой биографии автора, так и некими скрытыми гендерными чертами.

Так сегодняшние елабужские ученые-языковеды стремятся увековечить имена тех авторов, которые связаны с Елабугой, и доказать, что российская литература, и культура в целом, должна стать еще богаче и шире благодаря тому, что «забытые имена» из малых провинциальных городов входят и продолжают входить в единое общехудожественное пространство, в великое поле русского слова. Такие исследования приобретут особое дыхание, если в них будут участвовать и школьники, юные читатели, достойные продолжатели дела мастеров пера нашей Малой родины. Текст как национальное богатство, региональный текст как зеркало духовно-нравственной атмосферы разных времен способны увлечь сегодняшних школьников, безжалостно отходящих от языка художественных книг к сленгу, компьютерному жаргону, к безликости.

D.A. Salimova

*Elabuga Institute (Branch) of Kazan Federal University,
Elabuga, The Republic of Tatarstan*

Regional linguistics as a vector of students' research projects: learning the language of fellow countrymen

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) базируется на системно-деятельностном подходе, который предполагает передачу знаний в процессе сотрудничества учителя и ученика и организацию самостоятельных действий обучаемых.

Условия обучения в постоянно развивающемся информационном обществе приводят к тому, что сейчас целью образования является не только возможность учеников воспроизвести полученные знания, но и развитие компетентности в определенной сфере. Компетентностная модель обучения приобрела актуальность в условиях общеобразовательной школы, а к результатам образования добавились метапредметные.

Компетентностный подход направлен на развитие у обучаемых умения самостоятельно решать проблемы в различных сферах и на обновление содержания образования. Понятие компетенции, заменившее «знания» и «умения» из привычного понятийного аппарата, подразумевает профессиональную либо функциональную характеристику, которая и является результатом обучения.

Компетентностно-контекстный подход к образовательному процессу является интеграцией объяснительных возможностей контекстного образования с методологией компетентностного подхода. Базу образовательного пространства данного типа составляют предметный, социальный и рефлексивный компоненты.

Результатом преподавания русского языка в общеобразовательной школе в рамках компетентностно-контекстного подхода можно считать развитие языковой и лингвистической компетенции, а именно умения обучающихся создавать корректные формы с точки зрения грамматики, лексики, синтаксиса и орфоэпии в устной и письменной речи. Основой для успешного овладения данной компетенцией в условиях компетентностно-контекстного подхода стоит считать оптимальное распределение учебной деятельности.

Использование контекста как смыслообразующей категории образования было предложено А.А. Вербицким в теории контекстного обучения, получившей широкое распространение на уровне

профессионального образования. Идеи контекстного образования были адаптированы к условиям общего образования Н.А. Рыбакиной и апробированы в девяти школах самарской области. Основной целью контекстного обучения на уровне общего образования является обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности школьников способности использовать знания для решения проблем, обеспечивающей развитие обучающегося как «субъекта деятельности в системе непрерывного образования»¹.

Изучение русского языка в общеобразовательной школе строится на принципе системности: материал осваивается при помощи комбинации ступенчатого и линейного способов. Особенностью УМК Т.А. Ладыженской считается недостаточная реализация принципа организации деятельности учеников, при котором знания не только приобретаются в готовом виде, но и добываются самостоятельно. Задания проблемного характера встречаются редко — теоретические сведения в указанном УМК предоставляются уже в готовом виде, в то время как компетентностно-контекстный подход подразумевает «проблемность содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе»².

Тематическое планирование по русскому языку в 6 классе выделяет следующие разделы, которые последовательно изучаются учениками: лексика, словообразование, морфология и речь, текст. На изучение темы «Имя существительное» отводится 25 часов. Итогом перераспределения учебной деятельности на уроках русского языка в рамках компетентностно-контекстного подхода является изменение процентного соотношения между теоретическим блоком и практикой, а также выстраивание информации для изучения по принципу «от общего к частному». Согласно данному подходу учебную деятельность можно распределить на несколько основных этапов: подготовка и анализ логико-структурной схемы, которая в модельной форме отображает рассматриваемые орфограммы, работа с разноуровневыми упражнениями по заданному в схеме алгоритму, решение учебных проблем (коллективная деятельность обучающихся, рефлексия).

Тематическое планирование для изучения раздела «Имя существительное» в 6 классе можно представить следующим образом с учетом особенностей компетентностно-контекстного подхода:

¹ Рыбакина Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 2. С. 36.

² Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 42.

Количество уроков	Тема	Результат
Имя существительное – 25 часов		
2	Понятие об имени существительном	<p>Уметь: определять морфологические характеристики существительного; правильно образовывать грамматические формы; решать задачу правописания при помощи обращения к морфологическим признакам слова; анализировать текст с точки зрения значения существительных; находить главную и второстепенную информацию; распознавать формообразующие суффиксы; видеть «сигналы» изученных орфограмм; обосновывать выбор гласной в суффиксах существительных.</p>
2	Семинар по теме: «Склонения существительных, (разносклоняемые существительные, правописание суффиксов разносклоняемых существительных, несклоняемые существительные)».	
2	Семинар по теме: «Род существительных».	
1	Проверочная работа: «Склонение и род существительных».	
1	Семинар по теме: «Правописание НЕ с существительными».	
3	Семинар по теме: «Правописание суффиксов существительных» (-чик- / -щик-, -ек- / -ик-, о/е после шипящих).	
6	Практикум по теме: «Имя существительное».	
3	Практикум по теме: «Морфологический разбор имени существительного».	
3	Обобщение по теме: «Имя существительное».	
2	Контрольная работа по теме: «Имя существительное».	

Таким образом, если представить количество часов в процентном соотношении, в тематическом планировании с учетом компетентно-контекстного подхода теоретический блок занимает не больше 20 % от общего количества часов, занятия в форме семинаров – 25 %, практикум – 35 %, рефлексия – 25 %.

В компетентностно-контекстном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для постановки учащимися собственных целей и их достижения на этапе решения различных учебных проблем. Это мотивирует познавательную деятельность, при этом учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, а информация превращается в личное знание ученика.

Компетентностно-контекстный подход к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе позволяет обучающимся приобрести когнитивный опыт (усвоение, систематизация и использование информации), навыки самостоятельной и совместной деятельности, получить рефлексивный опыт (анализ проблемных точек и управление своей деятельностью), а главное — развить языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции.

T.S. Seliverstova

Private school "Intellect-plus", Samara, Russia

Context and competence approach to the teaching of Russian language

Сергиенко Полина Игоревна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ PR КАК ИСТОЧНИК НОВЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В условиях доминирования английского языка, который, по мнению Д. Кристала, является таковым в силу определенных исторических, политических и экономических причин¹, а также ввиду того, что сама сфера связей с общественностью (PR) была заимствована в России из американского опыта, логично предположить, что и весь терминологический аппарат был также заимствован из английского языка. Как отмечают исследователи, PR является особенной функцией управления, посредством которой достигается ряд целей, связанных с поддержанием общения, установлением сотрудничества и доброжелательного отношения к компании и ее товарам и/или услугам². В этой связи

¹ *Crystal D. English as a Global Language. Cambridge University Press, 2003. 212 p.*

² *Игнатъев Д., Бекетов А. Настольная книга Public Relations. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 496 с.*

отметим, что коммуникация компании с потенциальными потребителями ее товаров и услуг выстраивается в наиболее доброжелательном ключе. Используются эффективные стратегии коммуникации и продуманные языковые способы воздействия на аудиторию.

Отметим, что формирование терминологической системы предметной области связей с общественностью в русском языке происходит постепенно. При этом задействуются лексические единицы различных смежных отраслей и других языков, что подчеркивает особенную важность изучения лингвистической составляющей данной области знания.

При рассмотрении особенностей массовой коммуникации, воздействия на аудиторию и оказания манипулятивного воздействия на первый план для лингвистов выходят языковые единицы и характерные черты их функционирования в данном типе дискурса. Вербализованные сущности, представляющие определенные концепты в сознании носителей языка, рассматриваются исследователями в рамках когнитивной лингвистики как единицы ментальных и психических ресурсов общественного сознания, которые отражают информационную структуру языковой картины мира¹.

Новые термины в рамках предметной области связей с общественностью в русском языке дают представление об особенностях становления специальной лексики в русском языке, а также ее функционировании на бытовом уровне, что вносит определенный вклад в формирование языковой картины мира носителей языка. Приведем следующий пример, который является показательной иллюстрацией развития русского языка. Так, реклама телекоммуникационной компании Мегафон нового интернет-тарифа для своих абонентов использует следующие слова: «Шерь, стримь, сторь». Данные лексические единицы были заимствованы из английского языка: шерь — to share, обмениваться данными, сообщениями, программами, фотографиями и т. д.; стримь — to stream, a stream, в контексте интернет-коммуникации обозначает поток данных, передача видео в прямом эфире, трансляция мероприятия в режиме реального времени; сторь — to story, создавать истории, или короткие фото- и видео- сообщения, которые появляются в профиле пользователя соцсетей на ограниченный период времени (обычно на сутки) — в Инстаграме, на Фейсбуке и т. п.

Опрос среди студентов МГУ имени М.В. Ломоносова показал, что в русском языке нет еще принятия данных иностранных слов (исключение,

¹ Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2007. 334 с.; Вишнякова О.Д. Языковой знак в референциальном поле культурной памяти социума // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 50–66.

возможно, составляет только «шерить» (ранее «шарить») — в значении делиться, пересылать изображение, ссылку, видео). Лексические единицы «сторить» и стримить», по их мнению, звучат неестественно для русского языка. Более того, следует отметить, что авторы рекламного сообщения стремятся опередить естественное развитие языка, добавляя к еще не установленным заимствованиям, не получившим лексикографическую фиксацию, русскую грамматику — в тексте рекламного сообщения меняется наклонение с изъявительного на повелительное.

Очевидным становится тот факт, что русский язык претерпевает невероятное количество заимствований из английского языка в эпоху развития компьютерных технологий. Это проявляется как на бытовом уровне, так и в профессиональной среде. В этой связи при исследовании российской сферы связей с общественностью особенно остро встает вопрос заимствований и адаптации англоязычных терминов, пришедших в русский язык и российскую культуру вместе с новыми понятиями. Вопрос адекватной передачи новых терминов и единиц специальной лексики решается специалистами данной области исходя из внутренних задач профессиональной сферы деятельности, а также функциональных особенностей данной единицы. Так, для описания методов исследования определенной аудитории, применяемых в PR, часто используются термины, заимствованные и переведенные из англоязычной сферы. Например, анкетные опросы (questionnaires), личные интервью (personal interviews), телефонные интервью (telephone interviews) и т. д. используют способ калькирования при переводе на русский язык, а термины «экспертный опрос» (soft sounding), «ситуационные опросы» (profile surveys), «проблемные опросы» (gap surveys) — описательный перевод, панельные опросы фокус-группы (focus groups), коммуникационный аудит — сочетание транслитерации и кальки и т. п. Следующие терминологические единицы предметной области связи с общественностью используют дословный перевод английских эквивалентов или латинизмов: random sample, quota sample, analytical sample (случайная выборка, квотная выборка, аналитическая выборка). Некоторые термины сохраняют свое латинское написание и английское произношение, функционируя как варваризмы в профессиональном языке PR-специалистов. К таким терминам относится сам термин PR, а также его производные PR-кампания, PR-акция, PR audit, crisis PR и т. д.

Отметим в этой связи, что использование терминов-варваризмов, т. е. единиц с сохраненной формой из языка-оригинала, в русском языке является узко направленной и понятной только для специалистов. Из преимуществ использования таких терминологических единиц мож-

но отметить быстроту передачи информации как в устном общении, так и на письме, а также выделение особой позиции специалистов, владеющих иностранным языком и PR-лексикой в профессиональной среде.

К числу терминов, пришедших в русский язык из профессиональной предметной области PR, можно отнести следующие единицы: питчинг, кэшбэк, коллаборация, нетворкинг, ивенты, спичрайтеры, пиллер, стоппер, имиджмейкер и другие. В русском языке, относящемся к флективному типу, важным для терминов оказываются возможности словоизменения¹. Приведенные примеры обладают деривационными способностями, что позволяет им встраиваться в систему русского языка.

В целом, отметим, что при рассмотрении профессиональной предметной области PR как источника новых терминов в русском языке мы наблюдаем использование новых лексических единиц для описания новых понятий, неологизмов и непереводаемых терминов. Более того, данная сфера изобилует особенностями, связанными с культурой и историческим наследием английского языка. Многие термины теряют свой терминологический статус и переходят из профессиональной сферы в состав общеупотребимой лексики.

Сказанное позволяет утверждать, что, учитывая превалирование английских заимствований в предметной области связей с общественностью, перспективным для дальнейших исследований является нахождение адекватного перевода на уровне соответствия ментальным комплексам единиц специальной лексики с английского языка на русский.

P.I. Sergienko

Lomonosov Moscow State University, Russia

The professional field of PR as a source for new Russian terminology

Симоненко Надежда Евгеньевна

Школа № 655, Санкт-Петербург, Россия

ПРОЕКТ «ВЫ ЧИТАЙТЕ»: ГОТОВИМСЯ К УСТНОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ

Жизнь требует навыков общения. Странно об этом говорить в XXI веке, когда за два дня человечество производит информации больше, чем за

¹ *Гринева-Гринева С.В.* Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.

все предыдущие века. Но личности меняют мир и создают будущее. Надеемся, что наш проект тоже изменит ближайшее будущее наших девятиклассников, что он станет инструментом, который развернет их к такой первородной форме, как чтение, и станет одним из лучших средств для тех, **кто читает и рассуждает с неохотой.**

Идея проекта возникла в Москве в МГУ имени М.В. Ломоносова во время обучения в 2019 г. на Летней школе для руководителей школьных СМИ «Трансформация школьных медиа в эпоху цифровизации» благодаря лекции А.Ю. Образцовой и оформилась в проект с кратким названием «Вы_читайте». В чем миссия проекта? В создании интернет-пространства для совместной работы педагога и ученика. Обучающийся отправляет самостоятельно записанные аудиофайлы с прочтением публицистических текстов, рерайты, авторские аудиотексты. Педагог дает критериальную оценку индивидуальной работы, отмечает ошибки, сразу после выполнения задания производит коррекцию. Далее аудиоконтент переходит к школьным радиожурналистам для создания тематических радиопередач, например «7 интересных историй о...».

С чего же все начиналось? С определения навыков, которые «проседали» у девятиклассников во время устного экзамена: умение понимать информацию, транслировать, аргументировать свою точку зрения в неподготовленном высказывании. Эти навыки отработаны в начальной школе и «дремлют» у учащихся данной возрастной категории. Коммуникативная компетенция не рассматривается девятиклассниками как престижная и поощряемая. Кроме того, в урочное время в девятых классах из-за объема научной информации и критической наполняемости классов их отработать нет возможности. Это скажет любой практикующий учитель.

Итак, перед нами задача: активизировать стратегии смыслового чтения, не ставя единственной целью сдать устный экзамен, а нацеливаясь на развитие у учащихся навыков точного выражения мыслей, неподготовленного рассказа, ответов на вопросы, овладения рациональными приемами работы с информацией.

При чтении вслух важно научить соблюдать интонацию вопроса, утверждения, придавать голосу нужную эмоциональную окраску, громкость, темп. Для непосвященных это удивительно — ведь вслух читает взрослый, по сути, человек! Но не будем забывать о нашем времени информационных технологий, когда ребенок просто прокручивает ленту с текстом, лишь выхватывая слова. А чтение вслух — момент уединения, время, когда никто не смотрит на экраны смартфонов, когда все соблаз-

ны мира «отложены в сторону». **Что делает чтение вслух? Оно порождает эмпатию.**

Отработке умения составлять рерайты или пересказы уделяем особое внимание. Обычно девятиклассникам непросто высказываться, обсуждать проблемные вопросы; импровизировать, и при этом не уходить в многословие, и не нарушать логику. Для этого опираемся на схему, предложенную преподавателем Санкт-Петербургской АППО Ю.В. Малковой.

Помогут в понимании текста

- Ключевые слова — предметы, процессы, главные идеи.
- Сравнение начала — финала: что изменилось в явлении, в герое, в ситуации.
- Исторический комментарий: место и время действия.
- Контекст и подтекст: детали, важные для понимания.
- Лексическое значение непонятных слов.

*(Малкова Ю.В.,
Санкт-Петербургская АППО)*

В настоящее время мы сталкиваемся с тем, что спонтанная речь учащихся (а школьная практика и устный экзамен проверяет именно неподготовленную речь) неинформативна. Повторы, подмена темы вместо прямого и аргументированного ответа на вопрос. Как быть? Нужны тренинги, «маячки» и «ориентиры». Благодаря им мы не оставим каждого из ребят один на один с огромным морем информации, зачастую устаревшей, излишней или искаженной.

Давайте обратимся к еще одной задаче проекта — научить отвечать на вопросы, т. е. диалогу. Как подростку в спонтанном диалоге научиться обосновывать свою точку зрения? Почему это важно? Диалог раскрывает личность в своей уникальности, в своей картине мира. В диалоге совершается поиск смысла ценностей. Ведь истоки диалога восходят к Древней Греции, где считалось, что речь воздействует на чувства и разум. Это предполагает нашу с вами позицию — нашу в качестве собеседника, садовника, Данко. Часто ли нам удастся так общаться с воспитанниками в школе?! А в проекте удастся! Познакомим ребят с друзьями-помощниками диалога, научим задавать уточняющие вопросы, учитывать реакцию партнера и немедленно принимать меры, если возникает ощущение, что партнер понимает вас неправильно.

Планирование проекта «Вы_читайте»

	Этапы	Содержание	Сроки
1.	<p>Предпроектное исследование Составление инфокарт</p>	Педагоги выбирают для реализации проекта тексты, задания, составляют предварительный план работы, анketируют учащихся.	Сентябрь 2019
2.	<p>Анализ речевого поведения Разработка методологического и технического инструментария</p>	Учащиеся для образца речевого поведения прослушивают телевизионные новости. Учителя выкладывают записи собственных выступлений как образец речи.	Октябрь 2019
3.	<p>Внимание! Запись! Тренинг и отсылка аудиофайлов с соблюдением коммуникативной задачи</p>	Учащиеся выполняют задания по алгоритму. Формирование банка аудиофайлов. Учителя публикуют корректные замечания по работе с голосом, темпом, интонацией, паузами на основе полученных аудиофайлов.	Ноябрь 2019
4.	<p>Как слово наше отзовется Индивидуальное отражение впечатления о прочитанном в интерактивном режиме</p>	Педагог и ученик создают модель работы при составлении минимонолога, рерайта (пересказа текста). Тренинги – краткое выступление учащегося на заданную тему. Учитывается время на выполнение работы.	Декабрь 2016

	Этапы	Содержание	Сроки
5.	Прочел. Подумал. Рассказал Выдача сертификатов учащимся	Ученик согласно банку измерительных оценочных средств для проведения процедур контроля и оценки качества чтения и рассказывания и детальному анализу выполненных заданий производит корректировку орфоэпических ошибок.	Декабрь 2019 – январь 2020
6.	В открытом доступе Творческая лаборатория – тренинг; отбор материалов по темам для радио, подготовка выпуска школьной радиогазеты	Радиожурналисты отбирают из аудиоконтента минитексты для подкастов: «7 интересных историй о...», «По следам классики», «Портрет художника в юности» и т. д. Ученики анонсируют участие в будущих выпусках и ждут общения с радиослушателями.	Февраль 2020
7	Итоговая рефлексия Создание программы виртуального репетитора	Учителя подводят анализ освоения материалов и выявляют проблемные зоны онлайн-тренажера. Оформляют продукт проекта: методический вестник «Прочел. Подумал. Рассказал».	Март 2020

Какие результаты мы ожидаем увидеть? У ученика — в соответствии с требованиями ФГОС ОО рост мотивации к учебе с помощью современных информационных технологий. Ученик выносит вовне процедуры своего мышления, сопоставляет факты, моделирует, открывает в знакомых понятиях новые грани, неожиданные связи, новые смыслы.

У педагога — рост личностной самореализации, доступ к ценностно-смысловой информации от воспитанников, партнерское участие в ее обсуждении; избавление от переработок и в то же время создание атмосферы продуктивной работы. У родителей повышается уровень доверия учителю: приходит понимание, что мы помогаем подросткам в преодолении кризиса самореализации. Сбываются их ожидания относительно того, что их сын или дочь становится полноценным членом общества, научившись строить диалог. Главный на сегодняшний день вопрос: какие факторы **мотивации** учащихся для создания аудиофайлов? Это интерес к трансляции собственных возможностей и возможностей своего смартфона, желание реализовать свой творческий потенциал. Низкий порог входа (для записи не требуется отдельная студия, дорогая и сложная техника, график записи гибкий, дедлайны устанавливаются лояльные).

Что мы делаем с полученным **архивом записей**? Проект «Вы_читай-те» помогает отбирать, верифицировать, реализовывать дополнительный творческий потенциал учащихся путем их участия в программах школьного радиовещания. Радиожурналисты отбирают из аудиоконтента минитексты, анонсируют участие в будущих выпусках, а девятиклассники ждут общения с радиослушателями. Сроки этого этапа — февраль-апрель. Как можно данные виды текстов использовать в разных **жанрах радиожурналистики**, спросит читатель. Например, новостной, новость короткой строкой. Здесь используется навык выразительного чтения. Групповая дискуссия — формат, где группа от двух и более человек ведет дискуссию на заданную тему, участники могут обсуждать что-то, не встречаясь и, может, даже не будучи знакомы, потому что использование радиоконтента — это новый, удобный тренд. Документалистика — аудиорепортаж на определенную тему. Например, годовщина исторического события или юбилей исторического деятеля. Эти тексты у нас присутствуют в виде пересказов. Так радио становится площадкой для трансляции мнений самого широкого спектра. Любое ОУ может использовать наш продуктивный опыт.

N.E. Simonenko

School № 655, St. Petersburg, Russia

The educational project “Read more”: preparing for an oral interview

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМСЯ,
ПРОШЕДШИМ КУРС РКИ
В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ

В истории методики обучения иностранному языку отношение к вопросу учета родного языка учащихся менялось в зависимости от развития тех или иных методических направлений. В период существования переводных методов обучения учет родного языка был ведущим принципом обучения иностранному языку (ИЯ). Цель обучения была общеобразовательной. Во второй половине XIX в. появляется натуральный метод, его основная цель — обучение устной речи. Построенный на повторении и имитации иностранной речи, этот метод полностью исключил родной язык учащихся из процесса обучения ИЯ. Существование разных точек зрения по вопросу учета родного языка в обучении иностранному привело к образованию в России двух типов владения ИЯ, которые сформулировал в 1944 г. академик Л.В. Щерба: первый тип позволяет «уметь более или менее свободно говорить на том или ином иностранном языке...», второй — дает возможность, «не владея практически данным языком... быть большим его знатоком... читать с полным пониманием трудные тексты»¹. Первый тип обучения «не делает человека образованным»², второй — не решает практических задач коммуникации. Поэтому возникший на Западе в начале XX в. на базе натурального прямой метод, который также не учитывал родной язык, в России был модифицирован: допускал использование родного языка. Он стал предшественником смешанных методов, комбинирующих принципы переводных и прямых. Начиная со второй половины XX в. принцип учета родного языка учащихся при обучении ИЯ становится общепризнанным и обсуждаются лишь частные вопросы, связанные с его реализацией³.

¹ Щерба Л.В. К вопросу о распространении в СССР знания иностранных языков и о состоянии филологического образования. (Докладная записка. 1944) // Щербал Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. С. 25.

² Там же.

³ Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1988. С. 40.

Тем не менее нельзя сказать, что в настоящее время проблема учета родного языка учащихся в преподавании ИЯ окончательно решена. Современность ставит перед преподавателями и методистами новые вопросы, один из которых — учет родного языка в мультикультурных и многоязычных группах. В данной статье рассматриваются некоторые языковые аспекты преподавания французского языка в учебной группе следующего состава: для 20 % учащихся русский язык является родным; 30 % владеют русским языком свободно, но родной язык — другой; 50 % учащихся владеют русским языком в объеме курса РКИ. Принимая во внимание языковой профиль группы, была выбрана стратегия минимизировать использование русского языка на начальном этапе обучения. Поскольку обучающиеся являлись неспециалистами в области языка, был выбран учебник, организация материала которого предполагает, что ученики могут иметь разные родные языки. В частности, фонетический курс является сопроводительным и комментирует произносительную сторону включенного в начальные уроки лексико-грамматического материала. Результаты работы в области фонетического аспекта стали первой причиной, по которой возникла необходимость изменить стратегию обучения. Запрос на курс осознанной фонетики был озвучен русскоязычной частью аудитории при обучении произношению гласных двойного тембра. Закрытый и открытый тембры данных гласных имеют смысловозначительное значение во французском языке и требуют особой отработки навыков различения и произношения носителями других языков. Даже в пределах одного языка способность к различению данных фонем может варьироваться в зависимости от региональных особенностей. Л.В. Щерба отмечал, что при обучении французскому языку большинство русскоязычных обучающихся не различали оппозицию гласных [E] (открытый) / [e] (закрытый), но ее легко различали и произносили верно жители южных регионов России¹. Удобный подход к решению задачи обучения произношению незнакомой фонемы — объяснить ее на примере родного языка: французский звук [E] похож на русское э в слове эхо. Была сделана попытка перенести этот подход на группу китаезычных учащихся, прошедших курс РКИ. Автор статьи, не владеющий китайским языком, предположил, что должно существовать некоторое количество реалий Китая, обозначения которых стали международными, заимствованы русским языком при помощи практиче-

¹ Щерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношении // Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. С. 137.

ской транскрипции и которые можно наглядно продемонстрировать. Представлялось, что наиболее подходящим разделом лексики являются имена собственные географических объектов, изображенные на картах. Дальнейшую работу условно можно назвать методом «перебора и обратной связи». Выбирался русский гидроним, содержащий фонему в ударной позиции, близкую к французской [E], например: *Хуанхэ*; затем китайским студентам предлагалось найти его на карте и произнести название реки по-китайски; услышанное сопоставлялось с искомым звуком. В процессе эксперимента требовалось перебирать достаточное количество ономастических лексем, в большинстве которых произносимые фонемы не соответствовали даже звукам переднего ряда французской артикуляции. Но в ходе поиска китайские студенты поняли цель работы и сами стали помогать, предлагая китайские слова, содержащие близкие по месту образования фонемы. Таким образом, речь уже могла идти о коррекции звуков родного языка учащихся, от которых можно было переходить к основным звукам французской артикуляции. Именно поиск оптимальных путей коррекции уже имеющихся навыков, свойственных родному языку учащихся, является основной проблемой при обучении иноязычной речи¹. Предложенный метод занял много учебного времени, поэтому, возможно, был не самым оптимальным с точки зрения обучения фонетическим навыкам, но у него обнаружили другие положительные результаты. В процессе поиска необходимых звуков китайские студенты проявили интерес к названиям своих национальных реалий на русском языке, пытались научиться произносить их правильно по-русски. Объясняя, как произносить китайские слова, они преодолели языковой барьер, и, как выяснилось, многие китайские учащиеся, прошедшие курс РКИ, неплохо говорили по-русски и понимали русскую речь. До этого момента данный факт был неочевиден. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «самой коварной, трудной и опасной становится комбинация языкового и культурного барьеров»². Один из принципов китайской культуры — подчинить свои нужды, способности, таланты интересам коллектива, не выделяться ни в прямом, ни в переносном смысле³. Поэтому те, кто хорошо понимал вопросы преподавателя на русском языке, молчали вместе с теми, кто понимал плохо.

¹ Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М: Русский язык, 1976. С. 35.

² Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. С. 153.

³ Там же. С. 103.

В результате совместной работы над фонетическим аспектом французского языка улучшилась коммуникация в учебной группе. Стало очевидно, что нет необходимости минимизировать использование русского языка при обучении студентов, прошедших курс РКИ. Напротив, русский язык является общей обучающей основой для всех и представляет интерес для учащихся, у которых другой родной язык. Они продолжают изучать русский в процессе обучения французскому языку.

V.E. Smirnova

Lomonosov Moscow State University, Russia

The role of the Russian language in teaching foreign languages to students who completed the course of Russian as a foreign language in multicultural groups

Панова Лариса Анатольевна
Смирнова Светлана Константиновна
Левобережная средняя школа, Тутаев,
Ярославская область, Россия

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: ДЕНЬ ЕДИНОГО ТЕКСТА

Актуальность данного проекта обусловлена несколькими причинами.

1. Это введение федеральных государственных образовательных стандартов. Среди метапредметных умений, которые должны формироваться и развиваться у учащихся, указано смысловое чтение.
2. Это разработка профессионального стандарта педагога. В профессиональном стандарте среди трудовых действий (3.1.1. Трудовая функция) отмечено «формирование универсальных учебных действий» (смысловое чтение относится к группе познавательных универсальных учебных действий).
3. Это результаты международного исследования PISA. В 2015 году по сравнению с предыдущим циклом исследования 2012 года повысились средние результаты российских учащихся 15-летнего возраста по читательской грамотности на 20 баллов (с 475 до 495 баллов). Но тем не менее это низкие результаты, и связаны они в первую очередь с тем, что «в процессе обучения российские школьники

не встречаются с заданиями междисциплинарного характера; у них целенаправленно не формируются общеучебные умения».

Проблема: низкий уровень читательской грамотности среди учащихся.

Причины

1. Нет единых педагогических требований при работе с текстами и единого дидактического материала.
2. Недостаточно высокий уровень педагогического мастерства в области формирования читательской грамотности.
3. Недостаточное количество мероприятий для учащихся, в рамках которых демонстрируется уровень владения читательской грамотностью.
4. Недостаточно активная роль школьной библиотеки по формированию и развитию культуры чтения.

Цель проекта: создать условия для повышения уровня читательской грамотности учащихся Левобережной средней школы Тутаева.

Задачи проекта:

- создание метапредметного объединения, координирующего деятельность школы по формированию и развитию метапредметных результатов, в частности смыслового чтения;
- разработка единых требований при работе с текстами и единый дидактический материал;
- повышение уровня педагогического мастерства в области формирования читательской компетентности обучающихся;
- организация мероприятий для учащихся, в рамках которых демонстрируется читательская грамотность;
- активизация роли библиотеки по формированию и развитию культуры чтения.

Главными результатами реализации проекта можно считать качественные показатели уровня читательской грамотности учащихся. Кроме этого, промежуточными результатами, без которых невозможно достижение главного, являются:

- функционирование метапредметного объединения учителей-предметников;
- разработанная система повышения уровня профессиональной компетентности учителей;
- разработанная система мероприятий, направленная на формирование и развитие читательской грамотности учащихся;
- созданный банк дидактических и методических материалов, включающий в себя рекомендации, памятки по работе с текстами разных

жанров и стилей; разработанные уроки и внеклассные мероприятия, приемы и методы работы с текстами разных жанров и стилей. Критерием эффективности педагогического проекта можно считать увеличение:

- процента выполнения диагностических работ на «4» и «5»;
- количества педагогов, которые представили свой опыт работы с текстом на уроках;
- количества учащихся, представляющих учебные исследования и проекты на конференциях и фестивалях;
- количества учащихся, пользующихся услугами школьной библиотеки.

Главное в достижении метапредметного результата «смысловое чтение» — это единство подходов в работе с текстом. Работа на предметных объединениях не способствует решению данной проблемы. Только вместе, сообща можно прийти к единому решению. Поэтому в нашей школе учителя стали собираться несколькими предметными объединениями. Постепенно такое объединение переросло в метапредметное, на заседаниях которого решались вопросы не только по формированию и развитию читательской грамотности, но и те, которые связаны с проведением диагностических работ на выявление сформированности метапредметных умений. За этим последовало изменение структуры методической работы школы. Теперь она включает не только предметные объединения (а они должны остаться!), но и метапредметное, что усложнило методическую работу школы, так как она теперь осуществляется в двух направлениях. О структуре метапредметного объединения писала Н.В. Киселева¹.

Организация работы в рамках Дня единого текста — мероприятия для обучающихся по формированию и развитию читательской грамотности — включает несколько этапов или шагов².

Шаг 1. Заместитель директора или инициативная группа учителей отбирают тексты для работы на уроках во время Дня единого текста.

Важно: тексты лучше всего подбирать научно-популярного, учебно-популярного или публицистического стиля.

Шаг 2. На метапредметном объединении этот текст обсуждается. В него вносятся, если необходимо, дополнительные сведения в виде дат, понятий, терминов, слов, словосочетаний, предложений.

¹ Киселева Н.В. Подходы к созданию метапредметного объединения учителей // Общественная панорама, 2015. № 1(3). С. 126—132.

² Киселева Н.В. Смысловое чтение. День единого текста: подходы к разработке, организации и проведению: учебно-методическое пособие / Н.В. Киселева. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 65 с. (Федеральные государственные образовательные стандарты).

Шаг 3. Метапредметное объединение определяет форму итоговой работы с данным текстом. Это может быть диагностическая работа как заключительный урок в рамках Дня единого текста или решение проектных заданий либо на каждом уроке Дня единого текста, либо как заключительный урок этого мероприятия. Возможна и отсроченная форма: разработка проекта, проведение и защита исследований и т. п.

Шаг 4. На предметных объединениях разрабатывается единое содержание урока, на котором будет осуществляться работа с выбранным, адаптированным текстом. Обсуждается форма итоговой работы.

Шаг 5. На метапредметном объединении обсуждается каждый урок, вносятся коррективы.

Возможно, именно на этом этапе будет разрабатываться диагностическая работа (если она не была заимствована из других источников). Если итоговая работа уже составлена, необходимо соотнести контролируемые умения с теми умениями, которые формируются и/или развиваются на уроках Дня единого текста.

Шаг 6. Обсуждается расписание Дня единого текста. Оно может быть составлено таким образом, чтобы первым уроком у всех учеников в параллели был урок русского языка. Именно на этом уроке осуществляется кропотливая работа с текстом: определяются тема и основная мысль, выделяются главная и второстепенная информация, идет работа с лексическим значением определенных слов и т. д. А дальше на уроках математики, биологии, истории или других предметов учителя предлагают ученикам определенные задания по прочитанному тексту. Но чтобы решить эти задания, надо внимательно читать текст, «прислушиваться» к каждому слову, потому что или одно слово, или одно словосочетание даст подсказку, поможет решить задачу.

Шаг 7. Как познакомить учеников с текстом? Первый вариант: в информационном образовательном пространстве образовательной организации размещается текст, с которым ученикам придется работать на уроках. Второй вариант: текст размещается в рекреациях образовательной организации таким образом, чтобы с ним могли познакомиться все ученики. Третий вариант: текст читается прямо на уроке.

Шаг 8. После заседания метапредметного объединения, на котором обсуждались сценарии уроков, учителя уже в рамках предметных объединений корректируют уроки, разрабатывают презентации к уроку, готовят дополнительный дидактический материал.

Шаг 9. Издаётся приказ директора о проведении Дня единого текста: точной дате, времени работы, ответственных и об особом режиме работы образовательной организации в это день.

День единого текста проводится по *особому расписанию*. У учеников 5–6 уроков (на усмотрение образовательной организации), на одном из которых ученики пишут диагностическую работу. Важно показать ученикам значимость единого подхода к работе с текстом на любом уроке.

День единого текста можно рассматривать в качестве итогового оценочного мероприятия. В такой форме можно проверить сформированность метапредметных результатов. Данное мероприятие может быть организовано 2 раза в год — в декабре и в апреле-мае. Важно анализировать каждое мероприятие, вносить необходимые коррективы в подготовку или организацию. Анализ мероприятий осуществляется и на метапредметном объединении (в центре внимания оказываются механизмы формирования читательской грамотности), и на предметном объединении, где обсуждаются содержательные аспекты.

L.A. Panova

Levoberezhnaya school, Tutaev, Yaroslavl Region, Russia

S.K. Smirnova

Levoberezhnaya school, Tutaev, Yaroslavl Region, Russia

Mechanisms of formation and development of reading results: The day of a single text

Соловьева Фаина Евгеньевна

Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза
А.М. Василевского, Смоленск, Россия

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ
О ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ДОМИНАНТАХ
РУССКОЙ КЛАССИКИ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА
ПРОИЗВЕДЕНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ТРИ ПАЛЬМЫ»

Трансформация ценностных ориентиров, вызванная явлениями глобализации и последствиями противоречивых социально-экономических реформ в России, обусловила появление потребности в детальной разработке гуманистического аспекта философской концепции образования, а также эффективных методических путей изучения литера-

туры как учебного предмета, обладающего огромным воспитательным потенциалом, позволяющим не только развивать интеллектуальные способности учащихся, но и формировать их ценностно-мировоззренческие ориентиры.

О важности этой проблемы свидетельствуют исследования в области философии гуманизма, культурологии, литературоведения, гуманистической психологии и педагогики, теории и методики обучения литературе М.Н. Берулавы, М.В. Богуславского, И.М. Борзенко, Е.О. Галицких, М.С. Кагана, В.А. Кувакина, А.А. Кудишиной, Ю.М. Лотмана, Д.М. Магомедовой и др., а также правительственные постановления, материалы научно-методических конференций, съездов и др.¹

Обеспечению потребности учащихся в осмыслении личной ценностной позиции учащихся в процессе читательской и литературно-творческой деятельности, формированию гуманистических убеждений учащихся на уроках литературы в 5–8 классах содействует реализация концепции формирования системы знаний о гуманистических доминантах русской классики как ценностных центрах художественных произведений, аксиологии гуманизма как значимой составляющей содержательного ядра художественных текстов и приемов включения усваиваемых знаний в структуру научного способа мировоззренческой ориентировки, в механизм целеобразования с целью достижения метапредметных, личностных и предметных результатов в познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной сферах.

Она основана на учении о доминанте как объединяющем начале тематической, эстетической и идейной сторон литературного произведения (М.М. Бахтин, И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева, А.М. Шуралев, Р.О. Якобсон и др.) и современных гуманистических концепциях, в рамках которых гуманизм представлен как идейно-ценностный комплекс, выходящий за рамки культурной относительности, национальных,

¹ *Берулава М.Н.* Теория и практика гуманизации образования: учеб. пособие. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 326 с.; *Богуславский М.В.* Ценностные ориентации российского образования первой трети 20 века // Педагогика. 1996. № 3. С. 71–74; *Борзенко И.М.* Основы современного гуманизма: учеб. пособие для студ. вузов / И.М. Борзенко, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина; под ред. В.А. Кувакина, А.Г. Круглова. М.: Рос. гуманистическое о-во, 2002. 389 с.; *Галицких Е.О.* Духовный опыт детства: в творч. лаб. учителя [лит. гуманит. гимназии г. Вятки]: нравственное воспитание на уроках литературы // Литература в школе. 1995. № 4. С. 62–66; *Каган М.С.* Философская теория ценностей. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.; *Лотман Ю.М.* Воспитание души. СПб.: Искусство, 2005. 624 с.; *Магомедова Д.М.* Филологический анализ лирического стихотворения: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.

религиозных и других различий и рассматривающийся в качестве общекультурной основы для различных ценностных систем¹.

Рассмотрим методическую модель урока, в рамках которого осуществляется формирование системы знаний об участии как гуманистической доминанте русской классики в процессе анализа стихотворения М.Ю. Лермонтова «Три пальмы», которая включает следующие этапы:

1. выявление гуманистической доминанты как ценностного центра художественного текста в процессе ценностного исследования (участие);
2. определение значений ключевых понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения (библейский город Иерихон (город пальм), построенный на месте оазиса, пальма, пальмовая ветвь; библейские ассоциации, связанные с числом три; царица Савская);
3. установление причинно-следственных связей между понятиями богослужебного обихода как ценностно-познавательными ориентирами, необходимыми для понимания художественной идеи произведения, и определением участия как гуманистической ценности (участие как «живоначальное единство», духовный подвиг любви и взаимного понимания, противостоящий смертоносной раздельности);
4. интерпретация полученных сведений в процессе анализа текста и реализации схемы, направленной на осмысление понятий (*символ, возрождение, счастье, жертвенность*) как значимых составляющих содержательного ядра текста, формулирование гипотетических промежуточных суждений как отдельных аспектов понятия *участие* как гуманистическая доминанта текста (участие как жертвенное служение во имя достижения счастья);
5. овладение приемами применения созданного в процессе работы на уроках суждения в процессе составления устных и письменных высказываний, свидетельствующих об адекватном оценивании событий окружающей действительности и умении отстаивать собствен-

¹ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 420 с.; Сосновская И.В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: Автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. М., 2004. 47 с.; Терентьева Н.П. Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся: Дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2014. 572 с.; Шуралев А.М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы: Дисс. ... д-ра ф. наук. М., 2013. 362 с.; Якобсон Р.О. Доминанта // Хрестоматия по теоретическому литературоведению. Тарту: Тарт. гос. ун.-т, 1976. С. 56–63.

ные гуманистические взгляды (счастья достоин тот, кто служит людям и с честью выдерживает удары судьбы).

Реализация указанной выше модели осуществляется в процессе комплексного анализа текста.

Выявление гуманистической доминанты как ценностного центра художественного текста происходит в процессе обращения к определению участия, существующему в гуманистической философии, рассматривающей его как «настолько важную для гуманизма ценность, что оно входит в его определение как мировоззрения, предполагающего гуманное, свободное и ответственное участие человека в жизни мира и общества»¹.

Определяя тему и проблему произведения, учащиеся отмечают, что в балладе «Три пальмы» «гордые» хранительницы родника, стремясь найти единение с человеческим миром, возроптали на Бога, разделившего природу и человека. Но стремление пальм к участию в судьбе человека приносит им гибель. Природа нужна человеку лишь для удовлетворения его сиюминутных потребностей.

Выявление значения подзаголовка «Три пальмы. Восточное сказание» позволяет определить особенности жанра сказания, традиционно связанного в русской поэзии с декларацией стойкости и мужества, актуализировать знания о балладе, для которой характерны необычный сюжет, восприятие жизни через призму исключительного, необычного, рационально необъяснимого; соединение эпического и лирического начал при определяющей роли последнего; утверждение идеала автора, поставившего в центр внимания личность человека, его судьбу.

Воссозданию образа Востока способствует обращение к выставке репродукций и иллюстраций В.Д. Поленова, И.Е. Репина и И.К. Айвазовского и исследовательская работа с текстом, содействующая определению особенностей художественного пространства пустыни (*почва бесплодная, знойные лучи и летучие пески, вихрь, песок золотой, раскаленный, коршун хохлатый*) и оазиса (*три гордые пальмы, родник пробивался волною холодной, сень зеленых листов, влага студеная, куща зеленая, роскошные листья и звучный ручей*).

Определению особенностей художественного времени баллады, включающего правремена («и многие годы неслышно прошли») и одно событие, запечатленное в сказании (появление каравана), способствует выявление ключевых понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи

¹ Борзенко И.М. Основы современного гуманизма: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Рос. гуманистическое о-во, 2002. 389 с. С. 175.

произведения (библейский город Иерихон (город пальм), построенный на месте оазиса, пальма, пальмовая ветвь; число три; царица Савская), и создание ассоциативного ряда, связанного с образом рая («волна холодная», «зеленая куща», три пальмы, как три ангела).

Такая работа позволяет сделать вывод о том, что реальные предметы и события в балладе (пестрые ковры, складки белой одежды всадника, его копье, вереница верблюдов; походные шатры, в которых находятся восточные красавицы, дети) показаны через призму исключительного, необычного, рационально необъяснимого (ропот гордых пальм, стремящихся служить людям, фантастичен; сближение с образами одушевленных существ приобретает особую художественную семантику, позволяя провести параллели с библейской традицией, где существует культ почитания пальм).

Библейская легенда о городе Иерихоне, построенном на месте оазиса, известном как город пальм, где произошло чудо исцеления слепого от рождения человека Иисусом Христом; об изображении финиковой пальмы, символизирующей Рай («праведник цветет, как пальма» (Пс. 91:13)); о вещи птице феникс («феникс» — искаженное название «феникс»), возрождающейся из пепла и сплетающейся из пальмовых ветвей яйцевидный сосуд, в котором переносит пепел сгоревшего гнезда на алтарь в храме Солнца в Гелиополь; о символике пальмовой ветви в библейских текстах, знаменующей в христианстве победу Христа над смертью; о числе три, связанном в библейской традиции с Троицей как началом, истоком и родником жизни, способствуют осмыслению участия как «живоначального единства», духовный подвиг любви и взаимного понимания, противостоящий смертоносной раздельности.

В процессе прослушивания сообщений учащиеся заполняют таблицу, в которой указывают значение этих символов (см. табл.).

Библейская символика в балладе

Библейская символика в балладе	Значение символов
Библейский город Иерихон (город пальм), построенный на месте оазиса	Стены осажденного города чудесным образом пали по семидневном обхождении вокруг него с Ковчегом Завета и трубных звуках священников.
Пальма, пальмовая ветвь	Пальмовая ветвь знаменует в христианстве победу Христа над смертью.
Библейские ассоциации, связанные с числом три	Связано с живоначальной Троицей как началом, истоком и родником жизни.
Царица Савская	Царица Савская из Аравии совершила путешествие на верблюдах с богатыми дарами для царя Соломона, мудростью которого она восхитилась, и восхвалила Бога.

Овладение приемами применения созданного в процессе работы на уроках суждения в процессе составления устных и письменных высказываний, свидетельствующих об умении отстаивать собственные гуманистические взгляды, осуществляется в процессе выявления особенностей художественного мира поэта, для которого безразличие человека в его отношении к оазису, к пальме, к источнику не является всеобщим законом бытия.

Сообщение о событиях, связанных с появлением стихотворения М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта», выразительное чтение стихотворения «Ветка Палестины» и определение смысла контраста в изображении событий и состояний в стихотворениях «Три пальмы» и «Ветка Палестины» способствуют определению символического значения образа пальмовой ветви для лирического героя.

Семиклассники узнают о том, что после появления стихотворения «Смерть поэта» М.Ю. Лермонтову грозила опала, и он обратился за помощью к Муравьеву, который, по воспоминаниям Э.А. Шан-Гирей, подарил М.Ю. Лермонтову «пальмовую ветвь» как символ веры и надежды.

Учащиеся приходят к выводу, что лирический герой стихотворения «Ветка Палестины» соотносит себя с «лучшим воином», достойным небес, и пальмовой веткой («святыни верный часовой»), понимая, что «мир и отрада» достигаются жертвами, а счастья достоин только тот, кто, бескорыстно служа людям, с честью выдерживает удары судьбы.

Таким образом, использование в практике школьного литературного образования методических приемов, направленных на формирование системы знаний о гуманистических доминантах русской классики как ценностных центрах художественного текста, максимально способствует достижению личностных, предметных и метапредметных результатов.

Об эффективности методической модели свидетельствует высокий уровень сформированности умений определять гуманистические доминанты как ценностные центры текста; выделять ключевые слова как ценностно-познавательные ориентиры с целью определения его темы, проблемы и художественной идеи произведения; строить письменные и устные высказывания с использованием гипотетических промежуточных и обобщающих суждений об участии как гуманистической ценности.

F.E. Solovyova

Military Academy of anti-air safety of Military Forces named after Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevskiy, Smolensk, Russia

Ways of forming knowledge about humanistic dominants of Russian classics in the process of analyzing M.Y. Lermontov's poem "Three palm trees"

**«В ИНСТАГРАМЕ ПУШКИНА — ЗИМНЯЯ ДОРОГА»:
БИОГРАФИЯ КЛАССИКА В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ
И ИНТЕРПРЕТАЦИИ XXI ВЕКА**

Преподавание русской классики сегодня невозможно вне ее связи с современной отечественной литературой, которая ведет с классическими произведениями и их создателями непрекращающийся, разноплановый, интенсивный и плодотворный диалог.

Кафедра истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета уделяет особое внимание подобному подходу к преподаванию истории русской литературы. На протяжении двух десятилетий студентам и магистрантам филологического факультета читается спецкурс «Русская классика XIX века в зеркале отечественной литературы XX и XXI столетия». В качестве учебно-методических пособий в практике преподавания активно используются сборники, выпущенные к 200-летним юбилеям А.С. Пушкина (1999)¹ и М.Ю. Лермонтова (2014)². В настоящее время готовится к публикации новый сборник этой серии — «Пушкин в XXI веке», приуроченный к 220-летнему юбилею поэта. Данная статья — самостоятельный фрагмент аналитического обзора журнальной поэзии 2000–2019 гг., посвященный рецепции и интерпретации пушкинской биографии в стихах современных отечественных поэтов. Привлечение этого материала в изучении творчества Пушкина способствует, с одной стороны, усилению интереса студентов и школьников к современной литературе, а с другой — избавлению «Солнца русской поэзии» от «роли монумента», который, по выражению М.И. Цветаевой, «вылили в чугуна и этот чугуна на поколения навалили»³.

Развивает известную мысль В.Я. Лакшина о том, что Пушкин оставил нам еще один, ненаписанный, но самый увлекательный роман о самом себе, А. Кушнер: «Есть у нас еще один роман, / Самый увлекательный и грустный. / В нем и степь, и горы, и туман / Черноморский, и молвы

¹ «Я Пушкин просто...»: материалы к спецсеминару / Под общ. ред. Е.П. Горбенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1999.

² Лермонтов на рубеже XX–XXI веков: обзоры, аналитика, поэтические интерпретации: учеб.-метод. пособие / Авт.-сост. Н.В. Свитенко, Е.В. Сомова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015.

³ *Цветаева М.* Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М.: Эллис Лак, 1994. С. 330.

стоустой / Шепот, и за письменным столом / Утро, и объятия в прихожей, / В Чудовом монастыре с царем / Разговор, на вымысел похожий...» («Есть у нас еще один роман...» — Арион. 2017. № 4).

Знаковой вехой жизненной биографии поэта, как и в поэтической пушкиниане XX столетия, остается пушкинская дуэль. Но она давно уже трактуется не идеологически («Барьер. Наемный пистолет / Безродного космополита» (К. Симонов, «Заря» — Новый мир. 1949. Июнь) и даже не психологически («Не верь, что звук дороже чести, важнее горечи земной» (А. Кушнер, 1990-е)¹, а, скорее, как некий непостижимый феномен русской ментальности, извечное «умом Россию не понять»: «Везде ли так иль только лишь у нас? / Европы порча, иль азийский сглаз, / или шальная блажь их корреляций — / одни безумцы в гениях, увы: / предвидя смерть от „белой головы“ — / пить лимонад и ехать, и стрелять! / Знать, где погибель, и идти туда, / боясь костлявой меньше, чем стыда, / и жизнелюбцем будучи при этом, / и видя, как архангел невских льдов / такие строки диктовать готов, / влюбленно пролетев над парашютом!» (Ю. Ряшенцев; Новый мир. 2004. № 2).

В контексте бессмертной идеи «Гений и злодейство — две вещи несовместные» и в необычном ракурсе — с точки зрения секунданта — осмысливается феномен дуэли в стихотворении А. Эппеля «Печальна участь секунданта» (Октябрь. 2006. № 8). Назвав противника Дантеса Дантом, автор переводит пушкинский поединок в архетипическую плоскость, где *Пушкин, Дант* — взаимозаменяемые «контекстные синонимы» к понятию *поэт*. Секундант, уходя в лес, плачет, «когда с его согласия Данта / Уложит на снегу Дантес». «Но, может быть, на самом деле / Стократ несчастней секундант, / Когда убийцею с дуэли / поспешно уезжает Дант...» Но в любом случае секундант невиновен, он заложник слепой судьбы, зорко следящей, однако, чтоб убивали — «не поэты». Ту же идею выражает в лаконично-исчерпывающей форме народной мудрости четверостишье Н. Предеина: «Черной речки черный снег. / Белый снег на ветках. / Вот — поэт, а вот — подлец! / Потому и меткий» (Родина. 2019. № 6).

Однако на первый план среди событий пушкинской биографии выходит эпизод встречи поэта с арбой, на которой везли тело убитого Грибоедова, изображенный в «Путешествии в Арзрум». Следуя за А. Кушнером, давшим пронзительно-живое, как личное воспоминание, описание этой встречи в стихотворении 1982 г. «До свиданья, Кавказ, мы тебя любили», поэты XXI века сакрализируют эту случайно-судьбоносную встречу.

¹ Цит. по: «Я Пушкин просто...». Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1999.

Несколько декларативное стихотворение В. Амурского «Встреча» (Крещатик. 2016. № 4), в котором Пушкин, узнав, кого везут на арбе, вспоминает политически острые афоризмы из «Горя от ума», вдруг заканчивается строками с экзистенциальной подсветкой: «На холмы Грузии ночная тьма еще / лечь не успела, но уже ложилась». В историософском ключе развивает эту тему А. Тихонов («На дороге в Тифлис — два вола, запряженных в арбу...» — Волга — XXI век. 2018. № 5–6), соединяющий мотив неотвратимости рока с линией судьбы Пушкина и с вечной участью поэта. Живой Александр Сергеевич, встретившийся с мертвым Александром Сергеевичем, подобен в этом своей Луизе из «Пира во время чумы», которую, как почудилось ей, звали в похоронную телегу. «И напуганный Пушкин, страшась и желая ответа, / „Что везете?“ — шепнул. И как будто качнулась земля, / Оглушенная страшным известьем: „Везем Грибоеда“ <...>. Но ни пыль, ни пурга не меняют истории суть. / По кроващей неонем столице из Внукова едут / похоронной процессией. Спросят: „Кого там везут?“ / Но ответ всем известен, конечно: „Везут Грибоеда“».

История, как известно, не терпит сослагательного наклонения, поэзия же не существует без него, и неизбежно желание поэтов исправить, скорректировать биографию Пушкина, даровав ему больше жизненных возможностей, больше свободы (к примеру, поехать за границу, «коль не в Париж, так хоть в Китай, но нет, / Нельзя! А как стеной бы восхитился...» А. Кушнер, «Китайская стена» — Звезда. 2016. № 1), а главное, спасти от гибели. Экскурсанты в стихотворении Петры Калугиной «Мойка, 12» (Нева. 2014. № 7) подобны советским мальчишкам, неоднократно пересматривавшим фильм «Чапаев»: вдруг комдив на этот раз выплывает. «Рана несовместимая, — / Вынесет приговор / Сухонькая, субтильная / Дама — экскурсовод. / Ну же, давай, брат Пушкин! — / Мы не поверим ей, / „Нынче намного лучше“, — / Вывесили на дверь. / Нынче немного лучше! — / Ангел качнул весы... / Выживет! Ай да Пушкин! / Ай да России сын!».

В стихотворении И. Купреянова «Дороги нет, подтаял снег, марток и семь порток» (Ното Legens. 2016. № 3) «Пушкин едет на восток, от смерти на восток», и эта колея, проложенная его стихами («Хочет бес, и вьется бес, по морде бьет коней. <...> А дальше — сказки чудеса, русалка и т. д.»), ведет дальше и дальше, минует вход в Аид. Быстроногий конь, подобный блоковской степной кобылице, несет Пушкина сквозь пространство и время, навстречу восходу, и в этом неостановимом движении — жизнь. «Какие шутки, Боже мой, судьба творит порой! / Давно покойник Николай — что первый, что второй. / В гробу — красавец и урод, кто лыс — и кто плешив. / Онегин мертв и Ленский мертв. И только Пушкин — жив».

Что же станет делать Пушкин, «въехав» в наши дни? Ответ неизменен со времен «Юбилейного» Маяковского (1924) — органично вписываться в новую реальность, полноценно жить современной жизнью. Он заведет собственный инстаграм («В инстаграме Пушкина — зимняя дорога, / Маша — недотрога, синие глаза. <...> В инстаграме Пушкина дворики одесские, / дюжина шампанского, устрицы во льду, / пистолет на бархате, папильотки женские, / валенки извозчиков — обнови, найду...») (Н. Сучкова; Арион. 2017. № 2), зайдет «в чат менеджеров-внучат», послав им «двоеточие и скобку» (А. Фамицкий, «Ну здравствуй, Пушкин, здравствуй, сукин сын» — Арион. 2016. № 1), но вот будет ли выкладывать там собственные стихи — большой вопрос. Ведь мельканье красочных картинок на экране гаджета, их доступность — альтернатива мукам и счастью творческого созидания; Всемирная паутина — спрут, пожиратель времени и душевных сил. Потому и появляется в инстаграме поэта вопрос от Дельвига: «Пушкин, где стихи?» (Н. Сучкова). А стихи могут быть только *рукописными*, плодом бессонных ночей и исчерканных черновиков. О них — стихах, ночах, черновиках — тоскуют современные поэты. «По ком иссохли верные чернила? / По ком бумага искренно бела? / Я Вам пишу: „Мой друг, собак — на мыло“, — рука, от непривычки, затекла» (А. Кабанов, «Оставьте Ваш e-мейл. Kabanovsho собака...» — Урал. 2010. № 9).

В поэзии XXI века противопоставление литературы и реальной жизни обострится, но Пушкин оказывается «по эту сторону» — в жизненном пространстве реальной жизни, сам становясь «маленьким человеком». Он служит в армии, в одной роте с Пуциным, Кюхельбекером, Мандельштамом, Галичем, верный лицейской и мушкетерской романтике дружбы: «Один за всех и все за одного» (Ю. Фрумкин-Рыбаков, «Полигон» — Слово Word. 2013. № 77. На гражданке сам занимается рекламой своих стихов, читает их в вагонах электрички, гнушаясь, однако, принимать за это подаяние: «Граждане пытаются сунуть ему в карман / Мелочь, но не находят кармана / В строгом сюртуке, ни шляпы / В смуглой руке. А Пушкин / Входит в следующий вагон / И говорит: — Я помню чудное мгновенье, / Передо мной явилась ты! / Граждане, кто заинтересовался: Не забывайте моих произведений, / У меня много произведений» (Г. Кружков, «Пушкин в 1999 году» — Дружба народов. 2003. № 4).

Поэтическая Пушкиниана XXI века, меняя в своей разноголосице ракурсы восприятия, акценты, художественные приемы и интонацию, не изменяется в главном — в потребности Пушкина видеть, ощущать, чувствовать рядом. Говорить с ним, взывая и вызывая из небытия.

«Ведь и Вы, запертый, словно в тюрьму, в урок <...> — можно сказать, Вас нет. <...> Только я хочу / Видеть Ваше лицо, как Психея, несу свечу. <...> Вцепившись рукой в строку, / Я ищу Вас глазами...» (Т. Вольтская, «Письмо Татьяны к Пушкину» — Звезда. 2008. № 6). В. Жук («Где Петра, охвативши за талию, скачет Евгений» — Октябрь. 2006. № 6), поставив эпиграфом к своему стихотворению фразу из «Медного всадника» «будем жить», «возвращает» ее Пушкину как заклинание: «будем жить, будем жить, будем жить...»

E.V. Somova

Kuban State University, Krasnodar, Russia

"In Pushkin's Instagram — a winter road post": the biography of the Russian literature classic as poetically perceived and interpreted in the 21st century

Стрелкова Ирина Витальевна

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ФОРМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ, УЧИТЕЛЕЙ, СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ УДГУ

Потребность филологического взаимодействия школы и вуза обусловлена не только решением профессионально ориентированных задач, что воплощается в предоставлении школьнику информации об имеющихся в университете направлениях филолого-педагогической подготовки, а студенту — возможности проявить себя на любом этапе обучения в деятельности учителя-словесника. Сверхзадачей диалога или совместной деятельности собеседников, имеющих разный уровень филологической культуры, становится осознание ими необходимости сохранения и передачи гуманитарных знаний. По замечанию отечественного философа рубежа XIX–XX веков С.Л. Франка, «в гуманитарных науках... гораздо труднее рассчитывать на непрерывное накопление знаний в течение долгого ряда поколений. Так как сохранение этих знаний... требует непрерывного напряжения умственного зора и отчасти общих духовных сил...»¹.

¹ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 451.

Объединению этих сил и служат три формы филологического взаимодействия, которые будут охарактеризованы ниже.

В период существования филологического факультета УдГУ (до 2015 / 2016 учебного года) ежегодно 19 октября проводился День филолога — день студенческого самоуправления. Преподавателям предлагалось совместно со студентами подготовить открытые занятия, которые находились бы в русле проблематики того или иного учебного курса. В рамках изучения методики преподавания литературы целесобразным виделось освоение студентами опыта подготовки и проведения внеклассного или внеурочного занятия по литературе. При первоначальном совместном обсуждении в студенческой группе были определены форма — путешествие или квест; название — «Филологический лабиринт»; слоган — «Устал сидеть в аудитории? Выйди за пределы второго этажа!». Затем между студентами распределялись сферы ответственности: подготовка заданий, продумывание маршрута команд, обеспечение рекламы и оформления. Поскольку первый опыт проведения этого мероприятия оказался удачным, мы сохраняли его форму, изменяя содержание, вновь создаваемое каждой новой студенческой группой. Мы учитывали, что на призыв выбрать нетрадиционное занятие откликнутся студенты разных курсов, поэтому создавали смешанные команды, чтобы дать возможность участникам квеста познакомиться друг с другом. Мы продумывали запутанный маршрут путешествия команд с захватом пространства всего учебного корпуса и межкорпусного перехода, зашифровывая в стихотворной форме места предоставления заданий. Предлагаемые командам задания по фольклору, античной литературе, детской литературе, старославянскому или современному русскому языку, истории русской или зарубежной литературы предполагали актуализацию филологических знаний и способностей студентов, поскольку им предлагалось, например, атрибутировать текст, создать текст, сделать перевод. После выполнения конкретного задания команда получала указание дальнейшего маршрута и фрагмент грамоты, которая по окончании путешествия в собранном виде присваивала участникам право именоваться филологами. Награждались все участники, по предложению студентов, своеобразно: команде победителей, прошедшей маршрут быстрее всех, вручалось вместо медалей по одной баранке на ленте; занявшим второе, третье и далее места соответственно увеличивали число баранок на ленте каждого участника. Предполагалось, что горечь поражения компенсируется усиленным угощением. Опыт подготовки и проведения Филологического лабиринта студентами четвертого курса, ставшими впоследствии учителями-словесниками

или преподавателями вуза, оказался востребован и реализуется в их профессиональной деятельности в настоящее время.

Второй формой филологического взаимодействия является Республиканская конференция школьников по русскому языку и литературе «Лишь слову жизнь дана...», которая проводится в рамках недели науки в УдГУс 2004 года, завершая ее в третью субботу апреля. В пространстве этой конференции школьнику предоставляется возможность самоактуализации, осознания себя человеком, чье слово услышано и понято. Сначала на конференцию приглашались ученики 9–11 классов, теперь — 7–11-х. При этом выражают потребность выступить и выступают успешно пяти- и шестиклассники. Тема исследования выбирается участником самостоятельно. Допускается представление школьниками проектной деятельности. Соотношение учеников сельских и городских школ примерно равное, периодически приезжают школьники из соседних регионов: Республик Башкортостан и Татарстан, Пермского края. В зависимости от числа поданных заявок организуется работа в двух или четырех секциях, секции формируются в настоящее время не по возрасту участников, а в зависимости от заявленных тем, например: «Русская литература», «Зарубежная литература», «Современная литература» и т. д. Руководителем секции выступает преподаватель вуза, соруководителями — студенты и магистранты. Как правило, школьники приходят в университет в сопровождении учителей или родителей, которым также выдается свидетельство участников конференции, поскольку они принимают в работе секции непосредственное и активное участие, задавая вопросы выступающим, обсуждая результаты исследований. Ими всегда отмечаются внимательное и серьезное отношение руководителей секций к содержанию выступления школьников, рекомендации по углублению или продолжению исследовательской работы ученика. Студенты или магистранты, бывшие в свое время участниками конференции школьников «Лишь слову жизнь дана...» или соруководителями секций, впоследствии, став учителями-словесниками, приводят на конференцию своих учеников.

Третьей формой филологического взаимодействия стал Филологический полилог «Мое сочинение», апробированный в декабре 2017 года. Цель этого мероприятия — оказание студентами и магистрантами поддержки школьникам, готовящимся к итоговому сочинению. Формат экспресс-тренинга был сформулирован магистрантами на практическом занятии по дисциплине «Теория и практика обучения литературе». В процессе обсуждения специфики подготовки школьников к итоговому сочинению студентам потребовалось прямое общение со старшекласс-

никами, которое позволило им выяснить, с какими трудностями сталкиваются школьники, оказать им филологическую поддержку и осознать уровень своей филолого-педагогической подготовленности в непосредственном диалоге с учениками 11-х классов. Название тренинга — «Филологический полилог» — отразило выявленную потребность в непосредственном общении со школьниками у студентов разных уровней филологической подготовленности.

На подготовительном этапе, за месяц до мероприятия, студентам бакалавриата и магистратуры, ориентированным на получение профессии учителя-словесника, предлагается подобрать литературные аргументы к направлениям итогового сочинения, обозначенным в перечне ФИПИ. Предполагается, что студенты-филологи смогут охватить более широкий литературный материал и предложить школьникам более неожиданную аргументацию, нежели это делает учитель-стажист.

Собственно полилог осуществляется в процессе представления студентами материала аргументации школьникам и сопровождающим их учителям, поскольку литературные произведения интерпретируются студентами и преподавателями вуза и школы неодинаково. Дискуссия по поводу выбора, понимания того или иного художественного текста обеспечивает внимание школьников, аргументация оппонентов, ссылки на литературные источники отражаются на экране непосредственно во время обсуждения. Отметим, что на полилог отводится 90 минут. Этого времени хватает, чтобы обсудить аргументацию по пяти направлениям итогового сочинения. Результатом участия в тренинге для школьников является набор аргументов по каждому направлению, возможность прочитать рекомендованные студентами малообъемные художественные тексты, перечитать и переосмыслить произведения из школьной программы. Студенты получают опыт общения с аудиторией старшеклассников, преподаватели школы и вуза — возможность соотнести свои представления о художественном произведении с пониманием студентов, узнать имена читаемых ими авторов.

Таким образом осуществляется филологическое взаимодействие школьников и студентов, преподавателей школы и вуза кафедрой истории русской литературы и теории литературы Института языка и литературы Удмуртского государственного университета.

I.V. Strelkova

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Forms of philological interaction between schoolchildren, teachers, students and lecturers of the Institute of Language and Literature of Udmurt State University

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ (ИЕРЕЙСКАЯ ПРОЗА)

В настоящее время в рамках современной русской православной прозы, уже привлечшей внимание исследователей¹, активно работают священники. Некоторые критики даже заговорили о феномене иерейской прозы². По мнению критика, выделение этого направления связано отнюдь не с «профессиональной» принадлежностью авторов, но в первую очередь с их особым взглядом на жизнь: «...для „иерейской прозы“ характерно стремление высветлить в душе героя доброе начало, которое связывает его с Богом. Потому-то даже чисто светский сюжет здесь все равно подается в духовной перспективе»³.

Ранее в нашей литературе было очень мало пишущих священнослужителей, работающих и в церковной, и в светской литературе (Филарет Московский, Валентин Свенцицкий, иеромонах Тихон Барсуков), сейчас же в нашей словесности работает целая плеяда талантливых авторов. Отметим, что некоторые из них пишут стихи (Андрей Алексеев, архимандрит Исаакий Виноградов, епископ Геннадий Гоголев, Варнава Санин), однако их немного (об «иерейской поэзии» не задумывается ни один критик), подавляющее большинство работает в прозаических жанрах.

Основоположником этого направления считается, что Михаил Ардов («Мелочи архи-, прото- и просто иерейской жизни», 1990). Однако в данном случае надо иметь в виду две проблемы. Во-первых, в 1993 Ардов ушел в раскол, но его книга написана, когда он еще принадлежал православию, и не противоречит христианству. Во-вторых, Иоанну Экономцеву принадлежат такие сочинения, написанные ранее книги Ардова, как повесть-притча «Обетованный остров» (1976), «Свет Преображения», «Записки провинциального священника» (1991), но они находятся на грани документалистики и художественности, поэтому за точку отсчета берется чисто художественные «Мелочи...».

На настоящий момент нами составлен предварительный список из 24 имен священнослужителей, создающих качественные литератур-

¹ См.: *Леонов И.С., Корепанова В.А.* Поэтика православной прозы XXI века. М.; Ярославль: Ремдер, 2011.

² *Каплан В.* Иерейская проза // *Фома*. 2010. № 1 (81).

³ Там же.

ные тексты (в основном в 2000-е годы): Михаил Ардов («Мелочи...»), Николай Агафонов, Андрей Ткачев, Ярослав Шипов, Александр Дьяченко, Александр Авдюгин, Владимир Гофман, Сергей Круглов, Михаил Шполянский, Николай Толстикова, Савва Михалевич, Алексей Лисняк, Александр Торик, Антоний Гуанишвили, Олег Орешкин, Вячеслав Тулупов, Сергей Козлов, Андрей Ткачев, Александр Акулов, Всеволод Филиппев, Ефим Сорокин, Варнава Санин, Юрий Максимов, Иоанн Охлобыстин (не служит, но сан не снят).

Целый ряд текстов — упомянутые книги Иоанна Экономцева, «Несвятые святые» Тихона Шевкунова, «Мой анабасис» Михаила Шполянского — совмещают в себе черты художественности и документалистики. Осознавая сложность жанровой природы этих сочинений, мы позволили себе также условно отнести их к рассматриваемому нами направлению, разумеется, к особому его «крылу».

Пишущие священники освоили все основные прозаические жанры: рассказ, повесть, роман.

Образцы иерейской прозы можно и нужно использовать в преподавании школьного курса «Основы православной культуры», так как в текстах неоднократно встречаются цитаты из Священного Писания, наименования праздников, икон, богослужебной утвари, частей храма и пр.

Однако эта проза не только о церкви. Например, Николай Агафонов создал повесть «Свет золотой луны» о трагических событиях чеченской войны в современной России.

Особо следует оговорить, что некоторые тексты написаны с хорошим юмором и описывают самые разные смешные и нелепые истории из жизни церкви; в качестве примера приведем «Площадь мужа» Михаила Шполянского, «Очень важный поступок» Николая Агафопова, «Приходинки» (в том числе, например, отрывок под названием «Власть без пола») Николая Толстикова. Повесть Александра Акулова «Семинарист» носит подзаголовок «Детективная история», хотя сам автор слово «детектив» не жалуется, однако детективный тип сюжета в произведении однозначно прослеживается.

В основном тексты, принадлежащие иерейской прозе, посвящены современности, однако встречаются и исторические сочинения (Николай Толстикова «Красный архиерей», Николай Агафонов «Адаманти земли русской»).

Особого разговора заслуживают литературные традиции анализируемого нами направления. Так, «Мелочи архи-, прото- и просто иерейской жизни» Михаила Ардова созданы под явным влиянием Н. Лескова, в произведениях Николая Агафопова прослеживаются традиции гоголевских

«Старосветских помещиков»), традиционную для русской литературы тему Кавказа и кавказского плена разрабатывает Николай Агафонов в «Свете золотой луны»), Николая Толстикова критики сравнивают с Достоевским и Платоновым. Кроме того, несомненный интерес представляет повесть этого автора «Лазарева суббота», в которой повествование о современности (начиная с 1970-х гг. до начала XXI века) перемежается с главами, представляющими собой переработку жития Григория Пельшемского (1315–1442); анализируя это произведение, можно провести параллели с «Мастером и Маргаритой» М.А. Булгакова, «Хромой судьбой» А. и Б. Стругацких, «Плахой» Ч. Айтматова, в которых в повествование о современности вплетены евангельские главы.

Многие произведения очень интересны своей интертекстуальностью — не только литературной (русской и зарубежной) и даже не только из классики. Это и отсылки к текстам, и упоминание важных для русской культуры людей, произведений искусства, событий истории. Например, в рассказе Александра Дьяченко «Лучшая песня о любви» с говорящим подзаголовком «Аленький цветочек» говорится: «С детства помню иллюстрации к сказке Аксакова „Аленький цветочек“. На одной из них было изображено чудовище лохматое, сердце которого не выдержало тоски по купеческой дочке. Мне всегда было жалко смотреть на него, лежащего бездыханно и обнимающего огромными лапами ненаглядный цветочек. Вот точно так же лежал и Питер на могиле своей жены». Александр Авдюгин в рассказе «Детективная история» так характеризует своего персонажа-священника: «Батюшка не имел необходимого в данном случае навыка дедуктивного мышления, хотя томик с похождениями Шерлока Холмса не просто так пылился во втором ряду утрюбанного книжного шкафа. Любил о. Стефан иногда о знаменитом сыщике почитать, да и мисс Марпл с господином Мегрэ периодически достаивались его внимания». Рассказ протоиерея Александра Авдюгина «Дед Щукарь и философия жизни» отсылает нас к роману М. Шолохова «Поднятая целина». В рассказе «Об одной христианской кончине» архимандрита Тихона Шевкунова речь идет о Сергее Бондарчуке. В рассказе «Совершенно достоверная история» протоиерея Андрея Ткачева читаем: «Вопросы свистели, „как пули у виска“ в известной песне Рождественского из фильма про Штирлица» — отсылка к роману Ю. Семенова «Семнадцать мгновений весны» и к ставшей классической экранизации произведения (режиссер Т. Лиознова), в которой и звучит упомянутая песня. В рассказе священника Михаила Шполянского «Мелочи приходской жизни» есть раздел «Синий туман похож на обман», название которого — цитата не из классики литературы и кино, а из песни популярного певца

и композитора В. Добрынина. В повести-притче Иоанна Экономцева «Обетованный остров» содержатся многократные отсылки к античной (древнегреческой) мифологии.

Для литературоведов-компаративистов представляемый нами материал также будет интересен. Например, можно проанализировать образ Болгарии в рассказе «Персиковый сад» Владимира Гофмана.

Для интересующихся междисциплинарными исследованиями укажем на появление экранизаций; так, рассказ «Щенок Засоня» Николая Агафонова в 2009 году экранизирован М. Евстафьевой под названием «Щенок» (автор сценария — сам автор литературного произведения).

Таким образом, иерейская проза представляет собой одно из важнейших направлений в современной русской литературе. Все тексты данного направления написаны в реалистической манере и несут мощный нравственный заряд. Поэтому их можно смело рекомендовать для использования в школе и в вузе хотя бы на уровне предметов и модулей по выбору.

E.V. Surovtseva

Lomonosov Moscow State University, Russia

Modern Russian literature at school and in the university (priest's prose)

Сыромятников Олег Иванович

Пермская духовная семинария, Пермь, Россия

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСЛАВНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Словосочетание «православное литературоведение» нередко вызывает настороженность, а иногда и неприятие в кругах научной общности, однако его легитимность вполне объективна. Прежде всего скажем, что данный термин возник в результате типологизации художественной литературы по религиозному основанию. Любая типология служит главной цели исследования и создается для изучения каких-либо объектов через выявление в них общих и отличительных признаков.

Целью литературоведения является раскрытие объективного содержания литературного произведения. Оно не возникает само по себе из ниоткуда, а порождается мировоззрением писателя. Основу

мировоззрения любого человека образует вера, которая определяет аксиологическое и онтологическое ядро его личности. Вера писателя посредством таланта воплощается в форме художественных образов и становится основой содержания созданного им произведения.

Современное российское литературоведение в основном использует две типологии: *культурно-историческую* (литература античная, средневековая, ренессансная и т. д.) и *по месту создания и языку* (английская, французская, немецкая и т. д.). Они решают свои задачи и не позволяют получить ответ на вопрос о содержании веры писателя, для этого необходима особая познавательная сфера — *филологическая фидеистика*. Ее основу образует *религиозное литературоведение*, целью которого является изучение религиозного содержания литературного произведения и средств его художественного выражения, а методологическая база основывается на религиозной типологии по общекультурному основанию: монотеизм и политеизм, мировые религии — национальные религии и т. д.

Существуют различные направления религиозного литературоведения, отражающие разнообразие религиозных систем. О религиозном содержании художественной литературы говорят богословы, используя для этого специфический язык и инструментарий. Одновременно с ними внутри существующих «традиционных» филологических школ трудятся люди, являющиеся носителями каких-либо религиозных представлений, неизбежно проявляющихся в процессе исследования во множестве деталей: в выборе предмета и материала, в подборе и использовании метода, в описании и интерпретации полученных результатов и т. д.

Изучение религиозного содержания литературы невозможно без создания специализированных (конфессиональных) сфер литературоведения. В этой связи следует подчеркнуть: речь идет не о самообособлении (а тем более, противопоставлении) религиозного литературоведения общему литературоведению, а о специализации исследовательских ресурсов для решения конкретной задачи — выявления, изучения и описания религиозного *содержания* художественного текста. Для исследования *формы* религиозного литературного произведения вполне достаточно общефилологических средств, усиленных религиозоведческой эрудицией исследователя, но для изучения *содержания* этого недостаточно, исследователь должен знать религиозное учение, воплощенное в образности изучаемого произведения.

Предметом *православного литературоведения* является *православная литература*, т. е. литература, средствами художественной образности излагающая учение Православной Церкви. Его основы были

заложены литературной критикой XIX в. (работами А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.С. Хомякова, Ф.М. Достоевского, Н.Н. Страхова) и церковных авторов (свят. Филарета Московского, свят. Игнатия (Брянчанинова), преп. Амвросия Оптинского, архим. Феодора Бухарина и др.¹).

Современное российское литературоведение является прямым продолжением советского литературоведения, оно сохраняет секулярный и даже атеистический характер советского литературоведения и не обладает средствами для изучения православной поэтики — совокупности художественных средств выражения православия. Оно способно изучать различные аспекты *формы* литературного произведения и даже найти в нем религиозное *содержание*, но не может раскрыть, а тем более адекватно описать его. Для того, чтобы эффективно решать эту задачу, *православное литературоведение* должно объединить гносеологические ресурсы филологии и православного богословия так, чтобы быть способным ответить на вопрос о том, насколько содержание литературного произведения соответствует православному вероучению и какими художественными средствами оно выражено.

В настоящее время православное литературоведение является наиболее перспективной и потому быстро развивающейся сферой науки о литературе. Однако наряду с несомненными достижениями возникает и множество проблем, главная из которых заключается в разобщенности усилий исследователей и отсутствии единой методологической базы. Другой проблемой является отсутствие программ по филологической фидеистике² в системе профессиональной подготовки как в светских, так и в церковных учреждениях. В результате каждый год в школьные классы и вузовские аудитории приходят филологи, не способные увидеть православное содержание великой русской литературы и рассказать о нем своим ученикам.

Существует и третья проблема. В последнее время появилось немало исследователей, владеющих навыками филологического и философского анализа текста, но не имеющих теологического образования. Не зная православного вероучения и не владея инструментами экзегетики, они неизбежно совершают ошибки, а иногда и вовсе рассуждают о христианском

¹Примечательно, что даже отдельные попытки эмансипироваться от православия (А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Л.Н. Толстой) являлись по своему содержанию религиозными актами, которые не могут быть верно поняты с позиции нерелигиозного или атеистического мировоззрения.

²При наличии специальности Госстандарта «Классическая профессиональная литература и авторы» по направлению 7.48.03.01 Теология.

содержании литературных произведений с точки зрения собственных представлений о Боге, Церкви и христианстве. Зеркальным отражением этой проблемы является ситуация, когда люди, искренне верующие и даже обладающие достаточными богословскими знаниями, но не владеющие методологией филологического исследования, берутся рассуждать о религиозном содержании текста. Они стараются увидеть православию везде, где только можно, воспринимая чуть ли не каждое слово художественного (или даже фольклорного) произведения как цитату из Библии.

В заключение определим основные параметры православного литературоведения как научной дисциплины.

Ее *объектом* является духовная (религиозная) сфера литературного произведения, а *предметом* — православная поэтика.

Цель православного литературоведения — выявление соответствия содержания литературного произведения православному вероучению.

Главная задача состоит в исследовании процесса воплощения православной сотериологии в художественную образность.

К *основным задачам* православного литературоведения относятся:

- выявление вектора направленности духовного пути автора (*сомерия* или *апостасия*). Особое внимание должно быть уделено духовному состоянию писателя в период создания исследуемого произведения;
- изучение художественных средств выражения православного содержания (символы, знаки, метафоры и др.);
- изучение духовных особенностей основного и периферийных идейных конфликтов.

Методологическую основу православного литературоведения образуют гносеологические ресурсы православного богословия, филологии, философии и эстетики, структурированные в единый исследовательский комплекс на основе принципов *взаимодополняемости, целесообразности* и *разумной достаточности*. Его эффективность определяется применением ряда принципов.

Онтологические принципы: *фидеистический принцип, принцип подобия, принцип сотворчества, принцип иерархии сфер человеческой личности, принцип тождества личностных доминант, моральный принцип, принцип символизма*.

Гносеологические принципы: *принцип гармоничного и целесообразного взаимодополнения познавательных средств литературоведения и православной экзегетики, принцип тождества духовной компетенции, принцип целостного изучения литературного произве-*

дения с точки зрения диалектики его формы и содержания, принцип синергического изучения литературного произведения и мировоззрения автора и др.

O.I. Siromyatnikov

Perm Theological Seminary, Perm, Russia

On the formation of Orthodox literary criticism

Танич Ольга Владимировна

Частная школа «София»,

Новосибирск, Россия

ПРОБУЖДЕНИЕ ДУХОВНОГО НАЧАЛА — РОЖДЕНИЕ СЛОВА

Когда учитель влюблен в свой предмет — это хорошо! Но как выстроить свою работу таким образом, чтобы и ученики стали твоими единомышленниками? Много лет назад мне в душу запали слова выдающегося ученого-математика XX в. И. Гельфанда: «Обучение должно доставлять удовольствие».

Как можно получить удовольствие при обучении, если это большой труд? Какими должны быть методические приемы, которые смогут доставить это удовольствие детям? Я хочу рассказать о некоторых результативных приемах активизации творческого потенциала как средства повышения качества филологического образования обучающихся.

Созданный образ — рожденное слово

«Кляксография», т. е. описание кляксы — образа, созданного самим ребенком. Это может быть сочинение разных типов речи: описание, повествование, рассуждение. На начальных этапах работы в этом направлении у обучающихся получается, как правило, сочинение-описание. Затем по мере приобретения опыта написания этой работы ребята пишут сочинения-повествования, некоторые выходят на уровень сочинения-рассуждения.

Пусть не сразу! Но это всегда сочинение-фантазия! Именно пробужденная фантазия помогает юному творцу расправить крылья и увидеть новые горизонты своего духовного и личностного роста!

Технология проведения «кляксографии»

Работа проводится в 5–8 классах, возможна и в 9–11 (по желанию обучающихся) и выполняется в течение 1–2 уроков (в зависимости от психофизиологических особенностей класса и освоения обучающимися данного вида работы) с частотностью от 2 до 5 раз в год (учитывается желание класса).

В начале урока учитель и ученики обсуждают особенности этой работы (что значит «сочинение-**фантазия**» на основе кляксы); затем вырабатывают рекомендации по выполнению этого вида работы; обсуждают и утверждают критерии оценивания сочинения:

- оригинальность увиденного образа;
- полнота, глубина и смысловая завершенность описываемого образа (в том числе и абстрактного);
- количество и уместность используемых ребенком средств художественной выразительности;
- речевая (в обязательном порядке для 5–11 классов), языковая (по согласованию с обучающимися 5–6 классов; обязательная в 7–11 классах) грамотность.

После проверки сочинений-фантазий учитель с согласия обучающихся проводит обсуждение наиболее удачных творческих работ по выработанным выше критериям, организует работу над речевыми, орфографическими, грамматическими и пунктуационными ошибками.

Работа над сочинением-фантазией («Кляксография») всегда вызывает большой эмоциональный подъем у обучающихся. В нашей школе наиболее удачные работы входят в школьный альманах детского творчества «Софийские самоцветы».



Этот вид сочинения помогает обратить внимание педагога на глубинные психологические проблемы ребенка. Конечно, в таких случаях учитель работает в тандеме со школьным психологом.

Как бы мне хотелось увидеть в этой кляксе что-нибудь незыблемое, большое, вечное... Но здесь этого нет...

Я воспринимаю эти цвета как олицетворение всего беззаботного, счастливого, радостного и яркого. К сожалению, всего этого очень мало в нашем мире. Некото-

рые скажут, что добра хоть и мало, но хватает. Мне кажется, что добра будет достаточно тогда, когда люди забудут, что такое теракт; когда не будут бояться ходить по ночам; когда не будет воровства, обмана, убийств. А пока...

Помните: моя клякса — это добро, пусть его и очень мало... Но оно было, есть и будет существовать вечно! И пока вы пытаетесь разглядеть что-то вечное в моей кляксе, замечайте и делайте добро! Ведь его так мало в нашей жизни...

Как в кляксе...

(Учащийся 8 класса)

Забавно, что тут нет ничего! На самом деле это очень хорошая картина: мы видим, что здесь нет войны, грязи, которая пачкает этот чистый лист.

И к чему это я?.. Ну, а зачем же пачкать белое?

— Кирилл, но ведь есть картины на белом.

— Да, но есть и плохие художники, которые все пачкают.

Это замкнутый круг: чтобы научиться рисовать, ты должен практиковаться; но, практикуясь, ты пачкаешь...

А вообще это жизнь. Почему? Бумага — это мир, а атомы, из которых состоит бумага, — это люди. Они малы и не видны. Что это значит?.. Один человек ничего не сделает, так как он мал; но на всех лежит ответственность защищать мир. Но люди этого не понимают и... убивают друг друга...

И все это я придумал для Вас. Хотя... нет, все это мне рассказал кусок белого листа.



Погружение в образ — рождение слова

Часто бывает, что хобби учителя помогает найти единомышленников среди учеников и подсказывает новые приемы в работе, в частности, по развитию речи. Так случилось и у меня. Мое желание увидеть и запечатлеть необычный ракурс обычного субъекта в природе, сдержанную, но мощную красоту родной Сибири, задуматься над увиденным, поразмышлять об этом нашло отклик и у моих учеников. Фотовыставку работ учителей «Красавица наша Сибирь» активно поддержали наши ученики! Одна и та же фотография рождала множество ученических интерпретаций. Я предложила ребятам оформить свои чувства и мысли в виде эссе.

Для создания этого вида сочинения учителю необходимо провести 1–2 урока для уяснения обучающимися сути своей работы.

Технология проведения сочинения-эссе

В ходе специально организованного диалога обучающиеся приходят к пониманию жанра «эссе»; обсуждают его психологические и художественные особенности.

Под руководством учителя обсуждаются и утверждаются критерии оценивания сочинения:

- оригинальность размышлений (нестандартность интерпретации визуального образа);
- полнота, глубина и смысловая завершенность описываемого образа (действия или рассуждения);
- количество и уместность используемых средств художественной выразительности;
- речевая (в обязательном порядке), языковая (по согласованию с обучающимися 5–6 классов; обязательная в 7–11 классах) грамотность.

Таким образом состоялось знакомство с творчеством Е. Гришковца (его миниатюрами). Психоэмоциональное состояние автора и лингвистический анализ его произведений помогли ребятам в создании собственных текстов и их редактировании.

После погружения в выбранный образ (фотографию) ребята обсуждают особенности музыкального сопровождения при написании сочинения-эссе;

После проверки сочинений в доброжелательной творческой атмосфере проводится обсуждение интересных речевых, композиционных находок, а также недочетов и ошибок, которые становятся для учителя своеобразными «маячками» в дальнейшей работе.

Наш школьный конкурс фотографий дал старт конкурсу литературного творчества наших учеников («Времена года как состояние души»), который с успехом проводится уже несколько лет. Для большей объективности каждая работа имеет свой конкурсный номер. В состав независимого жюри входят члены школьного правительства, а также обучающиеся 9–11 классов, увлекающиеся литературным творчеством, хорошо владеющие русским языком и не принимающие непосредственного участия в конкурсе. По завершении конкурса на общешкольной линейке члены жюри и президент школьного правительства награждают победителей грамотами и сладкими призами.

Многие обучающиеся 5–11 классов с большим интересом начали всматриваться и вслушиваться в окружающий их мир и создавать свои фотообразы прекрасного мгновения, которые на уроке рождают новый

образ — словесный! Искренний, чистый, идущий из самых глубин души ребенка! И неважно, в каком он классе. Читая эти работы, учитель часто по-новому видит своих учеников. Лучше понимает их. С любовью продумывает дальнейшие учебные занятия. В нашей школе наиболее удачные творческие работы входят в школьный альманах детского творчества «Софийские самоцветы».

«Снежнаягодник белый» — такое красивое название, и сам кустарник очень красивый, но практически бесполезный: едят его только птицы, а у людей он может вызвать отравление.

Я вот подумала: многие из людей такие же красивые и даже идеальные внешне, но внутри глупые, необразованные или, что еще хуже, эгоистичные, самовлюбленные. На таких людей, как и на это растение, приятно смотреть, пока они не начинают говорить... Вот и этот кустарник цветет всего пять месяцев, а потом опадает и становится обычным кустом. Ничего особенного.

Растение очень стойкое.

Интересно, можно ли назвать полноценными личностями людей, которые игнорируют других, ведут себя с ними грубо или просто живут одни, без какого-либо общения?

Да, они свободны практически от всего, но такая свобода сродни одиночеству.

Да, у тебя нет обязанностей; да, ты никому ничего не должен, но можно ли жить всю жизнь одному? Стоит ли это того?

Красивая фотография с красивым названием красивого растения...

Найти бы ответы на все эти вопросы...

(Учащаяся 8 класса)

Таким образом, инструментально выстроенная системная работа по мотивации школьника к созданию собственного текста развивает интерес к творчеству, желание выразить свои чувства и мысли посредством слова, понять замысел другого автора, «увидеть» текст, дать собственный анализ прочитанного, т. е. создать свой, оригинальный текст. Это ли не радость для учителя и ученика?

*O.V. Tanich
Private school "Sophia",
Novosibirsk, Russia*

Awakening of the spiritual principle — the birth of a word



УЧИТЕЛЬ СЛОВЕСНОСТИ В ПРОВИНЦИИ: СИБИРСКАЯ ДЕРЕВНЯ – ТЕРРИТОРИЯ СВОБОДЫ

Я – учитель русского языка и литературы с 35-летним стажем, и все эти 35 лет я учительствую в небольшом сибирском селе с непривычным для русского уха названием Манзурка. В школе обучается более трехсот учеников – детей местных жителей и тех, кто съезжается ежедневно из семи близлежащих деревень.

Думаю, что многие, услышав формулировку «Деревня – территория свободы», подумают: «Какое кокетство!» Поэтому я сразу оговорюсь: да, это не наша судьба – свобода в сфере медицинского обслуживания и материального достатка. И тем не менее формулировка заявленной мною темы – это не кокетство: сибирская деревня дает немного шансов на высокое качество материальной жизни, но достаточно много, если под качеством жизни понимать что-то иное.

«Все существенное случается в тиши...» А что может быть более важным для словесника, как именно это «существенное» – нечто, что человечество веками пытается для себя проявить, в нашем профессиональном случае при помощи слова. И отдаваться этим попыткам действительно удобнее «в тиши»: вне суеты, создаваемой общественным транспортом, активностью торговых точек, могучей армией коллег и близкорасположенного в пространстве начальства. Коллеги упомянуты в этом ряду не случайно. Дело в том, что профессиональное сообщество очень даже может мешать в работе над «существенным». Поясняю: считается, что делегированная кем-то группа людей, в профессионализме которых нет никакого повода сомневаться, должна протягивать мне руку помощи, создавая некие интеллектуальные схемы. Каждая из таких схем предваряется светлой радостью профессионального открытия: «Вот теперь-то точно – научим!» Я понимаю природу этой радости: люди сделали некоторый шаг в своем педагогическом опыте, проверили его на базе экспериментальных площадок и, хочется думать, достигнув успеха, пошли дальше (ведь они профессионалы). А тем временем этот опыт начинает тиражироваться в мегамасштабах и доходит до меня уже остывшим, убитым массовыми повторами, официальными предписаниями и банальными формулировками. По молодости, когда вышестоящие люди казались мне существами ангелоподобными, я ловилась на эту фальшивую идею обладания истиной, но с годами

это умение утратила. И поэтому, когда на очередной учительской конференции я слышу об — ура! — новой великой педагогической схеме: «В традиционной школе было так (следует перечень «ужасов»), а во ФГОСовской педагогике — так! (следует описание педагогических достижений, достойных утопий Кампанеллы)», — я уже не могу не ощущать трупный запах навязываемых мне схем. Но... создавшие эти схемы хорошие люди живут далеко. Их верные слуги, не знающие или забывшие главное условие педагогического труда: «Поток учительской взволнованности должен быть каждый раз новым», — тоже далеко. И даже те, кто проверяет, правильно ли я вписала в ту или иную бумагу то или иное изречение из навязанного мне «некролога», — тоже неблизко. Поэтому — ура, свобода! — у меня есть возможность выпасть из общей системы без особого труда. Вокруг меня так много воздуха, неба, так велика сила бессистемности, что ее не побеждает никакая система!

Чем еще я могу похвастаться, помимо свободы хорошо спрятаться от перста указующего и ока проверяющего? Возможность не тратить душевные и интеллектуальные силы на эти малосимпатичные вещи позволяет мне потратить их на достраивание самой себя и создание культурного пространства для собственного счастливого существования: я читаю, прослушиваю-просматриваю интересные для себя литературные и политические обзоры (хвала Интернету!), занимаюсь музыкой, пишу сценарии для школьного театра, формирую базу для здорового духовного роста моего внука — уже несколько лет существует сообщество «Живая беседа», которому я однажды предложила быть (в планах — «Живая музыка»). То есть относительная свобода от неестественных помех и условностей позволяет заниматься главным: систематической тренировкой ума, души и духа. Занимаясь этим, понимаешь, как много лишних слов и идей люди производят на свет вместо того, чтобы заниматься подлинным.

С опытом мы можем (и обязаны, если мы словесники) развить чуткость к неестественности, неорганичности слова, решения, выбранного метода. Это нелегко, и помимо многоликости вечно живой реальности есть другие тому причины: многие учителя за главное в своей учительской судьбе принимают дилемму «Сдаст класс ЕГЭ (ОГЭ) — не сдаст». Нелегко быть выше заботы об этом, ведь тебя поместят в таблицу, определят твой рейтинг. А как же аттестация? И опять же в деревне легче бороться с этой ложной дилеммой. Легче, потому что трезвым умом понимаешь, что ты все равно не конкурент тем великим учителям, воспитавшим заветных «стобалльников»: в твоём распоряжении нет института репетиторства, так как населению нечем платить,

и учишь ты всех детей, которых произвела на свет родная земля в данном конкретном месте. То есть однажды ты понимаешь, что тебе ближе всего позиция, сформулированная Борисом Пастернаком:

Мы братья преград не обещались,
Мы будем гибнуть откровенно.

И как только ты готов «гибнуть», перестать бороться за победные показатели — начинаешь свободно дышать и просто работать с удовольствием от процесса, а не от результата: соперничать не с цифрами, а с вечно играющей с тобой живой реальностью в лице конкретного ученика, противопоставляя ей свое великое оружие — живую интуицию.

Но человек слаб. Если ты устал и решил отдохнуть в «непротивлении»: ФГОС так ФГОС, компетенции так компетенции, модельный паспорт так модельный паспорт, — имеешь право, отдохни. Беда, если ты примешь это рабство, слепое или зрячее, за суть своей работы. Всякое подражание, следование схеме — рабство.

А как же «контингент», человеческий материал вымирающих (что уж тут говорить!) российских деревень? В «Изречениях» Конфуция есть такой эпизод: «Учитель собрался идти в провинцию, пользующуюся неслестной репутацией. Ученики взволновались:

— Учитель, куда вы идете, ведь там же варвары!

Ответ последовал такой:

— Какие могут быть варвары там, где есть благородный муж?»

Благородный муж не ищет почвы, на которую чьей-то волей (суммой волей) высажено больше культурных растений и прополоты сорняки. Он честно работает с реальной почвой, и этот честный поединок принесет ему радость и силу. А значит, он свободен.

Еще люблю изречение: «До Бога везде по прямой». То есть до Москвы или даже до Иркутска мне дальше, чем многим из моих коллег. Но свобода диалога с Логосом у меня не отнята, а преград для контакта хоть с Отцом и Сыном, хоть со Святым Духом, думается, меньше. Наш деревенский мир с непременными покосившимися заборами:

Эти бедные селенья.

Эта скудная природа... —

имеет чисто физически меньше шансов заслонить учителя от себя внутреннего. И хоть я за то, конечно, что заборы надо поправлять, но есть какая-то пьянящая мощь пространства, в котором никакому «ура-патриотизму» не удастся принять сколько-нибудь серьезных форм. Что уж го-

ворить о синквейнах, кластерах, фишбоунах — все поглотит пучина неустроенности. Здесь невозможна успокаивающая найденность («Вот чего мы достигли!»), разве что сам превратишься в поваленный забор. Но это уже результат твоего выбора. Если умный — сопротивляйся, не падай.

Учитель в глухой провинции (хотя глухой она в наше время уже не является) может быть жив и даже счастлив. Моя деревня дарит мне возможность быть независимой от агрессии современных педагогических (и не только) концепций, утверждающих, что обладают неким высшим знанием, как жить и как учить. Здесь я лучше, чем где бы то ни было, понимаю смысл поговорки: «Тишь да гладь — божья благодать». Ведь великое рождается в тиши: на твоём месте, в твоё время и через тебя. На том стоит и стоять будет наша свобода.

O.M. Tatarnikova
Manzurka Secondary School,
Manzurka village, Irkutsk Region, Russia

Literature teacher in the province: a Siberian village as an area of absolute freedom

Токарева Галина Вячеславовна
Трефилова Мария Николаевна

Ивановский государственный энергетический университет
имени В.И. Ленина, Иваново, Россия

РОЛЬ БИБЛИОТЕКИ В АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Современная система высшего образования предъявляет к университетской библиотеке новые требования. Сегодня она является, как правило, не только важным элементом информационно-образовательной среды, но и средой интеллектуального взаимодействия всех участников образовательного процесса. Кроме того, при совместной деятельности с преподавателями русского языка библиотека может играть заметную роль в социокультурной адаптации иностранных студентов к новым для них условиям обучения в российском вузе. В данной статье речь идет об опыте реализации ряда адаптационных проектов, которые успешно осуществляются сотрудниками библиотеки Ивановского государственного

энергетического университета при тесном взаимодействии с преподавателями русского языка.

Знакомство с университетом для иностранных студентов начинается с «путешествия» в библиотеку. «Экскурсия в библиотеку» — так называется одно из мероприятий проекта «Здравствуй, университет!» Вместе с преподавателем русского языка и сотрудниками библиотеки они посещают ряд выставок на абонементах и в читальных залах, фонды иностранной и учебной литературы, учатся работать с электронным каталогом, знакомятся с экспонатами Зала редкой книги. Они узнают новую для них информацию об истории университета, о богатом фонде книг на иностранных языках по их будущей специальности, в том числе на их родных языках. Во время экскурсии студенты знакомятся с фондом учебных пособий по русскому языку как иностранному, получают конкретные рекомендации по использованию данных пособий в учебном процессе в зависимости от их индивидуального уровня владения русским языком. На этом этапе разрушается «первый барьер» на пути активного включения иностранцев в образовательную среду. Они начинают ориентироваться в библиопространстве, в библиотечных ресурсах и сервисах, которые впоследствии становятся для них значимым подспорьем в учебе. Студенты получают информацию о том, как можно обеспечить онлайн-доступ в библиотеку, в какой отдел обратиться в затруднительной ситуации, знакомятся с сотрудниками библиотеки. Таким образом, сотрудники библиотеки и преподаватели русского языка совместно формируют «зону учебного комфорта», которая становится фундаментом органичного включения иностранцев в образовательный процесс.

Также иностранные обучающиеся ежегодно принимают участие в майских поэтических турнирах, которые проходят в рамках студенческого проекта «Живая книга». Благодаря участию в данном проекте они знакомятся с творческой жизнью Ивановского края, с русской поэзией, приближаются к пониманию русской души, совершенствуют свой русский язык и навыки выступления с поэтическим словом на неродном языке перед аудиторией. Важным мотивом их участия в проекте является стремление сделать живое поэтическое слово достоянием иностранной и российской студенческой аудитории. Так, на поэтическом турнире «Дудин-стендап» иностранные обучающиеся познакомились с творчеством ивановского поэта-фронтовика Михаила Дудина. На турнире «Победители», посвященном памяти героев Великой Отечественной войны, иностранцы читали стихи русских поэтов

о войне, рассказывали о судьбах своих родных — участниках Второй мировой войны, о личных переживаниях, связанных с локальными военными конфликтами на родине.

В исполнении иностранных студентов на поэтическом турнире «Свой», который был посвящен 100-летию Ивановской области, прозвучали стихи ивановских поэтов Николая Майорова и Михаила Дудина, Алексея Лебедева и Дмитрия Семеновского. Также студенты-иностранцы приняли участие в турнире, который прошел под знаком празднования 100-летия со дня рождения поэта-фронтовика Николая Майорова и Года театра в России. По окончании каждого мероприятия, которое проходят в рамках проекта «Живая книга», иностранцы принимают участие в символической посадке деревьев в поэтическом сквере ИГЭУ, еще глубже ощущая свою причастность к происходящему.

Важным моментом в реализации проекта «Живая книга» является подготовка его участниками-иностранцами публикаций для университетской газеты «Всегда в движении», а также портала университета. В этих публикациях находит отражение их восприятие мероприятий, значимых для вуза. Таким образом осуществляется обратная связь: иностранцы чувствуют, что они не оторваны от университетской жизни, а участвуют наравне с другими студентами в обсуждение общих тем, имеют возможность высказать свое мнение. Университетская газета и портал вуза оказываются каналами устойчивой обратной связи между иностранными студентами, сотрудниками библиотеки, преподавателями, российскими студентами, что способствует взаимопониманию и является залогом успешного межличностного общения и конструктивного взаимодействия.

Еще одно направление работы проекта «Живая книга» — организация в ИГЭУ на базе библиотеки творческих встреч с деятелями культуры и искусства Ивановской области, художниками, путешественниками, писателями, поэтами, артистами. Иностранные студенты совместно с преподавателями русского языка принимают в них участие в качестве «активных зрителей», участвуют в дискуссиях, общаются с гостями после концертных программ.

В Год театра иностранцы участвовали в двух подобных мероприятиях. Программа «Оперетта-навсегда!», подготовленная артистами Ивановского музыкального театра при поддержке регионального отделения Союза театральных деятелей России, многим иностранным студентам открыла новый музыкально-театральный жанр, с которым они ранее не были знакомы. Программа ивановского ансамбля народной

духовной музыки «Светилен», входящего в число лучших вокальных коллективов мира, дала им возможность познакомиться со звучанием древних русских народных музыкальных инструментов, впервые услышать не только древние русские псалмы и духовные стихи, но и песни Владимира Высоцкого.

На площадке библиотеки ИГЭУ также реализуется студенческий проект «Зажги свою звезду». Его участники организуют выставки художественных работ преподавателей и студентов, персональные выставки, проводят фотоконкурсы, мастер-классы, благотворительные акции. Проект «Зажги свою звезду» предоставляет его участникам и зрителям возможность найти друзей по интересам, посмотреть на свое творчество «вживую», а не в соцсетях, самим организовать оригинальную выставку в духе популярных сегодня направлений хэндмэйд. В рамках этого проекта студенты-иностранцы знакомятся с творческими работами своих однокурсников и преподавателей, видят нашу страну такой, какой «рассмотрели» ее фотографы-любители через объективы своих камер. На тематических выставках они знакомятся с достопримечательными местами Иванова и Ивановской области — региона, в котором проходят обучение, через яркие визуальные образы учатся лучше понимать ментальность и культуру, внутри которой они оказались.

Отдельная выставка проекта была посвящена «обратной стороне» этого зеркала: на выставке «Два дня», приуроченной к празднованию Дня Африки, студенты-африканцы увидели себя такими, какими их запечатлел известный ивановский фотограф-любитель. Цикл фоторабот, запечатлевших студентов во время их участия в творческих и познавательных университетских мероприятиях, не только обозначил «русский взгляд» на зарубежных студентов, но и дал возможность всем посетителям выставки оценить степень вовлеченности студентов-иностранцев в социокультурную среду энергоуниверситета. Этот своеобразный и интересный «канал связи» Россия-Африка был важен для всех участников образовательного процесса в ИГЭУ.

Таким образом, благодаря совместным проектам сотрудников библиотеки и преподавателей русского языка процесс адаптации иностранных студентов в российском вузе становится более эффективным, так как участие в них способствует активному формированию лингвострановедческого, социально-психологического и культурологического компонентов социокультурной компетенции, углубляет взаимопонимание между иностранцами и российскими студентами и преподавателями. Налаживание прочных межличностных контактов,

на наш взгляд, является универсальным ключом к процессу социальной адаптации иностранцев в вузе.

G.V. Tokareva

M.N. Trefilova

Ivanovo State Power Engineering University, Ivanovo, Russia

The role of the library in the adaptation of foreign students to the educational conditions in a Russian university

Тулузакова Галина Николаевна

Самарский государственный
социально-педагогический университет, Самара, Россия

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Многонациональный характер российского государства, его федеральное устройство, полиэтническая структура общества предопределяют многообразие типов учебных заведений (общеобразовательных школ). Школы различаются языком обучения, этническим составом учащихся, целями и содержанием гуманитарного, в том числе филологического образования. Современное образовательное пространство России расширяется за счет появления полиэтнических классов в общеобразовательных государственных школах, а также за счет полиэтнических школ.

Современные реалии диктуют необходимость использования такого понятия, как «полиэтническая школа». Е.А. Быстрова выделяет такие школы в отдельный тип и называет их «многонациональные школы с русским языком обучения» и «школы с этнокомпонентом». Примером такой школы можно считать Самарский региональный центр по работе с одаренными детьми, в котором обучаются талантливые ребята из малых городов Самарской области. Здесь собрались представители разных национальностей: татары, башкиры, казахи, чувашаи, мордва, украинцы и русские. Для работы в такой школе необходима специальная подготовка учителя, от которого требуется внимательное отношение к национальным особенностям каждого ребенка и вместе с тем следование требованиям государственного стандарта при обучении русскому языку. Вопрос о специальной профессиональной

подготовке учителей к работе в таких учебных заведениях начинает интересоваться научное сообщество как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Современный учитель должен обладать определенной профессиональной компетентностью. Но для достижения заявленной цели, кроме желания и усилий учителя, должен быть интерес обучаемых.

Интерес — это такое эмоциональное отношение учащихся к предмету, которое вызывает у детей желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом. Внешне это отношение выражается в пытливости, любознательности учащихся, в их внимании и активности на уроке. У учащихся одного и того же класса познавательный интерес часто проявляется по-разному. Выделяют три уровня познавательного интереса. Элементарным уровнем принято считать открытый, непосредственный интерес к новым фактам, явлениям, которые фигурируют на уроке. Более высоким считается интерес к познанию существенных свойств, предметов и явлений. Этот уровень требует поиска, оперирования имеющимися знаниями, догадками. Наиболее высокий уровень познавательного интереса составляет интерес школьника к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, установлению общих принципов явлений, действующих на разных уровнях в разных условиях. Уровень познавательного интереса выражается прежде всего в характере познавательной деятельности, с которой справляется и к которой стремится ученик: репродуктивной, фактологической, описательно-поисковой или творческой. Ведя ученика по ступеням от одного вида деятельности к другому, учитель развивает познавательный интерес школьника.

Можно выделить ряд задач, которые следует решить в процессе такой деятельности: расширение и углубление знаний учащихся, воспитание коммуникативной культуры школьников, выявление и поддержка лингвистически одаренных ребят, поддержка учащихся, слабо успевающих по русскому языку, формирование культуроведческой компетентности, развитие и совершенствование психологических качеств личности школьника (любознательность, инициативность, трудолюбие, воля, настойчивость, самостоятельность в приобретении знаний).

Существуют некоторые принципы, которые лежат в основе этой работы. Это принцип добровольного участия, принцип самостоятельности, принцип равноправного участия школьников и принцип занимательности. Методы, которые используются в работе, отличаются не столько содержанием, сколько формой. Бинарный урок является одним из средств реализации межпредметных связей. Учитывая раз-

ные уровни сформированности познавательного интереса, а также многонациональный состав учебной аудитории, поначалу мы вводим только элементы интеграции. Например, особенно захватывает ребят изучение исторической ономастики. Рассказывая о проблеме этногенеза славян, в подтверждение версии о том, что славяне не являются коренными жителями Европы, приводим в качестве примеров названия гидронимов. Оказывается, все крупные реки, текущие в Черное море (Дон, Днепр, Днестр, Дунай), имеют иранский корень «дн», «дон». Слово «дон» на осетинском языке, который является наследником аланского, восходящего к сарматскому языку иранской группы языков, означает «вода». А поскольку гидронимы — самые устойчивые из всех топонимов, то вывод напрашивается сам собой. Ребята делают вывод о том, что славяне недолго живут на территории Юго-Восточной Европы, и тут же выдвигают новый вопрос-предположение: «Может быть, славяне жили севернее и потом сместились на юг?» Обращаемся к названиям рек, текущих в Балтийское и Белое моря. Реки Икша, Колокша, Ветлуга, Ока и др. имеют финно-угорские форманты: -кша (-кса), и -ога (юга), что означает «река, ручей», а реки Пахра, Таруса, Руза оканчиваются на балтийские -са, -ра, -за. В результате проведенного историко-лингвистического исследования вывод о том, что славяне — это не аборигены Европы, подтвержден. Гидронимы анализируем еще раз, когда речь заходит об освоении Волжских берегов, обращаем внимание ребят на то, что Волга, которую называют великой русской рекой, собственно русской становится только во второй половине шестнадцатого века. Долгие столетия на ее берегах хозяйничали тюрки-кочевники. Чтобы понять это, достаточно обратиться к названиям рек Самарской области: Кинель, Кондурча, Игриз, Черемшан. Все они имеют тюркские корни. Регулярное проведение аналогичной работы позволяет перейти к таким формам организации учебной деятельности, которые требуют от школьников большей самостоятельности.

При переходе к более высокому уровню познавательного интереса уроки получения новых знаний уступают место другим формам, требующим организации исследовательской работы учащихся, например: урок-экскурсия, урок — защита проекта или урок-конференция. Тематика исследований учащихся самая разнообразная, главное, не забывать о ведущем направлении в работе — формировании толерантности у учащихся многонационального класса. Вот некоторые из тем, выбранных ребятами для самостоятельного исследования: «Прозвища нашего села», «Особенности наименований национальной одежды», «Наименования блюд русской и татарской (казахской, башкирской)

кухни: этимологический аспект» (эту тему можно разрабатывать и в сопоставительном, и в описательном плане), «Что в имени тебе моем?» (об этимологии имен одноклассников), «Особенности наименований подвижных национальных игр» и др. Подготовленные учащимися сообщения становятся частью общешкольного мероприятия «Перекресток культур», в рамках которого проходит этнический праздник «Российская мозаика». Его яркой и особенно любимой школьниками частью становится конкурс пословиц и поговорок «Переведи меня». Подобные крупномасштабные мероприятия реально убеждают всех участников, во-первых, в том, что мир вокруг нас многообразен, многолик, но, несмотря на это, у нас есть много общего, и, во-вторых, что русский язык — это язык межнационального общения.

Каждый учитель — творец, он имеет свои необычные, интересные находки. Если школьники будут обучаться в игре, то они не только многому научатся, но и выйдут в жизнь с установкой, что в любой работе можно увидеть интересное. В преподавании русского языка особое значение приобретает формирование интереса к предмету у каждого ребенка. Особенно это важно, когда учитель работает в многонациональной школе, где русский язык является вторым родным языком.

G.N. Tuluzakova

Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia

On the issue of teaching Russian language in the multiethnic environment

Улитина Елена Владимировна

Школа № 7 имени А.С. Пушкина, Курск, Россия

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ — СУТЬ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-СЛОВЕСНИКА

Среди высших ценностей, чтимых русским народом, особое место занимает духовность. Для русского человека духовность — это самосознание, напряженный процесс «делания» собственной души. А душа выражается, прежде всего, в слове.

Через родное слово, отмечал педагог К. Ушинский, отражается вся история духовной жизни народа. Таким образом, слово является одним из главных «носителей» национальной культуры.

Перед филологами проблема духовно-нравственного воспитания стоит особо остро. Ведь мы имеем очень сильное оружие — это слово,

художественная речь, книга. «Книга, — по словам А. Герцена, — это духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старца юноше, начинающему жить, приказ, передаваемый часовым, отправляющимся на отдых, человеку, заступающему на его место».

Сталкиваясь ежедневно с книгой, мы имеем богатейший материал для воспитания юных сердец. Так, например, на уроках русского языка используется ряд текстов, несущих информацию и влияющих на понимание нравственных ценностей в жизни. При прохождении тем «Синонимы», «Антонимы» раскрывается сущность слова на основе сопоставления, сравнения с другими, близкими и противоположными ему. Безусловно, все прорабатывается заблаговременно. Выстраивается ряд: сострадание, уважение, забота, послушание, чуткость, сопереживание, любовь, нежность, сердечность, сочувствие, миролюбие или совесть, благородство, стыд, обязательность, память, жертвенность, чувство вины, порядочность, угрызение совести и т. д. В дальнейшем вся работа строится на основе данного ряда слов.

Однако не следует забывать о том, что вряд ли можно найти человека, которому присущи только положительные качества, поэтому при объяснении учащимся ценностей личности, которые являются наиболее значимыми, делают человека человеком, обязательно обращается внимание на то, что есть и негативные стороны.

Совместная работа с учениками может строиться двумя способами:

- каждому ученику предлагается самостоятельно продумать и записать в тетрадь понятия, близкие данному, затем каждый знакомит всех с результатами своей деятельности, и составляется общий ряд, анализируются смысловые оттенки, отличающие каждое понятие друг от друга;
- совместно в процессе обсуждения выстраивается ряд близких по значению нравственных понятий, записывается на доске, затем каждый в тетради анализирует их смысловое содержание;
- для того чтобы подростки смогли понять сущность человеческих отношений, которые мы называем дружбой, необходимо выстроить и рассмотреть такой ряд понятий: «дружба» — «товарищество» — «приятельские отношения», осознавать, что они обозначают, какие смысловые оттенки вкладываются в каждое из них.

В тех случаях, когда рассматриваются понятия, характеризующие личностные качества человека, глубокое проникновение в их сущность, требуется сравнительный анализ позитивных и негативных свойств. Повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка» — хороший пример для рассмотрения таких нравственных понятий, как «достоинство»,

т. е. гордость, самоуважение, самолюбие, честь. Сравнительный анализ данных понятий (эгоизм, гордыня, высокомерие, самовлюбленность, тщеславие) помогает ученикам осознать, что позитивные человеческие качества и свойства способны перейти в свою противоположность, если отсутствует чувство меры, и помогут по-новому осмыслить сущность человеческих отношений и поступков.

Текстов на нравоучительные темы много, например: «Удивительная книга» (по Е. Корниловой), «Молния» (по Е. Воробьеву), «Село Великое» (по С. Воронину), «Рябинка» (по Н. Соколовой), «Незабываемый урок» (по К. Чуковскому) и т. д.

Есть другой прием — это определение понятий самими обучающимися. Учитель предлагает детям дать определение понятию. Данная работа помогает выяснить, какие ассоциации возникают у ребят с данным словом, как они представляют соответствующее нравственное явление. Такой поиск определений, а также любых других слов, связанных с данным понятием, создает возможность для более глубокого и тонкого понимания его сущности.

Так, говоря о светлом и трепетном чувстве любви, учащимся следует дать по одному определению данного слова (слово заранее записано большими буквами на доске). Например, светлая, нежная, волшебная, жертвенная и т. д. Затем все вместе из написанных на доске определений мы даем общее определение слова «любовь». Таким образом, можно давать определение любому понятию.

А вот другой вариант. Предлагаю ученикам написать слово «любовь» и дополнить его глаголами (можно и причастиями, прилагательными в полной и краткой формах), ответить на вопрос: «Что делает любовь?» Например, заботится, жертвует, приносит счастье, облагораживает и т. д. После того, как каждый обучающийся составит свой список, прошу зачитать его. Все глаголы записываются на доске, обсуждаются и анализируются. И опять же сообщая приходим к определению понятия.

Значение приемов нравственной активизации личности, в основе которых лежит запись своих мыслей в письменной форме, нельзя недооценивать.

К такому заданию я отношу незаконченное предложение, чтобы ученик попробовал спроецировать на поведение другого человека свой собственный способ действия, мысли, чувства, возникающие в подобной ситуации. Например, продолжить предложения:

- В классе был мальчик, которого почему-то не любили, мне...
- Я могу показать незнакомым людям, что отношусь к ним с уважением. Я...

Есть прием контраргумента, позволяющий организовать самоубеждение в ценности тех или иных нравственных норм или явлений, отношений, в способности к изменению. С помощью этого приема можно начать беседу, дискуссию, ответ на любой проблемный вопрос. На уроках литературы при обсуждении вопроса «Нужен ли человеку идеал?» я предлагаю старшеклассникам разделить пополам лист тетради, слева разместить все аргументы против необходимости идеала, справа — контраргументы, подтверждающие противное. Например, я знаю людей, у которых нет идеалов, и они прекрасно живут — я знаю людей, которые живут еще лучше с идеалом. Идеал помогает человеку не останавливаться на достигнутом и т. д.

Если же говорить о литературе, то главной ее целью на сегодняшний день является формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова.

Ведь никакие богатства мира не смогут заменить доброту, порядочность, честность. Именно поэтому духовное, нравственное воспитание подрастающего поколения — главная и первостепенная задача учителя литературы. И решить ее помогают художественные произведения. В числе писателей, поставивших в центр своего творчества нравственные проблемы личности, можно назвать Ч. Айтматова, Б. Васильева, В. Астафьева, В. Распутина, Ю. Бондарева и многих других.

Уже в пятом классе при знакомстве с произведениями УНТ идет обстоятельный разговор о трудолюбии, честности, правдивости, мужестве, стойкости при защите Родины, патриотизме, осуждаются малодушие, трусость, себялюбие, лень, праздность.

Уроки литературы тем выигрышны, что они побуждают вести взволнованный разговор о непростых проблемах нашей сегодняшней жизни, о сложной судьбе героев произведений, о бездуховности, об утрате нравственных идеалов, о добре и зле, даже о роли семьи в воспитании человека. Невозможно не обсуждать на уроке литературы слова самого А. Платонова при знакомстве с его рассказом «Юшка»: «Любовь одного человека может вызвать к жизни талант в другом человеке или, по крайней мере, пробудить его к действию. Это чудо мне известно...». Ребята всегда бурно высказывают свое мнение о том, как Юшке удалось сохранить доброжелательность, доброе отношение к людям и миру, спорят о том, нужно ли сочувствие и сострадание людям.

Ярким примером раскрытия проблемы чести, достоинства, нравственного выбора служит повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка».

Мысль автора о моральной ответственности человека за все происходящее вокруг увлекает ребят при изучении рассказа Л.Н. Толстого «После бала», понять смысл человеческой жизни помогает противопоставление Ужа и Сокола из «Песни о Соколе» М. Горького, завораживает ребят верность в любви в трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта», призывает быть милосердным, иметь чувство сострадания повесть В. Железникова «Чучело», жить праведно и честно наставляет книга Ч. Айтматова «Плаха».

Огромное значение имеют русский язык и литература и в патриотическом воспитании, ведь патриотизм — одна из составляющих духовно-нравственного воспитания. Вряд ли можно считать нравственным человека, не знающего историю своего народа, своей Родины, родного языка и литературы. И, бесспорно, богатыми возможностями воспитательного воздействия на учеников обладают произведения о Великой Отечественной войне. Именно в военной прозе сходятся волнующие современного читателя проблемы долга и личной ответственности за судьбу Отечества, мира, проблемы нравственного выбора и патриотической памяти.

Так, к примеру, рассказ А. Платонова «Маленький солдат» (5 кл.), повести В. Быкова «Обелиск», В. Распутина «Живи и помни», Г. Бакланова «Навеки — девятнадцатилетние», Б. Васильева «А зори здесь тихие...», В. Кондратьева «Сашка», поэма А. Твардовского «По праву памяти», романы М. Булгакова «Белая гвардия», Л. Толстого «Война и мир», А. Толстого «Петр I» — произведения, поднимающие тему войны, Отечества, придают урокам литературы особую атмосферу, потому что на примерах героев происходит приобщение к мужеству, подвигу народа, звучат размышления о войне и времени, памяти, бесценности человеческой жизни.

Поэзия периода Великой Отечественной войны воспринимается ребятами по-особому, ведь она соединяет высокие патриотические чувства с глубоко личными переживаниями лирического героя. Всеобщее чувство — желание беречь родную землю, свой кров — чувство обыкновенного человека становится понятнее, ближе и роднее. Война воспринимается не как подвиг, не как геройство, а как проверка на человечность, просто как жизнь, пусть неимоверно тяжелая.

Книги о войне несут огромный воспитательно-патриотический заряд. В лучших произведениях о войне мы находим ключ к решению проблем сегодняшнего дня, прежде всего проблем духовно-нравственных. Эти книги заставляют гордиться своей страной, своим народом, помогают понять самого себя, осознать значение каждого человека,

заставляют искать свое место в жизни, по-доброму относиться к окружающим людям.

Литература помогает развитию культуры и любви к родному слову — основе духовной жизни народа, таким образом, приобщает обучающихся к общечеловеческим нормам нравственности, развивает умение видеть мир целостно и объемно, способствует осмыслению христианских ценностей, передаче традиций из поколения в поколение.

E.V. Ulitina

A.S. Pushkin School № 7, Kursk, Russia

Education of spiritual and moral personality — the essence of Russian language and literature teacher's work

Умеров Шамиль Гамидович

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

КРИЗИС ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

У В.Г. Короленко есть драматический рассказ, ставший знаменитым, — «Без языка». По аналогии данная статья могла бы называться — «Без текста». Вероятно, с подзаголовком: «Обществу больше не требуется национальная литература».

Однако в широком смысле «без текста» невозможно, поскольку все сущее представляет собой текст. Статья же обращена только к художественному тексту, к литературе — той самой, которая определяла развитие русской культуры на протяжении почти двух последних столетий, благодаря чему ее называют литературоцентричной.

А теперь многие московские школьники на вопрос врача, отчего рано появилась близорукость, не оттого ли, что книжки любишь читать, отвечают: «Ненавижу!» (рассказ окулиста А. Цамеряна).

«Детей нельзя заставить читать, их все труднее чем-либо заинтересовать. Для них прочесть даже небольшое произведение равносильно подвигу. Пересказывать? Глупо. Они уткнутся в гаджеты и думают о своем», — объясняет нижегородская учительница Елена Сучкова, стаж 28 лет¹. К тому же выводу пришла Л.А. Вербицкая,

¹ Цит. по: *Шумейко Игорь*. Погугли ГУЛАГ: Нужно ли изучать в школе главную книгу Солженицына // Московский комсомолец. 2018. 8 дек.

президент РОПРЯЛ: «Понимаете, наши соотечественники перестали читать»¹.

Теперь и книжных магазинов по всей России примерно столько же (около 2 тысяч), сколько в одном Париже.

Книги не нужны до такой степени, что, в продолжение пророческой фантазмагии Рэя Брэдбери «451 градус по Фаренгейту», их предают огню. Сначала это описал Владимир Сорокин в романе-дистопии «День опричника» (2006), но вскоре книжные аутодафе, или библиоклазмы, стали происходить наяву: в Москве, в Краснодаре, а в Республике Коми к этому делу подключились государственные органы — такова реальность².

Действие «Дня опричника» отнесено к 2027 году. Действие другого сорокинского романа «Манарага» происходит в середине XXI века. Старые книги летят в жаровни, на которых готовят экзотические блюда. Писатель мастерски пользуется разрушением тропов: духовная пища (литература, книги) возбуждает физиологический аппетит. Запах прижизненных изданий заменил содержание. Чеховская «Степь» пахнет степью, «Моби Дик» — океаном. Кухня, где сочиняют изысканные яства, стала тем, чем прежде была литература. Говорили же: «Литературная кухня».

Образ пылающих книг знаменателен. За последние два десятилетия общественно-культурная ситуация претерпела коренное изменение. «Обществу труд писателя перестал быть нужен, оно не чувствует более жизненной необходимости в национальной литературе»³. По данным ВЦИОМа, художественную литературу читает лишь 3,5 % взрослого населения страны⁴. Кстати, 9 из 10 — женщины. Без них процент читателей оказался бы совсем ничтожным.

Как вновь не поразиться то ли интуиции, то ли дальновидению Гоголя: в кабинете Манилова лежит книга, уже два года раскрытая на одной и той же странице, кстати, всего-навсего 14-й.

«Люди перестают мыслить, когда перестают читать», — отметил еще Дени Дидро. Правоту великого просветителя вновь подтвердило недавнее международное исследование, установившее, что смысл текстов

¹ Л. Вербицкая предложила исключить «Войну и мир» и романы Ф.М. Достоевского из школьной программы / Интервью взяла Екатерина Хохлова [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mskagency.ru/materials/2593774> (дата обращения 30.09.2016).

² Минеева Юлия. «Дурак-исполнитель решил выслужиться перед начальством» // Новая газета. 2016. 14 янв.

³ Уникальный душевный недуг / С Вячеславом Пьецухом беседовал Сергей Шулаков // Независимая газета: ExLibris. 2012. 5 апр.

⁴ См.: Языком цифр // Аргументы и факты. 2009. 9 сент.

(самых разнообразных, не только художественных) доходит лишь до 3 % россиян¹.

Прозаик Игорь Яркевич: «Литература стала приложением к издательской деятельности. Это и есть конец. Конец литературы даже не надо провозглашать, мы его видим»². Прежний литературоцентризм полностью сменился визуализмом, что выразительно показал, например, В. Пелевин в романе «Generation “П”», возвестив о появлении нового человеческого типа — Homo sapiens (человека, переключающего ТВ-программы, но одновременно и переключаемого ими).

Вслед за концом литературы незаметно пришел конец литературной критики. Ее подменила книжная критика, выглядящая на первый взгляд так же, но отказавшаяся от аналитических сопоставлений, соотнесения произведений с действительностью — всего, что составляло силу профессии, и отныне обращающая внимание на вышедшие романы или сборники исключительно с целью представить издание так, чтобы способствовать его раскупаемости.

Под влиянием Интернета возник новый тип литературы — сетература. «Это всего лишь электронные вспышки», — оценивает ее герой «Манараги». Утвердился и новый тип чтения — в режиме просмотра, выхватывания отдельных мест. Его порой называют снисходительным. «Вообще, это уже привычка — в Интернете обычно пробежать глазами, а не вчитываться», — признается одна блогерша. Эта привычка, в свою очередь, влияет на сетературу, ускоряя ее отрыв от собственно литературы. Клиповое мышление объединяет такого рода авторов и «пользователей».

Однако «конец» не означает смерть, так же, как предположение о конце истории, выдвинутое Фрэнсисом Фукуямой, не означает наступления Апокалипсиса³. Сейчас в России насчитывается более 100 тыс. человек, которые пишут. «Колоссальное количество народа. Это такая армия сопротивления — консьюмеризму прежде всего», — считает авторитетный литературовед Наталья Иванова⁴.

Вопреки мрачным прогнозам, сама литература по-прежнему остается молодой, и течение разнонаправленных процессов, в том числе

¹ Смысл текстов доходит только до 3 % россиян [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vazhno.ru/society/article> (дата обращения 20.01.2004).

² Предательство героев 90-х: Игорь Яркевич считает, что литературная бюрократия снова взяла верх / Беседовал Михаил Бойко // Независимая газета: ExLibris. 2009. 29 янв.

³ См.: Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М.: АСТ, 2004.

⁴ Литература без воздуха: Наталья Иванова о молодых писателях, азарте и сопротивлении / Беседовала Алиса Ганиева // Независимая газета: ExLibris. 2009. 19 нояб.

жанрово-тематических, в ней вершится. А в литературе жизнь прежде всего там, где есть движение жанров, — это движение продолжается.

В сказках перед героем всегда оказывались три дороги. Так и мне видятся три дороги, лежащие перед отечественной культурой на нынешнем ее перепутье.

Движение по первой возможно в случае признания того, что «язык, каким он достался нам от культуры далеких пращуров, более непригоден для описания реальных процессов, для выражения понятий, некогда столь однозначных. Вспомним Кафку, вспомним Оруэлла, в чьих руках прежний язык рассыпался, они словно окунули его в огонь, чтобы затем предъявить нам пепел, в котором проступили новые, неведомые доселе знаки». Так утверждал в своей Нобелевской речи Имре Кертес, узник Освенцима и Бухенвальда¹.

Если литература пойдет по этому пути, то, значит, ей предстоит обрести новый язык. Лексический, синтаксический, образный. Тогда она сможет вновь стать центром русской культуры.

Другая перспектива открывается через русскую классику. Ее предусмотрел Лермонтов, обратившись к поэту: «Проснешься ль ты опять, осмеянный пророк?..» Это значит вновь подняться на такую социальную, нравственную и художественную высоту, откуда «стих, как божий дух, носился над толпой», «звучал, как колокол на башне вечевой». В связи с этим высказывается, например, надежда на «новый реализм», который, по мнению Андрея Рудалева, стал «манифестом нашего поколения... вывел писателя из тупиков и лабиринтов собственного эго, пресек камерность, локальность литературы, ее узкокружковое предназначение. ...Иначе, что она? Бесплезная игрушка, висящая на стене, кожаный ремешок, являющийся милым предметом интерьера?»² Как отозвался здесь лермонтовский кинжал, который «игрушкой золотой... блещет на стене»!

Еще одно направление истолковывается культурологом Владимиром Мартыновым. В оригинальном теоретическом труде «Пестрые прутья Иакова» он напомнил, что конец времени композиторов наступил давно. А теперь и «время гегемонии литературы в России окончилось», она уступила место «зрелищецентризму», или «шоуцентризму»³.

Действительно, визуальные образы способны сильно воздействовать на живую жизнь. Это показывает ветхозаветная история о «пестрых

¹ Кертес И. Язык в изгнании: Статьи и эссе. М.: Три квадрата, 2004. С. 9.

² В замкнутом мире зеркал и штампов: Андрей Рудалев манипулирует «реальностями» / Беседовал Михаил Бойко // Независимая газета: ExLibris. 2009. 17 дек.

³ Мартынов В.И. Пестрые прутья Иакова: Частный взгляд на картину всеобщего праздника жизни. М.: Классика XXI, 2010. С. 36, 24, 38.

прутьях Иакова» (Быт. 30: 31–43), которую интерпретирует Мартынов. Но сможет ли «зрелище/шоуцентризм», наркотически парализующий социум, подняться до горних высот литературоцентричной русской культуры?

Итак, национальной культуре, традиционно опиравшейся на литературу, XXI век, начавшийся и продолжающийся «без текста», несет такие перемены, какие и представить невозможно. На чем будут вырастать новые поколения русской, российской интеллигенции? Вот будоражащий вопрос. Не элитарная ее часть — тут беспокоиться нечего, она безусловно останется с литературой, как осталась с оперой, с симфонической музыкой, с театром, — а широкий интеллигентский гумус, согревавший весь русский мир уже полтора века? Или это понятие — широкие слои интеллигенции — скроется в волнах мемуаристики?

Ответ на эти вопросы даст время.

Но по какому бы пути ни пошла отечественная литература, от ее обретений и потерь, от концентрации или деформации ее власти зависит даже не столько ее собственная судьба, сколько судьба всей оплодотворявшейся и одухотворявшейся ею русской национальной культуры.

Sh.G. Umerov

Lomonosov Moscow State University, Russia

Crisis of the modern literature

Усанова Ирина Алексеевна

Сургутский государственный
педагогический университет, Сургут, Россия

К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В последнее десятилетие российское общество по целому ряду обстоятельств столкнулось с новой ситуацией в образовании. И сегодня продолжает ощущаться нарастание противоречий между существующими целями, содержанием, формами профессионального образования и новыми требованиями к нему.

Наиболее остро проблема целесообразности происходящих в сфере высшего образования перемен ощущается в педагогическом и —

особенно — филологическом образовании. В современных условиях миссия учителя-словесника, призванного, как отмечают авторы «Концепции преподавания литературы на филологических факультетах педагогических вузов», «формировать интеллектуальное и духовное развитие подрастающего поколения», его «национально-культурную идентичность»¹, сочетается с необходимостью в целом развивать мышление и аналитические способности обучающихся. И потому, как отмечают современные исследователи, в процессе профессиональной подготовки специалистов нужно не только обеспечить освоение ими некоторого базового комплекса знаний и умений, но и «сформировать у них способность быть субъектом своего профессионального саморазвития»².

Для решения данных проблем педагоги-словесники, методисты, обращаются к поиску новых методов, педагогических технологий. Наиболее адекватной решению обозначенных проблем коллективу Сургутского государственного педагогического университета, ведущему активную исследовательскую и методическую работу под руководством академика, доктора психологических наук В.С. Лазарева, представляется использование системно-деятельностного подхода в проектировании и практике осуществления образовательного процесса.

В контексте этой технологии преподаватель проектирует образовательный процесс таким образом, чтобы освоение основных понятий происходило одновременно с накопленным опытом действий, обеспечивая развитие умения учиться, самостоятельно искать, находить и усваивать знания³.

Остановимся более подробно на технологии формирования одного из ключевых учебных умений студентов-филологов — построение понятия — в рамках изучения модуля «Литературное творчество М.Ю. Лермонтова» дисциплины «История русской литературы» студентами 2 курса. В качестве примера приведем схему хода занятия по теме «Специфика романтического героя в поэмах М.Ю. Лермонтова „Мцыри“ и „Демон“». Стоит особо отметить, что в данном случае мы различаем предметную

¹ Концепция преподавания литературы на филологических факультетах педагогических вузов в новых образовательных условиях. М., 2015. С. 8.

² Лазарев В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов // Вестник СурГУ. 2011. № 2. С. 6.

³ Волобуева Ю.В. Проектирование образовательного процесса по иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода в рамках дисциплины «Практический курс английского языка» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 29.

задачу занятия (построение понятия «романтический герой») и его учебную (метапредметную) задачу: освоение обобщенного способа действия построения понятия.

На первом этапе занятия преподаватель вводит студентов в ситуацию, требующую выполнения осваиваемого действия, предлагая решить конкретно-практическую задачу, а именно: «Урок литературы в 8 классе. Тема: Поэма М.Ю. Лермонтова «Мцыри». В классе возникает дискуссия о сущности героя поэмы. Учитель поясняет учащимся, что для верного толкования специфики героя поэмы Лермонтова, им необходимо понимать, кто такой романтический герой, каковы его особенности. Задание студентам: доказать, что Мцыри — романтический герой».

Решая эту конкретно-практическую задачу, студенты, во-первых, получают мотивацию для решения учебной задачи и, во-вторых, формируют результат: перечень признаков, определяющих, на их взгляд, особенности романтического героя.

Студентам предлагается обосновать полученный результат: пояснить, почему выделенные ими характеристики являются признаками романтического героя. Преподаватель задает вопросы: хорош или плох полученный результат? по каким критериям будем его оценивать?

Происходит фаза проблематизации, так как студенты не могут обосновать полученный результат, тем самым видят свои ограничения в решении учебной задачи.

На втором этапе происходит построение образа планируемого результата. Студентам предлагается работа в группах с материалами учебных пособий Е.А. Маймина «О русском романтизме», Ю.В. Манна «Русская литература XIX века. Эпоха романтизма». При этом студентам необходимо прокомментировать не то, ЧТО написано о сущности романтического героя, а КАК написано: какие тематические блоки можно выделить в учебном материале. Таким образом они входят в ситуацию необходимости решения учебной задачи.

В процессе обсуждения этих материалов студенты выделяют требования к построению понятия (образ результата): какие компоненты типологически должны быть представлены в составе понятия. Каждая группа представляет полученный результат. Преподаватель просит обосновать необходимость предлагаемых критериев, требований.

На третьем этапе происходит построение способа достижения результата. Студентам в группах предлагается определить шаги последовательности достижения результата. Вопросы преподавателя к студентам на этом этапе: что лежало в основе вашего способа действия? почему вы решали задачу именно так? Отметим, что в данной технологии преподаватель

выступает не только в качестве фасилитатора, но и как носитель культурной (научной) нормы, и в соответствии с этой ролью он может корректировать, дополнять выявленную студентами ориентировочную основу действия.

На четвертом этапе осуществляется выполнение осваиваемого действия: студентам предлагается повторно решить практическую задачу — построить понятие уже на материале обеих поэм. Они выполняют задание, основываясь на разработанном способе действия, тем самым апробируют его. Работа осуществляется в группах.

Каждая группа самостоятельно составляет перечень признаков романтического героя, учитывая выявленные критерии грамотно построенного понятия, последовательно выполняя шаги разработанного способа действия. Контроль соблюдения требований к понятию и этапов способа достижения результата осуществляется группами самостоятельно.

На пятом этапе происходят рефлексия и оценка результатов освоения действия. Студентам предлагается оценить и обосновать полученный результат, соотнеся его с выработанным образом.

В завершении занятия студентам предлагается сопоставить результаты решения практической задачи, полученные в начале занятия и после построения образа результата и способа его достижения, сделать выводы. Отметим, что на данном этапе студенты более системно, глубоко, логично и, главное, осознанно выполняют предметную, т. е. собственно филологическую, задачу. Кроме того, если подобная работа выстроена в системе, они способны использовать полученные способы решения профессиональных задач в иных ситуациях, т. е. достигается метапредметная цель занятия.

Таким образом, переставая быть «транслятором знаний» и сосредоточиваясь на становлении профессиональной личности студента, преподаватель формирует активное отношение студента к самому процессу обучения.

Реализация деятельностной технологии обучения позволяет, как отмечает В.С. Лазарев, «синтезировать в целостный способ решения практических задач все компоненты соответствующей компетенции»¹.

Несмотря на то что внедрение компетентностного и системно-деятельностного подходов требует существенной перестройки педагогической системы высшей школы, это не должно происходить путем

¹ Лазарев В.С. Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов // Вестник СурГПУ. 2017. № 1. С. 14.

полного разрыва связей с предшествующей системой преподавания филологических дисциплин в педагогическом вузе, т. е. должен соблюдаться принцип преемственности.

I.A. Usanova

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

On the prospects of applying activity-oriented technology in teaching philological subjects at a modern pedagogical university

Устюжанин Виктор Николаевич

Санкт-Петербургский университет МВД России,
Санкт-Петербург, Россия

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИРЕФЕРЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сегодня ситуация во многих субъектах Российской Федерации характеризуется смешением разных языков и говоров за счет мигрантов и эмигрантов, туристов, огромного количества студентов из различных стран и континентов. Это приводит к тому, что повышаются возможности организации новых дискурсов и развития слов и словосочетаний, различным образом творчески выявлять семантику привычных для русской речи словосочетаний, словосложений, конструкций, идиом, обогащать ресурсы для общения и доказательства мысли. В русском языке постоянно происходит обновление словарного состава: появилось огромное количество речевых формул и неологизмов, модальных или глагольных слов, в том числе представленных в виде калькирования иностранных слов. Таковы, например, совсем новые слова: «электронка», «упрощенка», «локалка» и другие. Как правило, однословные образования практически всегда отличаются разговорной окрашенностью и употребляются, естественно, чаще в разговорной речи, в обиходном общении, в речи молодежи, но встречаются и у старшего поколения. Многие из таких слов привносят в языковое общение некоторые трудности, непонимание, сопротивление, точнее, полиреферентность¹.

¹ Языковая полиреферентность возникает в связи с определенными нарушениями в синтаксической, логико-семантической и прагматической функциях языка.

Именно в силу открытой полиреферентности языковых единиц, синонимической свернутости устойчивых словосочетаний, в процессе преподавания русского языка и межкультурного общения возникает языковая полиреферентность, для преодоления которой необходим определенный контекст. Теория лингвистики далеко не всегда поспевает за бурным развитием различных отраслей научного знания, расширением и усложнением социальных контекстов преподавания учебных дисциплин.

Например, наблюдается возрастание уровня полиморфизма и полимодальности системы права¹, требующего для его понимания и применения множества соответствующих языков. Количество субкультурных ниш увеличивается, формируются новые языки, однако, как следствие, снижается эффективность методов убеждения, определения ведущих смыслов.

Проблема зачастую состоит в следующем: чтобы преподаватель русского языка в процессе общения со слушателями адекватно воспринимался и однозначно «раскодировался», он должен уметь переходить с языков выражения на язык смыслов и, воспринимая смысл, быть лояльным к его выражению, понимать, а в пределе — уметь обучаться языку другого и говорить на нем, переводить с одного языка на другой. То есть коммуникативная функция языка как основа для описания явлений и объяснения сущностей становится основной, зачастую подавляющей когнитивную и речемыслительную. При этом в процессе общения педагогического работника с аудиторией, которая состоит из представителей различных культур, неодинаковых по уровню знания грамматических структур, фонетического строя русского языка, статусных и ситуативных ролей, словарей, культурных различий в стилях коммуникации обучающихся, неизбежно возникают так называемые универбы² и языковая полиреферентность.

Знания о влиянии на речь различного рода диалектов, просторечий или сленга дают возможность педагогическому работнику построить эффективную программу фонетического обучения, в которой с учетом разных источников ошибок, характера отклонений избираются методически обоснованные пути овладения языковой нормой. Однако классическое обучение языку само по себе еще не дает знания языковой нормы и не обеспечивает усвоения необходимых речевых навыков. Дело в том, что в реальности вообще не существует универсальной нормы, которая в равной степени была бы приемлемой для всех случаев

¹ Поляков А.В., Тимошина Е.В. Общая теория права: учебник. СПб., 2005. С. 103.

² Вепрева И.Т. Актуальные универбы в современной речевой практике // В созвездии слов и имен. Екатеринбург, 2017. С. 264–273.

общения. Поэтому в языке имеется система норм, дифференцированных применительно к различным ситуациям обучения и общения.

Например, в практике встречаются ситуации, когда учебная группа состоит из семи человек, которые представляют семь государств и три континента. Естественно, русское нормированное произношение в устах подобного рода носителей языка будет существовать во множестве вариантов. Психологическая и профессиональная привычка педагогического работника, как правило, стимулирует его прибегать к укоренившимся методикам проведения занятий, к традиционному, линейному языку организации взаимодействия обучающихся.

Как правило, все слова в учебном материале на начальной стадии усвоения произношения звука или фонетического явления разбиты на слоги, а обучающимся предлагается самим разбить слова на слоги, определить позицию звука и объяснить его произношение, составить схему слова и т. д. Дает ли такая методика возможность обучающемуся создать целостный образ языка и заговорить на русском языке? По всей видимости, если учесть место русского языка в профессиональной деятельности слушателя и ресурс времени, то можно добиться определенной результативности. При этом педагоги не отрицают процессы обновления существующей методической парадигмы: на смену сознательно-практическому методу в свое время пришла коммуникативно-ориентированная (или коммуникативно-деятельностная) методика, которая впоследствии была дополнена культуроведческой.

Процессы развития языка и значение новых технологий преподавания признаются всеми. Однако подавляющее большинство педагогических работников по инерции остаются в плену своих методических и языковых предпочтений и стереотипов. Как выразился в свое время Л. Витгенштейн: «Границы моего языка означают границы моего мира». Вместе с тем различные технологии преподавания и языки не конкурируют между собой, а эмерджинируют и дополняют друг друга¹. То есть педагогический работник находится не столько в своем замкнутом языковом «мире», сколько в огромном культурном языковом пространстве². Проблема заключается в том, что «ограниченность» языков описания и понимания неизбежно

¹ Хамед А.А. Проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранно-го // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сб. ст. по материалам XIV междунар. науч.-практ. конф. № 3 (14). М.: Изд-во «МЦНО», 2018. С. 118–127.

² Баркова Т.П. Фреймовая организация учебного материала в процессе преподавания русского языка как иностранного // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 42. С. 105–114.

приводит к лиминальности¹, т. е. к разрывам в непрерывном и системном процессе развития языковых компетенций обучающихся.

Для расширения контекстов обучения языку, актуализации полифонизма языков, налаживания продуктивного межпарадигмального и междисциплинарного взаимодействия между когнитивным подходом к изучению речевой деятельности человека, к обучению иностранным языкам, используя социолингвистику, психолингвистику, в ходе педагогической практики на основе конституирующей функции языка педагоги сегодня все чаще прибегают к ресурсам гипертекста и виртуальных технологий.

В целях преодоления языковой полиреферентности специалистами разработана фреймовая методология преподавания русского языка, которая предназначена для представления стереотипной ситуации. Задача преподавателей в данном случае сводится к тому, чтобы предложить слушателям такие формы работы с когнитивными единицами, которые максимально полно эксплицировали бы особенности русского языка и национальной культуры этноса².

В связи с тем, что языковая полиреферентность проявляется лишь на речевом уровне, исследователям приходится искать теории, позволяющие строить гипотетичные модели языковых структур. Одной из наиболее интересных теорий, рассматривающих процессуальные основы языковых (и речевых) явлений, является теория векторной лингвистики и тензорной методики. Иными словами, при помощи этого подхода возникает возможность исследовать ментальные процессы как на уровне языка, так и на уровне речи.

Таким образом, преподавателей-языковедов сегодня волнует вопрос, как быстрее, эффективнее, разнообразнее и интереснее подать иностранным студентам учебный материал и преодолеть языковую полиреферентность. Решить подобную задачу нелегко. Над решением этой задачи активно работают ученые, преподаватели-практики учебных заведений различного профиля в России и за рубежом, постоянно разрабатываются новые методы, приемы, формы в обучении русскому языку как иностранному, создаются новые концепции.

V.N. Ustjuzhanin

St. Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia, St. Petersburg, Russia

Language polyreference in the context of teaching Russian language

¹ Сапогова Е.Е. Лиминальность: Опыт экзистенциально-психологической интерпретации. М., 2010. 184 с.

² Одицова И.В. Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для учащихся, изучающих русский язык. СПб.: Златоуст, 2015.

**ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ»
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

При введении ФГОС ООО ключевой целью образования является личностное, общекультурное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающих такую компетенцию, как умение учиться через развитие УУД. Новые требования к оценке качества образования предполагают введение мониторинга и комплексной оценки академических достижений ученика, его компетентностей и способностей. Одной из важнейших является коммуникативная компетентность, которая интерпретируется как овладение всеми видами речевой деятельности, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, основами культуры устной и письменной речи.

В наши дни школа уделяет большое внимание развитию умений учащихся в рамках подготовки к различным экзаменам в виде письменного тестирования и неоправданно мало учебного времени отводит на развитие устной речи своих выпускников. Проблема формирования и развития коммуникативной культуры учащихся — одна из ключевых проблем современного образования. Большинство учащихся признается в том, что в области общения они испытывают наибольшие трудности и страхи. А ведь каждому ученику в его взрослой жизни необходимы те умения, которые позволят прислушиваться к другому мнению и тактично отстаивать свое, слышать другого человека и правильно понимать и принимать его доводы, возражать по существу, а не только потому, чтобы возразить. Именно поэтому использование педагогических технологий, способствующих развитию коммуникативной компетенции учащихся, становится весьма актуальным.

Как развить у учащихся коммуникативные навыки и научить выбирать правильное решение из множества других? Особенное значение в этих условиях приобретают технологии, направленные на достижение гарантированного результата.

Именно в этом направлении на помощь педагогам приходит такое действие, как дискуссия. Дискуссия как педагогическая технология существенно увеличивает включенность учащихся в реализацию групповых решений путем возложения и принятия ответственности. Учащиеся

получают возможность проявить компетентность и удовлетворить свои потребности в признании и уважении, а эффективность и заинтересованность обучения повышается в разы.

Одной из форм организации дискуссии являются дебаты. Дебаты — это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, которая ведется по определенным правилам. Суть дебатов заключается в том, что две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить члена жюри (судью) в своей правоте.

Дебаты позволяют развить «навыки эффективного публичного выступления, работы с информацией, подготовки кейса, стрессоустойчивости, работы с вопросами, командного взаимодействия; расширить кругозор; развить коммуникативную компетентность. Кроме того, дебаты позволяют распространять гуманитарные ценности толерантности и терпимости к противоположной точке зрения»¹.

Какие умения развивает технология «Дебаты»?

Во-первых, развивается интерес к чтению, связанный с необходимостью находить нужную информацию по теме дебатов. Готовя домашнее задание, учащимся нужно прочитать различные газетные и журнальные статьи, а зачастую целые книги для того, чтобы дать компетентный ответ на тот или иной вопрос.

Во-вторых, дети учатся говорить в монологической и диалогической форме, при этом внимательно слушая собеседника и одновременно анализируя его высказывание.

В-третьих, игра формирует ответственность учащихся за культуру своего речевого высказывания, так как ребята работают в команде, где каждый отвечает за участие в дебатах другого человека.

В-четвертых, учащиеся учатся работать на время, учатся собранности и обязательности. В определенном смысле игра помогает преодолеть боязнь говорения, страх, неумение общаться. В-пятых, развиваются исследовательские умения детей и нестандартность их мышления.

В зависимости от поставленных целей и задач дебаты могут иметь различные формы.

1. Классические дебаты. Участвуют две команды по три человека, таймкипер следит за соблюдением регламента. Остальные учащиеся выступают в качестве рецензентов, судей, слушателей. Чаще всего эти дебаты — итоговые уроки, уроки контроля зна-

¹ «Дебаты»: от теории к практике: руководство / В.И. Куприянова, А.И. Назаров. Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2009; Леммерман Х. Уроки риторики и дебатов. М.: Изд-во «Уникум Пресс», 2002.

ний, обобщения. Например, это могут быть уроки по темам: «Суд над Чичиковым» (по поэме «Мертвые души» Н.В. Гоголя) и др.

2. Экспресс-дебаты. Фаза подготовки сведена к минимуму. Главное здесь — хорошее знание материала. Подготовка осуществляется непосредственно в ходе урока по материалу учебника. Используется как элемент обратной связи, закрепления учебного материала или как форма активизации познавательной деятельности. Например, «Нужны ли Базаровы России?».

3. Модифицированные дебаты (по типу ролевой игры). Применяются как элемент урока либо как форма проверки знаний учащихся.

Это использование отдельных элементов формата дебатов или дебатов, в которых допущены некоторые изменения правил. Например:

- сокращается регламент выступлений;
- увеличивается число игроков в командах;
- допускаются вопросы из аудитории;
- организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов;
- осуществляется ролевая игра, т. е. учащиеся исполняют какую-либо роль;
- создается группа «экспертов», которая может либо осуществлять функции судейства, либо подводить итог игры, демонстрируя столкновение позиций, либо выработать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;
- изменяется (появляется) роль ведущего игры — учителя. На разных этапах игры она определяется в зависимости от подготовленности учеников.

Один из технических приемов обучения дебатам — это просьба к участникам выступить по спорному вопросу с противоположных точек зрения. То есть сначала вы выступаете «за», затем — «против». Задача участника дебатов не в том, чтобы поддерживать слабую тему или неправильные идеи, а в том, чтобы понять, что оба мнения в споре заслуживают внимательного рассмотрения и тщательной проработки аргументов в их поддержку. Отрицание того, что против позиции, которую защищает одна из сторон, можно выдвинуть хорошие аргументы, сводит на нет весь смысл дебатов. Зачем спорить, если вы полностью уверены в своей правоте? Еще один повод для участия в дебатах на противоположных позициях — развитие хорошей интеллектуальной привычки — не высказывать мнения до тех пор, пока не услышаны все аргументы. Более того, участие в дебатах в обеих командах приучает школьников воздерживаться от высказывания

мнения до тех пор, пока не услышаны и не учтены все аргументы «за» и «против».

Таким образом, уроки в форме дебатов необходимы. Учащиеся серьезно подходят к подготовке и самому процессу спора. Для них участие в дебатах — возможность продемонстрировать свои способности, самостоятельность в суждениях и оценках, самоутвердиться в коллективе, реализовать творческий потенциал. Такая работа на уроке стимулирует интерес к художественному произведению, способствует развитию внимания ребят к Слову, их творческих возможностей, формирует читательскую позицию и осмысленный интерес к литературному произведению. Кроме того, дебаты содержат в себе элемент соревновательности, который, как правило, помогает повысить уровень мотивации к урокам литературы, сделать их живыми, творческими и интересными.

O.N. Ushkova

Mamonovskaya School, Mamony, Irkutsk Region, Russia

Debate technology as a means of developing students' communicative competence at literature lessons

Филатова Марина Ивановна

Школа № 1, Мичуринск,
Тамбовская область, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема интеграции урочной и внеурочной деятельности является одной из актуальных проблем современной школы, потому что в отличие от стандартов первого поколения, которые были ориентированы на результаты предметного обучения, федеральные государственные стандарты нового поколения на первый план выдвигают развитие личности и компетентностный подход.

Немалая роль в этом процессе отводится внеурочной деятельности как пространству взаимодействия общего и дополнительного образования. Виды внеурочной деятельности разнообразны, они нам хорошо знакомы, и мы широко используем их в своей работе. Мне хочется остановиться на некоторых из них.

Например, внеклассные мероприятия по русскому языку и литературе. Проведение предметных недель, олимпиад, викторин, конкурсов, поэтических турниров, выпуски тематических стенгазет не только воплощают главную цель уроков — готовить грамотных учащихся, но и продолжают углублять и расширять приобретенные на уроках знания, тем самым помогая лучше усвоить программный материал. Также указанные виды деятельности расширяют лингвистический кругозор, воспитывают языковое чутье, развивают творческие возможности, повышают общую языковую культуру учащихся, способствуют выявлению одаренных в лингвистическом, поэтическом, художественном отношении учеников.

Не стоит забывать и о том, что знание русского языка — это уже интеграция, потому что способствует лучшему усвоению всех учебных предметов, так как является фундаментом общего образования учащихся. Без хорошего владения языком невозможна никакая познавательная работа, потому что язык неразрывно связан с мышлением. Не зря говорят: «Вначале аз да буки, а потом другие науки», «Без грамматики не выучишь и математики»¹.

Следующий вид деятельности — это выполнение учебных проектов, творческих, исследовательских, поисковых работ. По содержанию и объему учебного материала, времени и способам его освоения данная работа выходит за рамки учебной деятельности. Ребята выполняют ее во внеурочное время, но опираются на уже полученные знания по предметам и расширяют их в ходе исследования.

Все проекты учащиеся выполняют с помощью средств ИКТ, все они и являются межпредметными, так как находятся на стыке информатики и предметов других областей.

Чаще всего для решения задач, поставленных в ходе выполнения проекта, учащиеся используют знания, полученные при изучении нескольких предметов. Например, работы «Смысл жизни — в самой жизни», «Педагог, поэт, художник» о выпускниках школы, поэтах В.М. Кубаневе и Э.С. Кушелевском, потребовали от моих воспитанников овладения не только литературными навыками: техникой выразительного чтения, анализом поэтического текста, — но и знаниями в области русского языка, музыки, изобразительного искусства. Да и защита работ на конференциях различных уровней требует совершенствования ораторских способностей, умения подготовки презентации.

¹ Сборник пословиц и поговорок народов мира. Екатеринбург: Марафон, 2011. С. 44.

Готова исследовательскую работу «Он не пропал — он погиб за Родину», исследуя боевой путь 254 стрелковой дивизии за 1941 год, ученица расширяет знания в области истории. Изучение пути следования дивизии от пункта формирования в Тесницких лагерях под Тулой до Старой Руссы, а также поездка с родственниками в Новгородскую область: посещение Старой Руссы, озера Ильмень, реки Ловать, где сложили свои головы герои-тамбовчане из 933 стрелкового полка, — позволили ей приобрести знания в области географии, топонимики.

Работы отмечены Дипломом II степени международного краеведческого конкурса «Сквозь годы и века, поощрительной грамотой международного конкурса «Человек в истории. XXI век», дипломом I степени региональных конкурсов «Звездочки Тамбовщины», «Грани творчества».

Еще я как классный руководитель вовлекаю учащихся в организацию и проведение таких интегрированных мероприятий, как музейные экскурсии, «Театральная неделя», спортивно-оздоровительные прогулки на лыжах, катание на коньках, досуговое общение и сотрудничество.

Хочется сказать еще об одном межпредметном проекте, который реализуется в ходе занятий детского объединения «Я для России», которым я руковожу в образовательном учреждении более 20 лет. Это проект «Окно-лаборатория». Он включает в себя агрокомпонент, предусмотренный одним из направлений программы объединения. Ребята на практике применяют знания, полученные на уроках биологии, химии, трудового обучения, ОБЖ. В нашей мини-лаборатории мы выращиваем рассаду помидоров, перцев, огурцов, арбузов, баклажанов. Не совсем удался опыт с редисом и кукурузой.

На мой взгляд, интеграция урочной и внеурочной деятельности просто необходима в современной школе. Она активизирует социальные, интеллектуальные интересы учащихся, развивает здоровую, творчески растущую личность, с гражданской ответственностью и правовым самосознанием. И что еще немаловажно, подготовленную к жизнедеятельности в новых условиях, способную на социально значимую практическую деятельность.

*M.I. Filatova
School № 1, Michurinsk,
Tambov Region, Russia*

Integration of curricular and extracurricular activities as a condition for organizing schoolchildren's project and research activities

Филиппова Надежда Анатольевна
Дзержинский химический техникум имени Красной Армии,
Дзержинск, Нижегородская область, Россия

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА

Известно, что образовательный процесс неразрывно связан с запросами общества и механизмами его развития. Потребности социума и личности напрямую определяют государственный заказ в области образования, точнее определяют цели, содержание и результаты образовательного процесса. А что же требует современное общество и человек?

В век информационно-технологических открытий и высоких скоростей человеческое сообщество находится в состоянии непрерывного поиска и переработки разнообразной информации. Процесс коммуникации усложняется, что проявляется не только в информационной насыщенности, но и в поиске новых способов представления информации. Линейно построенные тексты требуют долгого вдумчивого чтения, в некоторых ситуациях это неоправданная роскошь, поэтому требуются информационно емкие тексты с прагматическим потенциалом. Возникает потребность в визуализации, а значит, возрастает роль креолизованного текста. Что же такое креолизованный текст (КТ)?

КТ — это метафорический термин, принадлежащий отечественным лингвистам Ю.А. Сорокину и Е.Ф. Тарасову. По их мнению, КТ — это текст, «фактура которого состоит из двух частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам)»¹. Данный термин происходит от словосочетания креольский язык или креолизованный язык, который образовался в результате взаимодействия коренного населения и англичан в бывших колониях. В XX и XXI веке это понятие стало активно использоваться в рекламе, журналистике и литературе, хотя, если задуматься, берет свое начало еще с древних времен — наскальная живопись.

Классический пример использования КТ в художественной литературе — это произведение Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Осуществляли попытки креолизовать свои тексты и русские поэты-футуристы: Владимир Маяковский, Велимир Хлебников, Василий Каменский. По мнению Евгения Федоровича Ковтуна, исследователя футуризма, «Футуристическая книга являет собой

¹ Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. М., 1990.

полнейшее слияние литературной и художественной стороны; текст в единстве с иллюстрациями, иллюстрации в единстве и равенстве с текстом»¹. Иногда игра со шрифтами, размером, расположением есть продолжение текста. В некоторых случаях, например, в «железобетонных» поэмах Каменского, текст без особого набора вообще не существует.

На сегодняшний день в вопросах креолизации художественного текста преуспела легендарная Марта Кетро, которая пишет свои тексты в сотрудничестве с художником Оксаной Мосаловой.

Целесообразность использование КТ подтверждают слова М.Б. Ворошиловой: «Информация, содержащаяся в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7 %, голосовые характеристики способствуют усвоению 38 % информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие до 55 %, <...> при этом использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень»².

Таким образом, можно утверждать, что главная тенденция XXI — это тенденция креолизации текста. КТ — это очень востребованная форма передачи информации в СМИ, рекламе и художественной литературе. Причины столь активного использования КТ связаны с его свойствами:

1. отличается информационной емкостью,
2. позволяет экономить речевые ресурсы,
3. «привлекательно» воздействует на читателя,
4. позволяет передать чувства, эмоции, авторскую оценку,
5. «играет» с читателем.

КТ давно присутствует и в образовательном процессе, однако данное понятие пока не осмыслено методически как образовательный ресурс. Каким же дидактическим потенциалом обладает КТ? Какие образовательные задачи КТ позволяет решить?

Именно КТ, благодаря органичному соединению слова с изображением, оказывает более глубокое и яркое воздействие на реципиента, раскрывая дополнительные смыслы в обоих компонентах. С помощью КТ можно представить информацию емко и образно, сократить время объяснения, привязать абстрактные понятия к конкретным образам, сфокусировать внимание студента на важной информации.

На уроках русского языка для систематического повторения правил орфографии и пунктуации целесообразно использовать графические органи-

¹ Ковтун Е.Ф. Русская футуристическая книга. М.: ИД «РИП-холдинг», 2014.

² Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: кинотекст // Политическая лингвистика. Выпуск (2) 22. Екатеринбург, 2007.

заторы (ГО), которые помогают упорядочить и организовать восприятие слушающего — дают зрительную опору. Например, использование диаграммы Венна-Эйлера (или колец Венна из математики) позволяет провести сравнение двух и более предметов и выявить их сходства и различия. Данный вид диаграммы хорошо раскрывает отношения между понятиями, позволяет наглядно и быстро объяснить тему «Омонимия частей речи».

Использование графических организаторов (схемы, таблицы, диаграммы, алгоритмы, различная символика) позволяет привязать абстрактные понятия к конкретным образам, что способствует лучшему пониманию и запоминанию.

С другой стороны, КТ может выступать как форма организации самостоятельной работы обучающихся. Особенно интересной формой работы является преобразование вербального текста, например статьи учебника или лекции, в креолизованный текст. Данный вид деятельности позволяет усовершенствовать навык переработки текста, отработать процесс кодирования и декодирования информации, а также дает возможность проявить индивидуальность и откликнуться на содержание текста через образ, рисунок. Это лучший стимул к запоминанию, при условии, что большая часть современных обучающихся — визуалы.

Составление графологической структуры — это очень продуктивный вид самостоятельной работы студента по систематизации информации. Работа по созданию даже самых простых логических структур способствует развитию у студентов приемов системного анализа, выделения общих элементов и фиксирования дополнительных, умения абстрагироваться от них в нужной ситуации.

Такой творческий вид работы был введен в учебную деятельность Виктором Федоровичем Шаталовым, известным педагогом-новатором, и получил название «опорный сигнал». В опорном сигнале содержание информации «кодируется» с помощью сочетания графических символов, знаков, рисунков, ключевых слов, цифр и т. п. Такая запись учебного материала позволяет быстро и без труда его запомнить, мгновенно восстановить в памяти в нужный момент.

Сегодня все большую популярность в SMS-продвижении набирает такое явление, как скрайбинг, или скрайб-презентация. Именно этот инструмент маркетинга можно удачно использовать и на уроках словесности. Скрайбинг (от англ. scribe — чертить) — это искусство визуализации речи или графический способ привлечь внимание аудитории и обеспечить ее дополнительной информацией. Процесс рисования происходит в реальном времени, параллельно с докладом говорящего. В учебных реалиях скрайбинг можно назвать процессом создания визуального

конспекта, визуальной метафоры, где сложный смысл трансформируется в наглядные образы. Скрайбинг оживляет восприятие, развивает воображение, ассоциативное мышление. Результаты скрайбинга можно использовать при проведении опроса и организации контроля. Любая структурно-логическая схема может быть использована в качестве мнемокарточки или мнемосхемы, что помогает учащимся обобщить и систематизировать информацию.

Использование схем, алгоритмов, диаграмм, символики способствует формированию привычки выделять главное, обобщать, сокращать, структурировать речь. Для студентов техникума это особенно важный навык. Как правило, наши абитуриенты не привыкли к лекционной системе, так вот общеобразовательные дисциплины в СПО должны стать так называемым мостиком к профессиональным модулям.

Использовать КТ можно на различных этапах урока. При объяснении нового материала КТ — это информативность, емкость, визуализация; при проведении опроса и контроля КТ выступает мемоопорой; при организации самостоятельной работы обучающегося КТ позволяет раскрыть творческий потенциал учащегося.

Итак, возвращаемся к нашим вопросам. Каким дидактическим потенциалом обладает КТ? Какие образовательные задачи позволяет решить?

Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к ФГОС. Именно ФГОС СПО устанавливает требования к результатам освоения обучающимися ООП. В основе ФГОС третьего поколения лежит компетентностный подход, который предполагает развитие личности обучающегося на основе формирования у него универсальных способов учебной деятельности.

Работа с КТ позволяет сформировать умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач. Обучающийся сможет обозначать символом и знаком предмет и/или явление; определять логические связи между предметами и/или явлениями, обозначать данные логические связи с помощью знаков в схеме; переводить сложную по составу (многоаспектную) информацию из графического или формализованного (символьного) представления в текстовое и наоборот; строить схему, алгоритм действия, исправлять или восстанавливать неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм.

Работа с КТ помогает сформировать умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать,

самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы. Обучающийся сможет выстраивать логическую цепь ключевого слова и соподчиненных ему слов; объединять предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивать, классифицировать и обобщать; выделять явление из общего ряда других явлений; выделять главную и второстепенную информацию; строить рассуждение на основе сравнения предметов и явлений, выделяя при этом общие признаки; излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи; самостоятельно осуществляя причинно-следственный анализ; выстраивать последовательность описываемых событий.

Использование КТ в учебной практике помогает сформировать навык смыслового чтения. Обучающийся сможет ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст; определять главную тему, общую цель и назначение текста; формулировать тезисы; сопоставлять текстовые и внетекстовые компоненты; преобразовывать текст, используя новые формы представления информации (схемы, таблицы, рисунки); интерпретировать текст (сравнивать и противопоставлять информацию, делать выводы из сформулированных посылов, выражать свое отношение к тексту через образ, рисунок).

Таким образом, КТ — это не просто удобная форма передачи информации, а принципиально новый способ и подход к ее усвоению. Использование КТ на различных этапах на уроке способствует формированию УУД как основы умения учиться.

Рост потребности в визуальной информации, ее органическое сочетание с вербальной открывает новые горизонты перед преподавателем.

N.A. Filippova

Dzerzhinsky Chemical College, Dzerzhinsk, Nizhny Novgorod Region, Russia

Didactic potential of creolized text

Хазова Александра Валерьевна

Школа № 28, Мытищи, Московская область, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Школа начала XXI века и современная — два разных образовательных института, и работа современного учителя должна в полной мере

соответствовать требованиям, предъявляемым нынешними стандартами образования.

В соответствии с ФГОС учитель должен выстраивать учебный процесс, используя все возможности информационной образовательной среды, которая сегодня позволяет через увеличение выбора средств, форм и темпа изучения образовательных областей обеспечить доступ к разнообразной информации, повысить интерес учащихся к изучаемым предметам за счет наглядности, интерактивной формы представления учебного материала, повысить мотивацию самостоятельного обучения, развивать учебную инициативу, способности и интересы учащихся. В соответствии с требованиями ФГОС общего образования наиболее эффективными в образовательной среде будут те технологии, которые направлены на коммуникативное, социальное и личностное развитие школьника.

В ходе своей работы я обращалась к разным видам такой образовательной технологии, как проектная деятельность. Если это урок русского языка, то это мини-проекты «Многозначные слова», «Фразеологизмы». Если это урок литературы, то в 5-м классе это мини-проект «Загадки», «Сказки», в 6-м и 7-м — «Содружество искусств», когда речь идет о синтезе литературы, живописи и музыки. И наконец, в старших классах это уже более серьезные работы, в частности проекты-исследования, с которыми учащиеся выступают на научно-практической конференции, и, как пример, работа учащегося 8-го класса «Мытищи — моя любимая песня».

В связи с более широким внедрением в образовательный процесс информационно-компьютерных технологий, в связи с расширением возможностей электронно-цифровой среды сегодня у учителя есть возможность использовать в своей практике веб-квест-проекты (соединение двух технологий: проектной деятельности и такой инновационной технологии, как веб-квест). Все, что раньше делалось на бумаге, ватмане или индивидуальном компьютере, сегодня может быть представлено в сети Интернет.

Чтобы понять, насколько эффективен метод веб-квеста на уроках русского языка и литературы, я подробно рассмотрю процесс выполнения учащимися такого веб-квест-проекта, как «Герои Гоголя в XXI веке». Сам проект размещен на моем персональном сайте.

Согласно законам строения веб-квеста во Введении ребята познакомились со сценарием квеста, его общим обзором. На Уровне 1 они должны были, распределив роли внутри группы, заполнить визитную карточку героя цитатами и собственными выводами. На Уровне 2 каж-

дый участник группы должен был решить кроссворд по выбранной на Уровне 1 главе, составить ключевое слово и в сочинении-рассуждении доказать справедливость данного слова-характеристики. Наконец, Уровень 3 — самый творческий этап — предполагал выполнение следующего задания: в социальной сети «ВКонтакте» завести страницу своего героя и, используя полученные ранее о нем сведения, заполнить все рубрики страницы максимально возможно.

Как требовало задание, ребята работали с существующими страницами в Сети «ВК». Они заполнили все необходимые рубрики о каждом из помещиков: их интересы, привычки, образ жизни — все отразилось в тех фотографиях, которые размещены на страницах, в подгруженной музыке, наконец, в группах, в настоящих группах, к которым присоединились герои.

Выполняя работу поэтапно, учащиеся должны были каждый раз отчитываться, помещая на сайте в разделе «Форум» ссылки на страницы, скриншоты выполненных заданий. Заключительный этап, «Рефлексия», проведенный в форме анкетирования, дал очень важную для составления общей картины оценку со стороны самих учащихся.

На вопрос «Что было интересным в вашей работе?» ответы были такими: «создавать страницу героя в социальной сети, представляя его моим современником», «работать в группах».

При анализе результатов, достигнутых каждым учащимся по прохождении веб-квеста, т. е. личностных результатов, следует выделить наиболее популярные ответы: «осознание себя как грамотного читателя, исследователя», «сотрудничество в команде».

А на просьбу отметить результаты, которые у них сформировались в ходе проекта, т. е. метапредметные результаты, учащиеся отвечали так: «анализировать и синтезировать полученные сведения», «создавать свои информационные объекты (сообщения, небольшие сочинения, графические работы)», «при работе с информацией применять средства информационных и коммуникационных технологий», «овладевать основами коммуникативной деятельности», «понимать значимость работы в группе», «осваивать правила групповой работы».

И оценка работы над проектом, как мне кажется, достаточно объективна: не только «5», но и «4».

Какова же эффективность метода веб-квеста на уроках русского языка и литературы? Предполагая те же этапы работы со стороны педагога и учащегося, что и привычные нам проекты, метод веб-квеста имеет ряд преимуществ: у учителя появляются возможности организации исследовательской работы, которая позволяет использовать

сильные стороны каждого ученика. У учащихся же теперь есть возможности эффективно решать целый ряд практических задач: выходить за рамки представленного преподавателем учебного материала; развивать навыки общения в Интернете, тем самым реализуя основную функцию – коммуникативную; поддерживать обучение на уровне мышления, анализа, синтеза и оценки; использовать информационное пространство Сети для расширения сферы своей творческой деятельности. Кроме того, размещение веб-квестов в реальной Сети позволяет значительно повысить мотивацию учащихся для достижения наилучших учебных результатов.

В качестве вывода хочется сказать следующее: сегодня цели образования заставляют выбирать такие учебные методы и формы организации работы, которые способствуют активному процессу познания. Поэтому использование в образовании электронно-цифровой среды, а именно метода веб-квест-проекта, открывает новые возможности как в методике преподавания, так и в освоении и совершенствовании знаний.

A. V. Khazova

School № 28, Mytishchi, Moscow Region, Russia

The formation of design skills through the use of the digital environment

Халяпина Светлана Игоревна

Школа № 40, Тверь, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Статья посвящена оптимизации процесса обучения детей с ОВЗ. В ней рассматривается использование в педагогической практике личностно-ориентированного подхода. Данная работа изучает вопросы реализации Федерального государственного стандарта образования через внедрение современных инновационных технологий.

Различия традиционного обучения и адаптивной технологии

	Традиционное обучение	Адаптивная технология
Деятельность учащихся	рецептивный и репродуктивный характер	рецептивный и продуктивный характер
Характер деятельности на уроке	учитель работает со всем классом	самостоятельная деятельность учащихся, индивидуальная работа учителя

	Традиционное обучение	Адаптивная технология
Формы организации познавательной деятельности	фронтальные	групповые, парные, индивидуальные
Отработка учебного материала	для всех учащихся одинаковые задания	разноуровневые задания: репродуктивные, частично-поисковые, творческие
Контроль знаний	контроль учителя	контроль учителя, самоконтроль, взаимоконтроль

Обучение русскому языку ведется по программе Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, по литературе — по программе под редакцией В.Я. Коровиной. Приложением к рабочей программе учителя является календарно-тематическое планирование, которое включает в себя основные разделы курса, темы, коррекционно-развивающие задачи, характеристику основных видов учебной деятельности.

Обучение русскому языку имеет практическую направленность, принцип коррекции является ведущим, основным.

В рабочей программе по предмету для обучающихся с ОВЗ имеются следующие особенности:

- проведена корректировка содержания программы в соответствии с целями обучения для детей с ОВЗ (на более сложные темы предусматриваются дополнительные коррекционно-индивидуальные занятия за счет часов внеурочной деятельности по предмету);
- уделяется больше времени на повторение изученного в предыдущем классе;
- отводится дополнительное время на закрепление некоторых разделов (в 5-м классе, например, на «Орфографию и культуру речи»);
- предложены занятия для повторения изученного материала перед основными темами;
- предусмотрено увеличение времени на итоговое повторение содержания курса;
- пересмотрены (уменьшены) требования к подготовке учащихся;
- включены индивидуально-коррекционные занятия;
- домашняя работа упрощена.

Реальные достижения обучающихся с ЗПР могут соответствовать базовому уровню, а могут отличаться от него как в сторону превышения, так и в сторону недостижения. Практика показывает, что для описания достижений обучающихся целесообразно установить следующие

пять уровней: базовый, повышенный, высокий, пониженный, низкий (см. таблицу «Уровни достижений»). Базовый уровень достижений – уровень, который демонстрирует освоение учебных действий с опорной системой знаний в рамках диапазона выделенных задач.

1 уровень – базовый (оценка «3–4»)	2 уровень (оценка «4–5»)	3 уровень (оценка «5»)
Цель: восприятие знаний, осознание, запоминание, воспроизведение.	Цель: применение знаний. Осмысленное применение знаний и умений в знакомой ситуации по образцу.	Цель: творческое использование знаний.

Для организации эффективной коррекционной работы с детьми, имеющими ОВЗ, в своей педагогической практике я использую личностно-ориентированный подход, который реализую через внедрение современных инновационных технологий¹: здоровьесберегающие технологии (это система мер по охране и укреплению здоровья учащихся: динамические паузы, создание благоприятного психологического климата на уроке, упражнения на релаксацию, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз); педагогику сотрудничества (работа в парах, группах); компетентностно-ориентированное обучение (индивидуальный и дифференцированный подход, разноуровневые задания); игровые технологии; развивающее обучение; информационно-коммуникационные; технология портфолио. В своей работе я широко использую игровые технологии. Практика показывает, что уроки с использованием игровых ситуаций делают увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: ее победа зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы.

В своей работе я использую игровую деятельность в следующих случаях – в качестве части урока (при работе с терминами). Игровую

¹ Гилева Н.С. Создание предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1128–1139; Шпилева С.Г. Руководство для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья: помощь и поддержка. Калининград: СМСС, 2011.

технологию можно использовать в качестве проведения целого урока, например, игра — путешествие, дидактические игры на закрепление, повторение и обобщение материала. Предлагаю ребятам заранее познакомиться с текстом изложения, при работе над сочинением предлагаю карточки с опорными словами, с планом, с возможным началом. При выполнении письменных работ обнаруживаются весьма характерные для детей этой категории просчеты в действиях, необходимых для правильного выполнения задания. Для этого я использую карточки, в которых нужно выполнить упражнения, применяя правило. Очень нравится ребятам работать в группах. Каждой группе дается определенное задание. Каждый член группы выбирает из этой карточки вопрос, с которым он справится. Помощь слабым ребятам здесь оказывают более сильные. Но чаще всего эти ребята выбирают такие задания, с которыми справляются.

В работе с детьми я отвожу важное место словарной работе. Существует особая методика изучения словарных слов с учащимися, имеющими трудности в развитии письменной речи. Словарное слово при запоминании обязательно прописывается не только в именительном падеже, но и с предлогами, а также все родственные словарному слову слова: работа, на работе, после работы, работать; командир, командиры, к командиру, за командиром, команда, команды, командовать. Именно по такой схеме учим с детьми словарные слова в классе и выполняем задание дома.

Стараюсь уделять внимание на уроках орфоэпии, дикции. Добившись от учащихся правильного, безошибочного чтения, можно переходить к следующему этапу — выразительному чтению. Начинаю с самого простого требования — соблюдать знаки препинания, которые расчленяют фразу на части. Внимание к знакам препинания закладывает основу для правильного понимания и воссоздания смысла читаемого.

Мне удалось достичь следующих результатов:

- повысить качество обучения по литературе и русскому языку, помочь учащимся «справиться» с нормой чтения;
- убедить учащихся участвовать и побеждать на олимпиадах и конкурсах;
- повысить познавательное отношение к прочитанному;
- изменить у учащихся отношение к собственным ошибкам и затруднениям, возникающим в ходе работы (они стали восприниматься ими более спокойно);
- сформировать умение преодолевать трудности, доводить начатую работу до конца;

- создать атмосферу доверия, сотрудничества в системе «учитель — ученик — класс»;
- организовать диалог читателя и автора, стараться погрузить ребенка в мир художественного текста.

В заключение я хочу отметить, что научить детей с ЗПР связной правильной речи — большой и кропотливый труд. Только повседневная работа над усвоением норм литературного языка дает положительные результаты и обеспечивает содержательное и структурное единство устной и письменной речи школьников с ЗПР, выступает источником развития их словесно-логического мышления. Я считаю, применение новых образовательных технологий — это неотъемлемая часть уроков русского языка и литературы. Они способствуют совершенствованию практических умений и навыков учащихся, позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и дифференцировать процесс обучения, повышают интерес к урокам русского языка и литературы, активизируют познавательную деятельность учащихся. Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения учащиеся с ОВЗ овладевают приемами учебной деятельности, умением самостоятельно конструировать свои знания, имеют больший шанс использовать умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной социализации в обществе, ориентироваться в современном информационном пространстве.

S.I. Khalyapina
School № 40, Tver, Russia

Use of modern educational technologies at Russian language and literature lessons while teaching children with disabilities

Цыганкова Наталья Михайловна
 Вторая Новосибирская гимназия,
 Новосибирск, Россия

УРОК КАК ЛИТЕРАТУРНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ

Идея урока как литературной реконструкции возникла при изучении пушкинского романа в стихах «Евгений Онегин». Гений Пушкина легко и изящно открывает перед нами «энциклопедию русской жизни», а сюжетное равноправие Автора и героя заставляет и читателя погру-

зиться в «воздушную громаду»¹ романа. Автор — художественное произведение — читатель — в этом своеобразном триединстве открывается значение искусства слова, воссоздающего и гармонизирующего мир. Литературное произведение «оживает» в сознании читателя, расцветается красками эмоций. Возникает диалог сознаний — творящего и воспринимающего. И в процессе интерпретации осуществляется акт сотворчества.

В литературном произведении — сложная художественная ткань с бесконечностью смыслов, эмоций, образов — соединяется во времени и пространстве с личностными представлениями читателя о мире и человеке. Литературное произведение должно быть не просто прочитано и «усвоено», важнее эмоциональное присвоение, «проживание» событий и переживание чувств в образном пространстве художественного текста как некоего феномена коммуникации. Чтобы понять художественное произведение, нужно погрузиться в культуру эпохи, с одной стороны, и в творческий мир писателя — с другой. Но также необходимо вступить в диалог с теми смыслами, которые рождаются во время чтения художественного текста. Включенность в этот диалог смыслов дает импульс к собственному художественному творчеству — так нам представляется литературная реконструкция.

Итак, литературная реконструкция — это, с одной стороны, инсценированный экскурс в историю, проникновение в творческую лабораторию художника слова и театрализованное представление — с другой. Это и воссоздание культурного пространства и творческой атмосферы эпохи, духа времени, и попытка открыть образный мир писателя, и творческое прочтение текста, его интерпретации. Литературная реконструкция — это спектакль-композиция, своеобразное представление, включающее и декламацию, и исполнение романсов на стихи русских поэтов, и инсценирование фрагментов прозаических произведений, и танец, и музыку. В круг образов литературной реконструкции включается и сам Автор (как реально живущий писатель и как творец, создающий художественный мир), и литературные герои включенных в реконструкцию произведений, и, конечно же, читатель как персонаж творческого действия.

Начинается работа над литературной реконструкцией с поиска мотива, мысли, образа, т. е. того связующего начала, которое открывает художественное пространство текста, вовлекая читателя (школьника)

¹ «И было сердцу ничего не надо...» (Вереница четверостиший, 11). См.: Ахматова А.А. Соч.: В 2 т. М.: Правда, 1990.

в диалог смыслов, образов, сюжетов разных видов искусства, включая его таким образом в культурный контекст бытия и быта.

Такой отправной точкой и связующим началом для реконструкции, воссоздающей мир Льва Николаевича Толстого «как часть своей души и своей земли»¹ становится запись в дневнике писателя, сделанная в октябре 1907 года: «Странно, что мне приходится молчать с живущими вокруг меня людьми и говорить только с теми далекими по времени и месту, которые будут слышать меня»².

В это же время, летом и осенью 1907 года, Михаил Нестеров работает над созданием картины «Портрет Л.Н. Толстого». Еще за полвека до этого, в 1858 году, в очерке «Лето в деревне» Л.Н. Толстой писал: «Без своей Ясной Поляны я трудно могу представить Россию и мое отношение к ней». На картине М. Нестерова — писатель в Ясной Поляне. Яснополянский пруд, ели, посаженные Толстым на берегу, деревня. Устремленный в даль времени задумчивый взгляд писателя. Мысли его обращены к нам, «далеким по времени и месту».

Идея культурной связи времен легла в основу проекта «Парк литературных реконструкций». Проект, обращенный к эпохе Л.Н. Толстого, его творчеству, педагогической деятельности, философии писателя, представляет собой ряд уроков-реконструкций.

- Яснополянская школа. Импровизированные уроки чтения, письма, русской истории — реконструкция уроков в школе Л.Н. Толстого в Ясной Поляне.
- Яснополянские вечера. Театрализованные представления, литературно-музыкальные композиции как реконструкция творческих встреч писателей, художников, музыкантов в Ясной Поляне.
- Яснополянская галерея. Ряд портретов Л.Н. Толстого, созданных в разное время русскими художниками (И.Е. Репиним, И.М. Крамским, Н.Н. Ге, М.В. Нестеровым), и отражение в них личности писателя. Также иллюстрации к произведениям, рисунки учеников.

Первый этап работы над литературной реконструкцией — изучение необходимых материалов (художественных текстов, дневников, воспоминаний современников, статей и исследовательских работ). При создании сценария-композиции используются художественные произведения, статьи, дневники, мемуары и письма, музыкальные произ-

¹ Блок А.А. Солнце над Россией (Восьмидесятилетие Льва Николаевича Толстого) // Блок А.А. Избранные произведения. Л., 1970. С. 515.

² Толстой Л.Н. Из дневника последних лет. 1907 год // Толстой Л.Н. Божеское и человеческое. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 101.

ведения, произведения живописи, другие материалы. Определяются направления творческой деятельности: создание декораций и костюмов, оформление сценического пространства и сценография, постановка и исполнение танцев, режиссерская и актерская работа. В работе над реконструкцией ученики самостоятельно выбирают для себя вид творческой деятельности (лично-ориентированный подход).

В спектакле-реконструкции звучат голоса Толстого, Фета, Тургенева, встречавшихся в Ясной Поляне, голоса их героев, стихи и романсы. Размышляют о жизни, о природе герои Тургенева: «Посмотри, сухой кленовый лист оторвался и падает на землю; его движения совершенно сходны с полетом бабочки. Не странно ли? Самое печальное и мертвое — сходно с самым веселым и живым». И тут же «включается» в диалог легкая «Бабочка» Фета:

— Ты прав!
Одним воздушным очертаньем
Я так мила!..

Идет урок в Яснополянской школе, в класс входит растерянный Филиппок, но вот, освоившись, он уже читает по слогам и вместе с другими крестьянскими ребятишками разыгрывает всем известную сказку Л.Н. Толстого «Три медведя». А сказка-притча «Солнце и ветер» представлена в виде хореографической композиции, созданной и исполненной учениками и включающей три танца: пасодобль, танго и вальс.

В спектакле-реконструкции и пляска Наташи Ростовской, и размышления писателя: «Где, как, когда всосала в себя из того русского воздуха, которым она дышала... этот дух; откуда взяла она эти приемы?.. неподражаемые, неизучаемые, русские...». И созвучное этим размышлениям Толстого стихотворение в прозе Тургенева о «великом, могучем, правдивом и свободном русском языке».

В импровизированной Яснополянской галерее представлены иллюстрации к произведениям Толстого и звучат слова героя «Войны и мира», невольно любующегося расцветшим дубом: «Надо, чтобы не для одного меня текла моя жизнь...». И воспоминания А.Ф. Кони, бывавшего в Ясной Поляне у Толстого, оживают в рисунках учеников: «Он (Толстой) и теперь точно стоит передо мной под теплым покровом июньской ночи, как бы в отблеске внутреннего сияния своей возвышенной и чистой души».

В процессе работы над литературной реконструкцией осуществляется развитие художественного мышления, устной и письменной речи, формируются коммуникативные навыки и опыт публичного выступления, определяется нравственная оценка жизненных и художественных ситу-

аций. Это повышает интерес к русской литературе и культуре, внимание к устному и письменному слову, мотивацию к чтению, словесному творчеству. Погружение в художественный текст, интерпретация литературного произведения и «перевод» его на язык других видов искусства пробуждают воображение и эмоциональную чуткость читателя, дают глубину понимания художественного слова, понимания мира в его многогранности и сложности. А значит, способствуют воссозданию «мира внутри себя». Литературная реконструкция — своеобразное со-бытие и со-творчество, диалог с миром. Это не только восстановление культурно-исторического контекста, но и включение в единое во времени и пространстве непрерывное движение культуры. В это движение вовлекаются сегодняшние дети.

N.M. Tsygankova

Second Novosibirsk Gymnasium, Novosibirsk, Russia

The lesson as a literary reenactment

Цыдыпова Лилия Григорьевна

Школа № 17, Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ В РАМКАХ ФГОС

Ценность метода проектов состоит в том, что он позволяет детям выбрать деятельность по интересам, по силам, способствует зарождению интереса к последующим делам, побуждает детей добывать новые знания, использовать имеющийся опыт при решении конкретных проблем. Практическая направленность метода очевидна и позволяет школьникам почувствовать, насколько значимы приобретенные ими знания для жизни.

Во-первых, проектная деятельность как один из способов организации самостоятельной деятельности учащихся играет большую роль в развитии личности обучаемого; дает возможность для самовыражения, реализации своего мини-проекта. Во-вторых, надо заметить, что участие в проекте открывает новые грани для раскрытия потенциальных возможностей каждого ребенка, появления интереса, мотивирует его, и он включается в учебную деятельность непосредственно. Для того чтобы показать себя, необходимо вспомнить все то, что давалось на уро-

ках предыдущих и суметь применить свои знания на практике, а значит, в проектной деятельности. Метод проектов помогает учащемуся сконцентрироваться и выдать определенный продукт, в этом и заключается особенность данного метода.

Говоря о метапредметных результатах, мы считаем, что это реальная возможность для каждого участника образовательного процесса усвоить несколько способов деятельности в рамках работы над одним или несколькими учебными предметами или при решении тех или иных проблем в реальной жизни, т. е. выработка универсальных учебных действий (УУД). Умение ставить перед собой задачи — один из ключевых метапредметных результатов.

Считаю, что при осуществлении проектов дети на II уровне метапредметных результатов осознанно строят свое высказывание в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, а также в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами языка; оформляют результаты в виде материального продукта — творческой работы.

УМК В.Я. Коровиной, В.П. Журавлева, В.И. Коровина для 5 класса в рамках ФГОС открывает возможности для осуществления проектной деятельности обучающихся. Необходимо отметить, что и психологические особенности учащихся 5 класса способствуют внедрению метода проектов.

Проекты различаются по времени осуществления, по содержанию, по количеству участников.

1. Проект по сказке А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители».

Проект по времени длится от 1 до 7 дней, по содержанию — предметно-содержательный, ИЗО, на основе текста изучаемой сказки; по количеству участников — индивидуальный; продукт — уникальное творение, иллюстрация.

Цель: найти интересные цитаты в сказке; к цитатам нарисовать иллюстрации.

Задачи: 1) читать вдумчиво текст сказки; 2) найти интересные моменты, которые можно представить и самому нарисовать; 3) попробовать нарисовать.

Методы и способы: составление плана действий в индивидуальном порядке; вдумчивое чтение; поисковая деятельность; анализ, обобщение и сопоставление, работа с текстом сказки; метод визуализации.

Познавательный уровень метапредметного результата: авторская иллюстрация — уникальный продукт.

Самооценка и оценка одноклассников: как я себя чувствовал во время работы над проектом, что я узнал, чему научился, что нового для себя узнал; какие трудности испытывал; что я могу пожелать себе, своим одноклассникам.

Возможен момент, когда ребенок не особо склонен к рисованию, изобразительному искусству. Он должен найти выход из создавшейся ситуации. Например, одна девочка изобразила не курицу, не главного героя — мальчика, не... а **дверь**, которая «сама собою отворилась»... Дверь нарисована с замочной скважиной. «Дверь заперта ключом, — сказал Алеша».

Ребенок не растерялся и нашел выход, нарисовал дверь, ведь ее нарисовать не так уж и сложно, но по тексту он понял, что дверь играет определенную роль в тексте. Это и есть результат вдумчивого чтения.

Все авторские рисунки были вывешены на стенде, дети каждый раз на перемене подходили и обсуждали ту или иную иллюстрацию. Предложили выявить, у кого самый удачный рисунок, у кого самый интересный момент изображен, у кого самый оригинальный рисунок. Все единогласно пришли к мнению, что самый оригинальный рисунок, на котором дверь с замочной скважиной, ведь за ней интрига, что там дальше за дверью...

2. Проект «Моя сказка».

Проект по времени длится от 1 до 7 дней, по содержанию — предметно-содержательный, лингвистический, на основе схемы событий волшебной сказки по принципу В.Я. Проппа; по количеству участников — индивидуальный; продукт — уникальное творение, своя сказка. Выбирается «эксперт» из числа учащихся, возможно самовыдвижение, именно он определяет уникальность авторской сказки.

Цель: составить собственную сказку по технологии русского ученого В.Я. Проппа.

Схема событий волшебной сказки

1. Предписание или запрет.
2. Нарушение
3. Вредительство или недостача.
4. Отъезд героя.
5. Задача.
6. Встреча с дарителем (одаривает волшебством или волшебным предметом).
7. Появление противника.
8. Борьба.
9. Победа.

10. Возвращение героя.
11. Ложный герой.
12. Трудные испытания.
13. Узнавание героев.
14. Указание ложного героя.
15. Наказание ложного героя.
16. Счастливый конец (свадьба).

Задачи: 1) изучить технологию и принципы В.Я. Проппа; 2) рассмотреть на примере других сказок применение принципов; 3) придумать собственную сказку; 4) нарисовать к ней иллюстрацию.

Методы и способы: изучение научных основ составления сказок, применение изобразительно-художественных средств; составление плана действий; анализ, обобщение и сопоставление, работа по составлению сказки; метод визуализации.

Результат: уникальный продукт — авторская сказка.

Оценка эксперта: определение своеобразия по принципам В.Я. Проппа, учет мнений одноклассников при наличии плагиата. Эксперт должен быть начитанным, чтобы при обсуждении сказки увидеть сходство с другими сказками.

Достижения как результат проектной деятельности при обучении

В 2018 году авторская сказка учеником 5 класса была представлена на ежегодной Республиканской конференции «Серебряная Альфа» (МАН) и получила одобрение членов жюри. Ученик получил диплом. Авторская сказка про животных в 2017 году была представлена ученицей 6 класса на Республиканской природоохранной акции «Сохраним леса Байкала» в номинации «Леса Байкала — это чудо» и отмечена дипломом I степени. В 2016 г. на Республиканских Жигитовских чтениях в п. Усть-Баргузин ученица презентовала сказку о верном друге, нарисованную в программе Paint и по праву заняла III место. В 2015 году ученица К. приняла участие в городской научно-практической конференции «Шаг в будущее» в секции «Творчество» и заняла I место за стихи и прозу собственного сочинения. На республиканской НПК «Шаг в будущее» ее работы были отмечены дипломом в секции «Творчество». В 2016 году ученица за творческие работы получила I место в Республиканском творческом конкурсе «Весенняя музыка» от Национальной библиотеки РБ, и ее стихи были опубликованы в сборнике стихов. В 2016 году ученица К. была приглашена во Всероссийский центр «Сириус», где прошла обучение и получила сертификат.

Метод проектов на уроках открывает грани творчества детей. Благодаря этому методу выявляются талантливые дети, уникальный продукт которых может быть представлен на различных творческих конкурсах любого статуса.

L.G. Tsydyпова

School № 17, Ulan-Ude, The Republic of Buryatia, Russia

Project activities at literature lessons in 5th grade under the Federal State Educational Standard

Черникова Наталья Александровна

Университетская гимназия, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

Тьютор и учитель русского языка и литературы университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова: опыт взаимодействия

Тьюторство как педагогическое явление зародилось в Великобритании в XIV веке. После поступления в среднюю школу учащийся проходил обучение под наблюдением наставника, который сопровождал его на протяжении всего образовательного процесса до момента поступления в вуз. Именно тьютор помогал обучающемуся принять правильное решение при выборе учебных дисциплин.

На сегодняшний день тьюторство представляет собой такое направление педагогической деятельности, которое подразумевает участие в процессе социализации школьника, взаимодействии с родителями, а также сопровождает процесс индивидуального образования обучающегося.

Необходимо отметить, что в России тьютор в первую очередь социальный педагог, воспитатель, который работает, как правило, со сложными детьми. Но за последние годы востребованность этой профессии стремительно возросла, и такой наставник появился как в гимназиях, так и в других образовательных учреждениях. Таким образом, такой педагог становится важной частью «цепочки» образовательного процесса: администрация — тьютор — родитель — ученик — учитель.

Обратим внимание, что педагогическое и тьюторское сопровождение являются как самостоятельными, так и дополняющими друг друга видами педагогической деятельности.

В обязанности тьютора нашей гимназии входит координация учебного процесса, составление индивидуального образовательного плана обучения школьника (ИОП), посещение уроков, наблюдение за поведением детей в момент обучения, взаимодействие с родителями и администрацией.

Наиболее важным аспектом деятельности является взаимодействие с родителями. Связь с ними устанавливается посредством современных технологий (социальных сетей), которые уже давно стали частью нашей жизни, а также с каждым годом все активнее применяются в образовательной сфере. Такой тип коммуникации обусловлен спецификой общения, так как встречи с родителями, ввиду того что в нашей гимназии обучаются дети из разных регионов, проводятся нечасто. В связи с этим учитель передает всю необходимую информацию для родителей именно через тьютора.

Составление ИОПа имеет ряд особенностей. Наряду с учебным образовательным планом для всех учеников предлагается модульная система выбора предметов, которая учитывает индивидуальные особенности и интересы обучающегося. К примеру, школьник, который учится на историко-филологическом профиле, может посещать как профильные модули («Современная русская литература: от постмодернизма к метамодернизму», «Литература: задания повышенной сложности»), так и те, которые не пересекаются с этой предметной областью.

Обучающиеся Университетской гимназии часто принимают участие в олимпиадах и в сборах по подготовке к ним. Тьютор координирует график олимпиад, устанавливает связь между обучающимся и педагогом в период его отсутствия, осуществляет взаимодействие с педагогами при ликвидации задолженностей по возвращении детей со сборов.

Что касается взаимодействия тьютора и учителя-словесника, то необходимо обратить внимание, что такой комплексный подход дает возможность привлечь детей к творческой деятельности, совместить в процессе обучения образовательную и воспитательную функции.

На внеклассных мероприятиях учитель-тьютор может активно применять филологические знания: проводить литературные игры и викторины, литературные вечера.

К примеру, в гимназии был организован литературный вечер 18 октября 2019 года, накануне Всероссийского дня лицеиста. На уроках литературы ребята, которые не являются обучающимися историко-филологического профиля, зачастую неактивно отвечают на вопросы, не всегда принимают участие в дискуссиях. На подобные мероприятия привлекаются

обучающиеся всех профилей, что дает возможность заинтересовать ребят и приобщить к литературе. Часто оказывается, что пишут стихи собственного сочинения ребята, к примеру, из инженерного профиля.

После этого на «тьюториале» (индивидуальные встречи с обучающимися) тьютор имеет возможность проанализировать с учеником его выступление, дать какие-то советы и т. д.

Подобные практики можно использовать и в рамках классных часов, где учитель-тьютор может предложить для написания, к примеру, сочинение на свободную тему с последующей проверкой знаний в области литературы. К примеру, в начале учебного года в гимназии проводился классный час, где обучающиеся писали сочинение на тему: «Мои планы на учебный год». В дальнейшем команда тьюторов обсудила планы детей на будущий год, а на уроке мы разобрали с детьми основные ошибки.

В подобных ситуациях учитель русского языка и литературы выступает в качестве воспитателя, который через игровую деятельность расширяет знания обучающихся в области литературы, прививает любовь к классической, а также зарубежной и современной литературе, которые зачастую остаются в стороне из-за нехватки времени в рамках урока. К примеру, на «тьюториале» ребята часто советуются со мной насчет выбора художественных произведений, рассказывают о прочитанных книгах.

Еще одна особенность, которая помогает объединить возможности учителя и тьютора, — посещение уроков. Благодаря этому виду деятельности можно глубже понять заинтересованность обучающихся в том или ином предмете, выявить особенности личности учащегося. Бывает полезным сравнить поведение учащихся на уроках литературы и на занятиях других педагогов. Часто, к примеру, посещение уроков истории помогает установить метапредметные связи, понять, какие знания по истории дети уже могут продемонстрировать на уроках литературы.

Итак, нужно отметить, что вектор развития данного взаимодействия предполагает расширение этого направления в педагогической практике и дает возможность применять новые методики.

*N.A. Chernikova
University Gymnasium (boarding school),
Lomonosov Moscow State University, Russia*

*Tutor and teacher of Russian language and literature at the University Gymnasium
of Lomonosov Moscow State University: experience of interaction*

Чурсина Ольга Сергеевна

Музей «В.Д. Берестов и его окружение»,
Школа «Свиблово», Москва, Россия

Александрова Марианна Владимировна

Центр культурного наследия В.Д. Берестова, Москва, Россия

**«ОТ ЮБИЛЕЯ К ЮБИЛЕЮ»:
ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА В.Д. БЕРЕСТОВА
УСИЛИЯМИ МУЗЕЯ И ЦЕНТРА КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
В.Д. БЕРЕСТОВА ПРИ ЦБС ЗАО**

У поэта, прозаика, мемуариста и историка Валентина Дмитриевича Берестова (1928–1998) есть свои поклонники. К нему обращаются в апрельские дни в разных библиотеках и школах, особенно это заметно в юбилейные годы: 2008, 2013, 2018.

Школьный музей «В.Д. Берестов и его окружение» ГБОУ «Школа «Свиблово» г. Москвы и Центр культурного наследия В.Д. Берестова при ЦБС ЗАО, используя различные формы работы, объединяют свои усилия для вовлечения москвичей в процесс чтения произведений В.Д. Берестова. Задача Школьного музея и Литературного центра В.Д. Берестова, чтобы количество его почитателей с каждым годом увеличивалось, дети и взрослые продолжали его читать, искать в библиотеках его книги.

Для этого организуются творческие конкурсы, фестивали и игры; квесты, викторины. 2008 год по инициативе Литературного центра имени В.Д. Берестова, Российской государственной детской библиотеки и газеты «Дошкольное образование» был объявлен Годом Берестова — в честь 80-летия поэта. К юбилейному году был приурочен Всероссийский конкурс «Мой Берестов». На конкурс пришло около десяти тысяч работ — не только из разных регионов России, но и из стран ближнего зарубежья. Обилие работ и их талантливость, а также разный возраст участников поражали воображение¹. Большая часть работ вернулась к авторам, а часть поступила в фонд школьного музея «В.Д. Берестов и его окружение» в 2009 году, где и сейчас находится.

Подхватив инициативу Литературного центра им. В.Д. Берестова при РГДБ, в 2017 году школьный музей организовал проведение очередного творческого конкурса «Мой Берестов» в комплексе ГБОУ

¹ С любовью к поэтическому слову. URL: https://dob.1sept.ru/view_article.php?ID=200902209 (дата обращения: 05.11.2019).

«Школа „Свиблово“». На конкурс было представлено 58 работ из 16 корпусов школы. По итогам конкурса была сделана презентация, которая доступна в Интернете¹.

В 2018 юбилейном году увеличилось количество участников конкурса, к нам присоединились близлежащие школы. Мы разработали специальный логотип конкурса. И школьному музею от одной из участниц был сделан даже замечательный подарок — бабушка однофамилица — художница Э.А. Берестова подарила свою работу: иллюстрацию к стихотворению В.Д. Берестова «Свидание».

Дочь писателя Мариной Валентиновной Берестовой и поэтом, литературоведом Андреем Дмитриевичем Черновым сделан сайт «Весь Берестов»² — это значительная подборка произведений В.Д. Берестова. Сайт пополняется воспоминаниями о поэте. Здесь же можно найти фотоархив и аудиовидеоархив с записями выступлений В.Д. Берестова.

Также на сайте выложена подробная биобиблиография, которой много лет занимались В.Г. Семенова и Т.С. Рождественская, сотрудницы РГДБ, а последние годы продолжает вести Центр культурного наследия В.Д. Берестова ЦБС ЗАО.

В 2010 году семья В.Д. Берестова передала значительную часть архива (рукописей) на постоянное хранение в Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ)³. В 2015 году фонд описан и доступен для исследователей.

В школьном музее также хранятся подлинные предметы, личные вещи, документы, фотографии, аудио и видеозаписи, цифровые копии разных материалов. В 2009 году в школу был передан архив Литературного центра В.Д. Берестова при РГДБ.

В школьном музее действуют постоянные выставки: «Светлые силы» — о жизни и творчестве В.Д. Берестова; «Кабинет В.Д. Берестова» — фрагмент интерьера кабинета В.Д. Берестова; «Писатели во время войны» — о писателях, в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов эвакуированных в город Ташкент (Узбекистан). Несколько сезонов подряд музей участвовал в Олимпиаде «Музеи. Парки. Усадьбы» во всех возрастных категориях. За это время музей посетило значительное количество ребят из разных уголков Москвы.

¹ Общегимназический конкурс детских творческих работ «Мой Берестов!» URL: <http://www.myshared.ru/slide/1348921> (дата обращения: 05.11.2019).

² Сайт «Весь Берестов». URL: www.berestov.org [дата обращения: 05.11.2019].

³ Описание фонда 3411. Берестов В.Д. URL: <https://rgali.ru/obj/14095199> (дата обращения: 05.11.2019).

Музей предлагает свои временные выставки: «Прогулки с Чуковским», «Лев Токмаков — автор и иллюстратор» — внешним организациям для демонстрации в своих пространствах. Был опыт взаимодействия с районной библиотекой № 53 ЦБС СВАО и местным кинотеатром «Сатурн» сети «Москино». Также школьный музей сотрудничает с проектом «РУКИБУКИ», который инициирован Денисом Певчем (Школа Тубельского). Последняя большая выставка прошла 6–14 апреля 2019 года в «Гайдаровке» (г. Москва)¹.

В школьном музее активно развивается проектно-исследовательская работа учащихся. Одним из успешных проектов является разработка пешей экскурсии «Берестовская Москва, которая в 2017 году выложена на платформу ИЗИ-Тревел и доступна из любой точки мира через сайт портала. А в центре Москвы, где проложен маршрут, вы можете его прослушать с помощью своего смартфона и специального приложения². Это направление активно развивается в этом году. И к концу учебного года, надеюсь, будет уже несколько аудиогидов по экспозиции внутри музея.

В 2018 году к юбилею совместно с Центром культурного наследия В.Д. Берестова и Городским методическим центром (В.В. Федоров) был разработан юбилейный урок. Он доступен на портале «Слово учителю» по указанной ссылке³. Можно воспользоваться рабочими листами, подборкой стихотворений («мини-хрестоматия»), а также познакомиться с биографическими справками по отдельным темам. Также к этому буклету, который можно скачать в формате .pdf, прикреплены ссылки на страницы, посвященные В.Д. Берестову, на сайте «Поэзия Московского университета от Ломоносова до...»⁴, на сайте авторской песни⁵, а также дана ссылка на генеалогическое древо В.Д. Берестова, составленное известным краеведом Евгением Пажитновым⁶.

В начале 2019 года Городской методический центр записал в пространстве музея «В.Д. Берестов и его окружение» интервью с М.В. Берестовой, из которого сделаны две передачи: «Становление

¹ Проект «Рукибуки». URL: <https://www.facebook.com/groups/1535048926621959/> (дата обращения: 05.11.2019).

² URL: <https://rgali.ru/obj/14095199> (дата обращения: 05.11.2019).

³ Юбилейный урок «В.Д. Берестов». URL: <http://slovo.mosmetod.ru/2018/03/28/90-letie-v-d-berestova-flipbuk/> (дата обращения: 05.11.2019).

⁴ Валентин Берестов // Поэзия Московского университета: от Ломоносова и до... URL: <http://www.poesis.ru/poeti-poezia/berestov/berestov.htm> (дата обращения: 05.11.2019).

⁵ Сайт «Авторская песня». URL: www.bard.ru (дата обращения: 05.11.2019).

⁶ Генеалогия по воспоминаниям В.Д. Берестова. URL: <https://www.proza.ru/2016/04/29/1297> (дата обращения: 05.11.2019).

поэта»¹ и «Валентин Берестов „Лестница чувств“», «Переводы и пушкинистика»², — в программе «Больше, чем урок». Вы можете посмотреть их на канале в Youtube.

Также в этом году проект «Anthrotube», который занимается историей Хорезмской археолого-этнографической экспедиции (ХАЭЭ), написал воспоминания Марины Валентиновны Берестовой о Берестове-археологе³.

Помимо этого музей проводит еще свои небольшие исследования, которые делает доступными через публикации в журналах и в презентациях: «Образ домового в книжной иллюстрации на примере сказки „Кузька“ Т.И. Александровой», «Вавилонская башня и другие библейские предания» об истории выхода сборника пересказов под редакцией К.И. Чуковского, в котором участвовал В.Д. Берестов; «Стихотворение „Читалочка“ в иллюстрациях разных художников»; подборка изданий В.Д. Берестова последних лет.

Площадкой для презентации проектов, исследований является конференция «Берестовские чтения», которая проводится при участии разных организаций. Первые Чтения прошли в 2002 году, были организованы Е.М. Кузьменковой — первым руководителем Литературного центра В.Д. Берестова при РГДБ⁴. Возродилась эта традиция в 2013 году по инициативе руководителя музея «В.Д. Берестов и его окружение» О.С. Чурсиной. В 2016 году вышел сборник докладов этой конференции⁵.

Общий список направлений, по которым работает конференция, не меняется, хотя каждый раз фокусируется на определенной тематике. Но чаще проводятся так называемые круглые столы. Здесь представлены те темы, которые мы уже охватили:

- 2014 год — «Я — пленник песни. Я — посланник песни». Жизнь и творчество В.Д. Берестова в кино и музыке (аудиовидеозаписи концертов, передач, фильмов с участием В.Д. Берестова, музыкальные произведения на слова поэта);
- 2015 год — «Все это получили мы в наследство» (о новых публикациях, исследованиях, популяризации);

¹ Передача «Больше, чем урок»: «Становление поэта» URL: <https://youtu.be/Tsc-SaGvPB8E> (дата обращения: 05.11.2019)

² Передача «Больше, чем урок»: «Валентин Берестов «Лестница чувств». «Переводы и пушкинистика». URL: <https://youtu.be/k4FVFHuWHeA> (дата обращения: 05.11.2019).

³ URL: <https://youtu.be/lMzrKrMi8p8> (дата обращения 05.11.2019).

⁴ Кузьменкова Е.М. Первые Берестовские чтения (4–5 апреля 2002 г.) // Вестник Российской академии наук. 2002. Т. 72. № 12. С. 1123–1127.

⁵ Берестовские чтения / Сост. О.С. Чурсина. М., 2016.

- 2016 год — «Творчество В.Д. Берестова в школе»;
- 2018 год — «В начале жизни школу помню я...» (о детстве А.С. Пушкина в восприятии Ю. Тынянова, Ю. Лотмана, В. Берестова и Ю. Нечипоренко).

А круглый стол «Мы современники сражений...» в апреле 2020 года мы посвятим произведениям В.Д. Берестова о войне и поговорим о востребованности его произведений в практике школы и библиотеки.

O.S. Chursina

The Museum "V.D. Berestov and his entourage"

School "Sviblovo", Moscow, Russia

M.V. Alexandrova

Center for V.D. Berestov's Cultural Heritage, Russia

"From anniversary to anniversary": popularization of V.D. Berestov's literary work by the efforts of the School Museum and the Center for V.D. Berestov's Cultural Heritage

Шалашова Екатерина Александровна

Школа имени Героя Советского Союза А.Ф. Кретьова,
сельское поселение Нижнетамбовское, Хабаровский край, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Цифровая образовательная среда – первый и важный шаг в реализации цифровой экономики Российской Федерации. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в актах Правительства Российской Федерации определены принципы и основные направления реализации политики электронного обучения и образования, обучения с применением дистанционных технологий. Требования использовать электронные ресурсы при обучении также прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах.

Использование информационных технологий является одной из актуальных проблем современной методики преподавания филологических дисциплин. Задача педагога – организовать доступ к электронному образовательному контенту, что, в свою очередь, будет способствовать совершенствованию практических умений и навыков обучающихся, позволит эффективно организовать самостоятельную

работу и индивидуализировать процесс обучения, повышать интерес к урокам русского языка и литературы, активизировать познавательную деятельность учащихся.

Особенно возможности цифрового обучения актуальны для сельских школ, где у ребят отсутствует возможность посещать репетитора, принимать участие в очных мероприятиях различного уровня.

В своей деятельности я использую следующие электронные ресурсы:

- «Яндекс.Учебник»¹ — это сервис с заданиями по русскому языку для 1–5 классов с автоматической проверкой ответов и мгновенной обратной связью для учеников. Учитель располагает большой базой интерактивных задач и упражнений, которые он может раздать обучающимся, например, в рамках домашнего задания.
- «Учи.ру»² — это интерактивная образовательная платформа, позволяющая повысить эффективность образования и цифровую грамотность учеников и учителей. Учитель может использовать «Учи.ру» во время урока и внеурочной деятельности. Ученики могут заниматься дома в любое удобное для себя время. Учитель видит статистику и успеваемость каждого ученика в личном кабинете в режиме реального времени.
- Онлайн-школа «Фоксфорд»³ предлагает подготовку к ЕГЭ и ОГЭ, участие в олимпиадах, тесты, проверочные работы по русскому языку.
- Цифровая среда «Мобильное электронное образование»⁴ обеспечивает условия для организации персонализированного обучения обучающихся в соответствии с их потребностями, а также с запросами региональной экономики. Обеспечивает доступность качественного образования для различных категорий учащихся, в том числе для детей с ОВЗ, высокомотивированных и одаренных детей.
- «Сдам ГИА: Решу ЕГЭ. Решу ОГЭ»⁵ — образовательный портал для подготовки к экзаменам. Отличное решение для дополнительной и самостоятельной подготовки к государственной итоговой аттестации.

Практически у всех ребят, которым я преподаю, есть смартфоны. Это позволяет мне использовать на уроке и за его пределами различ-

¹ URL: <https://education.yandex.ru/>

² URL: <https://uchi.ru/>

³ URL: <https://foxford.ru/>

⁴ URL: <https://edu.mob-edu.ru/>

⁵ URL: <https://ege.sdamgia.ru/>

ные мобильные приложения, которые помогают организовать эффективную и интересную образовательную деятельность.

«Plickers» — замечательное приложение, которое позволяет проводить фронтальные опросы с помощью одного мобильного телефона. Отвечая на вопрос, ученики поднимают карточку с выбором ответа. Учитель сканирует карточки мобильным устройством. На компьютер учителя передаются результаты. Такая система хороша для обзорного и итогового тестирования, для проведения формирующего оценивания. Это дает возможность узнать о прогрессе всего класса, а не отдельных учеников, как бывает, когда опрос ведется устно. Приложение Plickers строит диаграммы ответов и позволяет сразу узнать, какая часть класса усвоила изучаемый материал, а кому нужна дополнительная помощь. Сам механизм использования Plickers настолько удобен, что позволяет учителю обеспечить мгновенную обратную связь на любом этапе урока. Для проведения работы не нужен компьютерный класс или любая другая техника для учеников, только учительский планшет. Ученики проявляют заинтересованность, потому что появляется элемент игры.

Мобильное приложение «Kahoot» подобно викторине. Каждый вопрос может иметь связанную с ним иллюстрацию или видео и выбор ответов, лимит времени на ответы. Данный сервис незаменим на уроках литературы. Обратный отсчет времени отражается на экране, что создает игровую соревновательную ситуацию и мотивацию правильно отвечать на вопросы и набирать наибольшее количество очков. «Kahoot» можно использовать на любом этапе урока. Использование сервиса позволяет развивать умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать новые задачи в познавательной деятельности, развивать умение определять понятия, делать аналогии, классифицировать, устанавливая причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, делать выводы. Приложение «Kahoot» хорошо использовать при проведении формирующего оценивания обучающихся и отслеживания прогресса учеников в процессе обучения.

На сайте сервиса собраны игры и викторины по разным темам и предметам. Можно не только демонстрировать викторины, созданные в своем аккаунте, но и воспользоваться материалами других пользователей сервиса. Благодаря данному сервису можно:

- провести игры и викторины;
- организовать соревнования;
- провести тест;

- провести домашнюю работу;
- отслеживать результаты каждого учащегося;
- предоставлять автоматическую обратную связь каждому ученику.

Приложение «Quizizz» можно использовать на любом этапе урока. В перечень вопросов для проверки домашнего задания по русскому языку можно включить проблемный вопрос, который вызовет у обучающихся затруднение и позволит подвести их к постановке темы и цели урока. Установка ограничения по времени развивает такое регулятивное умение, как планирование времени работы. По итогам игры выводятся статистические материалы, по которым обучающиеся, знающие критерии оценивания, могут сами выставить себе отметки. При организации работы в группах можно легко подсчитать, какая команда выиграла, так как результаты выводятся в виде рейтинга. «Quizizz» поможет развить у учеников умение осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата.

Таким образом, использование мобильных технологий в обучении позволяет реализовать личностно ориентированное обучение школьников, осуществить совместную деятельность и познавательную рефлексию, геймифицировать учебный процесс.

Незаменимыми в работе стали следующие сервисы.

- Сервис для создания облаков слов — WordArt.com (Tagul.com) очень прост в использовании, позволяет подгружать списки слов, шрифты и поверхности, имеет разные формы экспорта.
- Генераторов ребусов — Rebus1.com — программа способна сгенерировать ребус из любого заданного слова или фраз. На уроках литературы можно создавать специальные ребусы, в которых использованы изображения героев из сказок.

Естественно, что использование сервисов на каждом уроке невозможно, да это и не нужно. Но умелое использование заданий, выполненных с помощью цифровых ресурсов, способствует активизации познавательных потребностей учеников и повышает эффективность урока.

Использование цифровых технологий не заменяет традиционные ценности образования, а дает новые инструменты для решения конкретных образовательных задач современной школы.

E.A. Shalashova

School named after Hero of the Soviet Union A.F. Kretoy,

Nizhnetambovskoe, Khabarovsk Krai, Russia

The use of digital resources at Russian language and literature lessons

Шалхакова Наталья Петровна

Элистинская многопрофильная гимназия, Элиста,
Республика Калмыкия, Россия

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

«Урок — это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции», — писал известный педагог В.А. Сухомлинский¹. В этих словах я вижу для себя требование к постоянному профессиональному росту с учетом новых требований к учителю. Как учителю сохранить собственное лицо и учесть при этом новые требования ФГОС?

Особенность ФГОС — их деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика через реализацию системно-деятельностного подхода. Для решения данной проблемы мною были определены основные задачи:

1. создание системного подхода для обеспечения качества обучения и воспитания учащихся;
2. поиск и отбор оптимальных форм и методов активизации деятельности обучающихся;
3. отработка оптимальной структуры урока в рамках основных требований ФГОС.

Решение первой задачи осуществлялось через проектирование в рамках учебной программы системы изучения нового материала, системы реализации развивающего блока, системы контроля, использование опорных конспектов; через ведение учащимися читательского дневника.

Во многом, на мой взгляд, системный подход определяет тщательно продуманное планирование. Недаром известный педагог Симон Соловейчик писал, что «хорошо продуманный план есть залог будущего успеха»².

Что нового мною было внесено в учебно-тематическое планирование? Во-первых, были спрогнозированы возможные виды учебной деятельности учащихся на уроках при изучении той или иной темы (например, лингвистические игры, немой диктант, творческая работа,

¹ Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971.

² Соловейчик С.Л. Десять тысяч уроков: Школа: какая она, какой станет в девятой пятилетке. М., 1971.

разгадывание ребусов, составление памяток и т. д.), спланирована предполагаемая форма урока (видеоурок, урок творчества, урок-суд, урок-защита и т. д.). Во-вторых, предусмотрено использование ИКТ, национально-регионального компонента, организация повторения (помимо нового учебного материала на каждом уроке организуется повторение по одной теме два урока подряд, на третий проводится контрольный словарный диктант). Таким образом, учитывается система повторения, использования наглядности (презентация, опорные конспекты), чередование и разнообразие видов деятельности учащихся, система контроля, а также система развивающего блока (творческие работы, ребусы, загадки, кроссворды, использование притч).

Кроме того, формированию системных знаний учащихся способствует метод подачи нового материала посредством опорных сигналов, схем, таблиц. При введении авторских опорных конспектов (в дальнейшем — ОК) были учтены психолого-педагогические обоснования, данные некогда известными педагогами В. Шаталовым и С. Меженко. Это принцип наглядности, системности, блочной подачи материала, принцип единства индукции (от частного — к общему) и дедукции (от общего — к частному).

3. непроизносимые
[т, д, л, в]
проверяй гласной

т _____
 д _____
 л _____
 в _____

НО!!!
4. удвоенные согласные
 (словарные слова)



акКорд

ОК 33
Буквы З и С
на конце приставок

бе
во
в
и
ни
чре
ра
бе
во
в
и
ни
чре
ра

З

С

З **С**
СОГЛ. ЛГ. СОГЛ. ЛГ.

Б
В
Г
Д
Ж
З
Л
М
Н
Р

П
Ф
К
Т
Ш
С
Х
Ц
Ч
Щ

Использование ОК помогает структурно увидеть весь учебный материал, систематизировать его на протяжении всего курса обучения, что поможет при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, будет способствовать развитию таких каналов восприятия, как зрительный (для визуалов), слуховой (для аудиалов, так как материал повторяется вслух как минимум

5 раз), моторный (для кинестетиков, так как ОК позволяет ученику вписать свои примеры, обозначить необходимые морфемы, дорисовать).

Решение второй задачи — поиск форм и методов активизации деятельности учащихся, — позволило выделить приоритетные формы и методы работы с учащимися: интегрированный урок, урок-проект, урок — защита читательского формуляра, проблемный урок, имитационный урок, урок — ролевая игра (урок-киносценарий, урок-суд).

В целях развития творческого мышления практику интегрированный урок, который помогает увидеть проблему многоаспектно, учит детей анализировать, сопоставлять, сравнивать, искать связи между предметами и явлениями.

Так, например, интегрированный урок литературы в 5 классе по теме «А.С. Пушкин „Няне“» позволил рассмотреть эту тему в соединении учебных дисциплин: русский язык, литература, музыка, изобразительное искусство. Класс был разбит на группы: «пушкиноведы», «художники», «исследователи-критики», «музыковеды», скульпторы». Исследователи-критики слушали стихотворение в исполнении В.И. Качалова, анализировали, определяли его эмоциональный фон, композицию, основную мысль. Музыковеды слушали и анализировали фрагменты музыки Чайковского из «Времен года», аргументировали свой выбор, биографы-пушкиноведы совершали путешествие в дом-музей Арины Родионовны, а художники «рисовали свои чувства», анализировали картины различных художников о няне и А.С. Пушкине, скульпторы — обсуждали скульптуры, поставленные в память об Арине Родионовне в различных городах страны. Развитию творческого мышления, на мой взгляд, способствует метод «шести думательных шляп», разработанный известным психологом Эдвардом де Боно¹. Использование данного метода позволяет рассмотреть тему многофункционально: сообщать факты (белая шляпа), выражать эмоции и чувства (красная), творить (зеленая), размышлять, исследовать (синяя), проводить рефлекссию, отмечая как положительное в уроке (желтая), так и недочеты (черная). Чтобы заинтересовать учащихся, рассказываю притчу о старом шляпнике, что позволяет осмыслить вопрос достижения цели и смысла жизни.

Активизировать учащихся помогает и проектная деятельность, в ходе которой ученик развивает критическое мышление, умение принимать

¹ Подробнее о технологии «Шести думательных шляп» см.: <https://present5.com/technologya-shest-dumatelnyx-shlyap-edvard-de-bono/>

самостоятельные аргументированные решения, работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Проектная деятельность также формирует познавательные, исследовательские умения и навыки. Так, учащимися были проведены исследования: «Компьютерный жаргон», «Калмыцкие имена учащихся 5-х классов», «Слова-паразиты в нашей речи». Благодаря такой работе 2 ученика приняли участие во Всероссийском конкурсе творческих и исследовательских работ, а одна ученица стала участницей «Всероссийского фестиваля русского языка и российской культуры», в рамках которого приняла участие в конкурсе чтецов, в Международной волонтерской программе «Послы русского языка в мире».

Активно внедряется метод проектирования и в обучении литературе. Так, был проведен ряд уроков-проектов по тематическим блокам «Дети в литературе», «Война» и «Природа». В результате ученики выполнили проекты: «Счастливое детство», «Несчастливое детство», «Мы защищаем детство!». Готовясь к интегрированному уроку «Вспомним всех поименно...», учащиеся делали презентацию о родственниках — участниках войны, о земляках-героях. Итогом такой работы стал индивидуальный творческий мини-проект — сочинение-конверт «Письмо из XXI века».

Сложной задачей, требующей немедленного решения, считается вопрос формирования и развития интереса к чтению. Поэтому были обозначены пути ее решения через использование притч, легенд, афоризмов на уроках русского языка, посредством ведения учащимися читательского дневника, через проведение творческих конкурсов по внеклассному чтению и определение победителей в номинациях «Лучший книголюб», «Лучший чтец», «Лучший иллюстратор», проведение уроков защиты читательского формуляра.

Таким образом, повышение качества обучения в условиях реализации ФГОС в большей степени зависит от учителя, задача которого — дать учащимся возможность делать выбор, аргументировать свою точку зрения, нести ответственность за этот выбор, а не давать готовые знания.

N.P. Shalkhakova
Elista Multidisciplinary Gymnasium, Elista,
The Republic of Kalmykia, Russia

System-activity approach in the framework of the implementation of GEF in teaching Russian language and literature

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Реалии сегодняшнего дня таковы, что владение русским языком является необходимым условием при обучении в российской школе. Согласно новым стандартам образования дисциплина «Русский язык» входит в число обязательных, и именно ее предметные результаты освоения стоят на первом месте во ФГОСе среднего общего образования. Однако декларативное заявление о необходимости изучать русский язык не решает тех многих проблем, которые сложились и продолжают складываться сегодня.

Факторы, негативно влияющие на процесс обучения русскому языку, условно можно разделить на две группы: внешние (находятся вне учебного процесса, но оказывают на него косвенное влияние) и внутренние (касаются непосредственно самого учебного процесса)¹. К основным внешним факторам можно отнести социально-экономические и политические изменения, происходящие в современном обществе: демократизация, глобализация, интеграция, гуманизация. Все эти процессы влекут за собой модернизацию образования, а вместе с этим и формирование новой образовательной парадигмы, основанной на личностно-ориентированном подходе к обучению и способной воспитать социально адаптированного человека, самостоятельного, готового к самосовершенствованию и самообразованию. Однако ни общество, ни само образование к переходу от когнитивной парадигмы к новой пока не готовы. Одним из проявлений этого является пренебрежительное, а иногда и негативное отношение к русскому языку, что значительно снижает его значимость и ценность в глазах обучающихся.

К внутренним факторам негативного влияния на процесс обучения русскому языку можно отнести следующие факторы.

1. Теоретико-методические факторы. Здесь речь идет, прежде всего, о существующих программах и схемах изучения русского языка в школе. Программы пишутся не методистами, а самими преподавателями, что не совсем верно, ибо преподаватель может, как практик, внести некоторые коррективы, а стратегия определяется

¹ Осмоловская И.М. Дифференциация обучения: за и против // Школьные технологии. 2001. № 6. С. 16–18.

теоретиками. Еще совсем недавно при обучении в российской школе практически все поступающие владели русским языком. Сегодня мы сталкиваемся с проблемой обучения детей-инофонов (здесь имеются в виду дети мигрантов). К сожалению, надо признать тот факт, что традиционные методики не приносят положительного результата, так как у детей отсутствуют элементарные знания по русскому языку и не все педагоги владеют этими методиками.

2. Технические факторы связаны с неудовлетворительными условиями обучения русскому языку детей-инофонов. В этом случае наблюдается отсутствие или нехватка специально оборудованных аудиторий, недостаточное обеспечение учебной и методической литературой и проч.
3. Личностные факторы касаются не только обучающихся, но и преподавателей. В условиях отсутствия вступительных испытаний по русскому языку в школу, независимо в какой класс, создается ситуация, когда в одном классе обучаются дети с совершенно разными уровнями языковой подготовки, что значительно осложняет работу преподавателя и процесс усвоения знаний самими учениками. Если преподаватель будет ориентироваться на слабых учеников, сильные потеряют всякий интерес к обучению, и, наоборот, если в поле внимания преподавателя будут исключительно сильные ученики, мотивация слабых скоро приблизится к нулю. Что касается самих преподавателей, далеко не все готовы применять новые методы и технологии преподавания своего предмета на русском языке детям-инофонам. В такой ситуации дифференцированный подход становится одним из дидактических условий языковой подготовки обучающихся. Существует несколько определений дифференцированного обучения. В широком смысле дифференцированное обучение — это система образования, обеспечивающая развитие личности каждого обучающегося с учетом его возможностей, интересов, склонностей и способностей¹. В более узком смысле дифференцированное обучение понимается как учебно-воспитательный процесс, протекающий с учетом доминирующих особенностей групп учащихся и/или индивидуальных психологических различий (особенностей) отдельных обучающихся². Применительно к преподаванию русского языка дифференцированное обучение — это система обуче-

¹ Актуальные проблемы дифференцированного обучения / Под ред. Л.Н. Рожиной. М., 1992.

² Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М., 2005.

ния, позволяющая сделать каждого обучающегося активным участником учебного процесса исходя из его личностно-психологических особенностей и уровня подготовки. К сожалению, в реальности далеко не все общеобразовательные учреждения могут обеспечить такие условия своим обучающимся. Иногда нет даже возможности создать разноуровневые группы, и преподаватель осуществляет дифференцированное обучение в классе, где ученики имеют разные уровни языковой подготовки. На основе наблюдений и тестирования выделяются подгруппы, куда входят обучающиеся с высоким уровнем подготовки, средним и низким. Работа организуется таким образом, чтобы каждый обучающийся, независимо от уровня его подготовки, был вовлечен в учебный процесс. При этом преподаватель привлекает сильных учеников в качестве своих помощников.

Под содержанием обучения русскому языку подразумеваются знания, умения и навыки, которыми необходимо владеть при поступлении в российскую школу. При дифференцированном подходе они должны быть определены на законодательном уровне для каждого поступающего в образовательное учреждение по результатам предварительного тестирования. При определении формы оценки полученных знаний детьми мигрантов наиболее эффективной и объективной может стать балльно-рейтинговая система.

В заключение можно отметить, что дифференцированное обучение русскому языку позволяет развивать творческие начала обучающихся и формировать интерес к предмету, устойчивую внутреннюю мотивацию к изучению русского языка и прочные знания, навыки самостоятельной работы.

N.V. Shishonina

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Factors influencing the process of teaching Russian language to foreign children

Шубелева Марина Евгеньевна

Школа № 449, Санкт-Петербург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Как отмечается в Федеральных государственных образовательных стандартах: «Важнейшая цель современного образования и одна из

приоритетных задач общества и государства — воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России». Школьное образование в условиях внедрения стандартов, а теперь уже и Стандартов третьего поколения, должно отходить от парадигмы знаний и приобретать деятельностную и социальную направленность. Заложить соответствующую мотивацию, воспитать социально активную личность — это важнейшая задача нас, педагогов.

ФГОС устанавливает требования к результатам освоения обучающимися Примерной основной образовательной программы: личностные результаты, предметные и метапредметные. После долгих раздумий, споров, разговора с нашими учениками мы пришли к выводу, что одним из вариантов решения проблемы станет организация школьного музея.

Итак, школьный музей... На данный момент, если правильно организовать работу, школьный музей становится и одной из форм воспитательной работы, и социокультурным центром, и, прежде всего, тем местом, где нашим ученикам комфортно, интересно. Сегодня я хочу пригласить Вас в наш школьный выставочный зал «Память говорит».

Сначала немного истории. Начинался наш выставочный зал в 2017 году с выставки фотографий военной поры, привезенной из Москвы в рамках Всероссийского проекта «Семейные фотохроники великих войн России». Мы и не думали, что наша инициатива получит продолжение... И, самое главное, эта инициатива будет исходить от учеников нашей школы. Когда мы еще только «монтировали» данные фотографии для экспозиции, писали сценарий презентации выставки (а в этом принимали самое непосредственное участие наши учащиеся), старшеклассники предложили создать школьный музей... Первым делом встал вопрос: а что мы будем размещать в музее? Где найдем экспонаты? Ответ нашелся быстро.

Во-первых, это экспонаты из семейных архивов наших учеников: фотографии, документы, предметы быта родных и близких.

Во-вторых, это личные вещи из архивов наших гостей, которые приходят к нам на творческие встречи, Уроки Мужества. Самым ценным на таких встречах является не просто повествование об участии ветеранов в Великой Отечественной войне, а понимание их личного вклада в те события, о которых идет речь на данном мероприятии. Ветераны делятся своими воспоминаниями и, конечно же, пополняют нашу экспозицию: каждый гость оставляет в подарок книгу, фотографии, газетные заметки, находки военной поры. Ветераны фотографируются с нашими учениками. Все это становится основой исследовательских

работ, любительских фильмов, проектов и продолжает хранить тепло рук бывших владельцев. Эти вещи не спрятаны за стеклами витрин, их можно потрогать, взять в руки: и гильзы, и пробитые осколками каски, и пулеметные ленты...

В-третьих, обучающиеся сами готовят экспонаты для нашего выставочного зала: это макеты, аппликации, творческие сборники.

В основу деятельности Выставочного зала положены не только экскурсии, музейные уроки, творческие встречи, но и проектная деятельность.

Второй год нами реализуется проект «Мой город Пушкин». Цель проекта — создание условий для изучения г. Пушкина и сохранения культурного наследия города-памятника. «В Петербурге мы сойдемся снова» — это проект, задача которого — создание макетов исторического наследия Санкт-Петербурга, разработка экскурсионных маршрутов; создание интерактивных выставок; проведение музейных уроков литературной, исторической направленности. Есть и проект «Абонемент выходного дня», цель которого состоит в повышении культурного уровня развития школьников через разработку экскурсионных и туристических маршрутов по г. Пушкину, образовательных квестов. Все это на данный момент актуально, особенно в свете культурных нормативов для школьников, представленных Министерством культуры и Министерством просвещения. Проект «Галерея подвига» посвящен созданию условий для подготовки празднования 75-летия Великой Победы. Возникает вопрос, как могут быть реализованы эти проекты?

Во-первых, у нас существуют «творческие лаборатории», возглавляемые специалистами в области молодежной политики, музейной деятельности. Нами заключены договоры о взаимодействии с Историко-литературным музеем г. Пушкина о проведении занятий, связанных с экскурсионной работой и музееведением; о посещении выставок в историко-литературном музее; о возможности прохождения стажировки в качестве экскурсоводов на базе музея. Есть и договор с НКО — о разработке и проведении образовательных квестов; с Волонтерами Победы — об организации мероприятий, направленных на сопровождение ветеранов и пожилых людей. Появились и сетевые партнеры — школа № 142 г. Новосибирска, МБОУ «СоСеДИ». Как мы видим, формат выставочного зала дает импульс для развития и реализации новых программ и проектов, нацеленных на развитие практических навыков: проведение «событий» (мероприятий) для учеников и учителей не только своей школы; личных выставок и творческих вечеров — все это силами самих учеников при непосредственной помощи экспертов и руководителей творческих лабораторий, учителей.

При таком взаимодействии появляются новые экскурсионные маршруты, апробируются оригинальные форматы работы и учебные программы, организуются методические встречи и педагогические дискуссии.

Участие в совместных музейно-педагогических проектах создает условия для личностного роста обучающихся, формирует понимание взаимосвязи исторических эпох и своей причастности к своей культуре, неразрывную связь с прошлым.

Выставочный зал — это место, где школьники впервые могут примерить на себя различные роли: экскурсовода, оформителя, эксперта, дизайнера. В этой плоскости школьники могут реализовать функции профессионального ориентирования и социальных практик.

Таким образом, потенциал выставочного зала позволяет решать спектр задач, направленных на реальное воплощение принципов системно-деятельностного подхода, воплощение проектов, разработанных самостоятельно в стенах школы, а также реализацию музейно-педагогических проектов, таких как «Литературный багаж», «Эковидение» и др.

M.E. Shubeleva

School № 449, St. Petersburg, Russia

Educative aspects of museum pedagogics

Шувалова Ольга Олеговна

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия

РАБОТА С ГРАММАТИЧЕСКИМИ ТАБЛИЦАМИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ РКИ

Лингвистическая компетенция является частью коммуникативной компетенции, формирование которой — главная задача обучения РКИ. Современная методика РКИ рассматривает лингвистическую компетенцию как многокомпонентное образование, в состав которого входят не только практические навыки использования грамматики в продуктивной речи учащихся, но и знание фонетических явлений, синтаксиса, лингвистической терминологии. Последнее особенно актуально для студентов и магистрантов, поступающих на факультеты по специальности «Лингвистика».

Чтобы сформировать у учащихся представление о системе русского языка и помочь в освоении трудных грамматических тем с точки зрения методики РКИ в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова был создан грамматический справочник «Как правильно по-русски»¹. Задачи пособия определили его структуру и принцип отбора материала. В пособии в виде таблиц представлены основные разделы русской грамматики: фонетика, графика, морфология, синтаксис. В справочник также вошли таблицы, посвященные предложно-падежной системе, образованию видовых пар и функционированию видов глагола, глаголам движения, и многие другие принципиальные для методики РКИ грамматические темы.

Пособие создавалось с опорой на лингводидактическую программу по русскому языку как иностранному² и лексический минимум Первого сертификационного уровня³.

В первой части пособия «Графика. Фонетика» представлен русский алфавит, соотношение букв и звуков, на примерах показаны явления ассимиляции и редукции, интонационные конструкции.

Словообразование русского языка представлено в небольшом объеме: дана схема строения русского слова и примеры. Особенности образования некоторых форм подробнее рассмотрены в грамматических таблицах, где принципиально морфемное членение: образование форм прошедшего времени глаголов, причастий и деепричастий и др.

В основной части пособия, посвященной морфологии, дается краткая характеристика всех частей речи, что позволяет представить студентам систему русской грамматики. В таблицах представлено функционирование глагола: морфологические признаки, образование временных и видовых форм, спряжение и т. д. Также в справочник вошли такие темы, как: употребление форм инфинитива (НСВ/СВ), значение видов глагола, особенности возвратных глаголов, глаголы движения.

Важной частью пособия является презентация предложно-падежной системы русского языка: представлены формы и значения каждого падежа, глагольное управление. В таблице приведены примеры употребления падежных форм в предложениях, что помогает иностранным студентам понять значение падежей и структуру предложения. В этой

¹ Беляева Г.В., Шувалова О.О. Как правильно по-русски / ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2018.

² Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. М., 2010.

³ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Общее владение. Первый сертификационный уровень. СПб., 2014.

связи особенно эффективно оказалось использование грамматических таблиц для повторения материала.

Работу с пособием можно проводить, начиная с базового уровня обучения. Широкий охват материала позволяет осуществлять индивидуальный подход в обучении, предоставляя возможность более сильным студентам полнее ознакомиться с нюансами грамматики.

В части пособия, посвященной синтаксису, представлены такие важные темы, как выражение субъекта и предиката в предложении, выражение объектных, определительных, уступительных, обстоятельственных отношений, а также порядок слов в предложениях различного типа.

Для дальнейшего обучения на факультетах, чтения научной литературы важно развить у студентов умение работать со структурой предложения: трансформировать предложение из простого в сложное, заменять причастные и деепричастные обороты. Таблицы справочника помогают учащимся выполнять данный вид упражнений. Тема представлена в пособии на основе знакомой студентам лексики.

Выражение причины «Почему?»

Способ выражения	Простое предложение	Сложное предложение
Благодаря кому? чему? 3	Благодаря <u>твоей помощи</u> я быстро закончил работу.	Благодаря тому, что ты помог мне, я закончил работу. ☺
из-за кого? чего? 2	Из-за <u>плохой погоды</u> мы не пошли гулять.	Из-за того что была плохая погода, мы не пошли гулять. ☹
от чего? 2	Девушка плакала от <u>радости</u> .	Девушка плакала, оттого что она была очень рада.
в результате чего? 2	В результате <u>проведенных опытов</u> ученые сделали открытие.	В результате того что ученые провели опыты, они сделали открытие.
Деепричастный оборот	<u>Не поверив мне</u> , Антон решил проверить информацию.	Антон решил проверить информацию, потому что он не поверил мне.

Апробация пособия в группах предвузовской подготовки показала, что регулярное использование грамматических таблиц справочника помогает расширить и закрепить знания русской грамматики, понять логику языка, познакомиться с лингвистической терминологией, пред-

ставить русский язык как систему, — способствует, таким образом, формированию лингвистической компетенции учащихся.

O.O. Shuvalova

Lomonosov Moscow State University, Russia

The usage of grammar tables as a method of forming linguistic competence of students in the course of Russian as a foreign language

Щурина Юлия Васильевна

Забайкальский государственный университет, Чита, Россия

ТЕОРИЯ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Современное состояние образовательной лингвистической практики характеризуется поиском широких интегрирующих курсов, которые могли бы включать ортологические, психологические, коммуникативно-прагматические, этические и эстетические компоненты. Этот поиск стимулируется общим изменением научной парадигмы конца XX — начала XXI в., которое в целом может быть охарактеризовано как переход от изучения языка как формальной системы к рассмотрению его как средства осуществления коммуникативной деятельности человека, к исследованию речевой реальности, ее организации и базовых единиц.

Обращение лингвистики и лингводидактической практики к речи дает основание говорить о становлении новых, интегративных дисциплин, от которых ожидается соединение формальных аспектов с когнитивными и коммуникативно-прагматическими¹. При этом нельзя не учитывать постоянно происходящего перераспределения межотраслевых границ, носящих все более условный характер. Бурное развитие языковедения в XXI в. породило целый набор лингвистических отраслей, возникших на стыке лингвистики с другими науками — филологией, социологией, психологией, антропологией и др.

В самом общем виде изменения в лингвистических дисциплинах (вызванные, в первую очередь, несоответствием языковой реальности принятым теориям, что достаточно часто выявляется в результате

¹ Подробнее об этом см.: *Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.

наблюдения над языковым материалом) сводятся к формированию антропоцентрического подхода к изучению языковых явлений.

Развитие антропологического направления науки о языке, центральным объектом рассмотрения которого стал *homo loquens*, привело к выделению в качестве одного из ключевых понятий в изучении языка понятия речевого жанра (далее — РЖ), предложенного, как известно, М.М. Бахтиным в его оригинальной лингвофилософской концепции¹. Речевой жанр, как культурно и исторически оформленный, конвенционализированный способ коммуникации, образец организации текста², позволяет соединить познавательные-аксиологические, коммуникативно-прагматические и структурно-языковые категории.

К наиболее важным теоретическим положениям М.М. Бахтина, придающим его концепции значительную эвристичность даже на фоне многочисленных (и гораздо более поздних) исследований языка в действии (теории речевых актов³, системной лингвистики, теории дискурса и др.), можно отнести следующие:

- функциональный подход к описанию речевых жанров;
- деление жанров на первичные (простые, элементарные) и вторичные (сложные, комплексные);
- наличие жанров не только в художественной литературе, но и в любой сфере общения;
- возможность трансформации и косвенной (непрямой) репрезентации речевых жанров⁴.

Напомним, что, согласно концепции М.М. Бахтина, речевой жанр представляет собой не речевой эквивалент предложения, а базовую единицу общения, организованная последовательность которых образует определенную динамическую совокупность⁵. Высказывание представляется репликой, обращенной к собеседнику, границы которой закрываются ответным речевым действием собеседника.

Модель высказывания М.М. Бахтина выгодно отличается от традиционной синтаксической схемы (или ограниченного набора типовых схем) в качестве «контролирующего механизма, который позволял бы

¹ Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 250–298.

² Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний // Жанры речи-2. Саратов, 1999. С. 103–111.

³ Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М., 1986. С. 22–129.

⁴ Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М., 2010.

⁵ Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 250–298.

упаковывать разрастающуюся языковую ткань в <...> целостную конфигурацию» — «высказывание»¹.

Изучение речевых жанров ведется в двух основных направлениях: исчисление моделей разных РЖ и исследование их воплощения в различных речевых ситуациях², причем второе направление имеет отчетливо выраженную практическую значимость.

Вопрос о языковых приметах РЖ или, иными словами, о его формальной организации важен как для решения проблемы идентификации жанра, так и для выявления возможностей овладения данным жанром, определения способов его конструирования в соответствии с условиями общения и коммуникативными намерениями автора. Становление языковой личности определяется тем, насколько успешным было овладение этими двумя сторонами речевой деятельности, поскольку практическое владение набором основных РЖ может считаться показателем коммуникативной компетенции.

Способы языкового воплощения различных жанров связаны с привлечением разнообразных языковых средств, общий состав которых весьма обширен и неоднороден.

Большинство РЖ имеет грамматические приметы, например императив как каноническая форма РЖ-приказа: *иди спать*, *закрой-те дверь*, или лексические показатели (определенные имена и глаголы): *благодарю за внимание, выражаем вам благодарность*, по которым их легко идентифицировать, однако существуют возможности косвенного, непрямого воплощения РЖ — например, реализации РЖ-просьбы в форме вопроса (*Не могли бы вы открыть окно?*); оформление приглашения в виде вопроса (*Почему бы вам не зайти к нам после работы?*); просьба, реализованная как сообщение (*Нужно включить свет*); сообщение-порицание (*Ты опять опоздал*); утверждение-упрек (*Нельзя быть таким эгоистом*) и т. п. Кроме того, русские этикетные РЖ не имеют грамматических «этикетных» показателей (как, например, в восточных языках). Отсутствие специальных жанровых показателей и наличие косвенных способов репрезентации жанра могут существенно затруднять как процесс интерпретирования того или иного жанра, так и процесс его продуцирования. Тем самым необходимость целенаправленного изучения реально существующих в практике речевого общения речевых жанров становится еще более очевидной.

¹ Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.

² Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–98.

Реализация подобной цели (формирования навыков практического владения основными речевыми жанрами русского языка) возможна в практике преподавания вузовских лингвистических курсов: современного русского языка (речь идет прежде всего о разделах «Морфология» и «Синтаксис»), культуры речи, риторики, стилистики и литературного редактирования, лингвистического анализа текста. Обращение к понятию речевого жанра позволяет интегрировать вопросы, находящиеся на пересечении этих дисциплин, а также актуализировать знания, полученные при изучении предшествующих и смежных курсов.

При этом обучение предполагает как обращение к теоретическим понятиям (речевой жанр, сфера речи, участники речи, виды (типы) речи, речевой этикет, правила речевого поведения), так и практическую работу по компонентному анализу различных РЖ (коммуникативная цель, автор, адресат, фактор прошлого, фактор будущего, диктумное содержание, языковое оформление, результат) и их продуцированию. Методический подход к использованию понятия РЖ в речевой подготовке студентов связан также с демонстрацией роли языковых средств в конструировании жанров, в том числе средств, употребленных нестандартно (с определенными творческими целями — например, для достижения комического или эстетического эффекта).

Итак, овладение системой русских речевых жанров, выработка умений использовать разнообразные языковые средства для конструирования того или иного жанра в соответствии с коммуникативными целями и ситуацией общения является стратегической задачей при изучении практически всех лингвистических курсов: от риторики и культуры речи до современного русского языка.

Кроме того, обучение основам речевой деятельности с опорой на понятие РЖ можно организовать и в школе, причем не только на уроках риторики, развития речи и других специальных речеведческих дисциплин, но и при изучении грамматических тем программы по русскому языку, например: «Типы предложений по цели высказывания» (ср. типы РЖ по коммуникативной цели — информативные, императивные, оценочные и этикетные), «Прямая речь», «Обращение», «Наклонение глаголов» и др.

Осознанное владение основными РЖ, сформированное на основе представлений о совокупности всех русских РЖ как системе (в которую включены как первичные жанры, формирующиеся в бытовой сфере общения, так и вторичные, вырабатывающиеся в условиях более сложного и организованного общения, — рассказ, заметка, статья, повесть,

роман и др.¹), может и должно стать необходимой составляющей языковой личности, одной из статусных характеристик личности вообще.

Y.V. Shchurina

Transbaikal State University, Chita, Russia

Theory of speech genres in modern university linguodidactic practice

Юдова Елена Николаевна

Школа № 4, Сухиничи, Калужская область, Россия

**СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ:
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА «РОМАШКА БЛУМА»
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Лучше иногда задавать вопросы, чем знать
наперед все ответы.

Дж. Тэрбер

Значение чтения в современном мире огромно. Это не только базовый компонент образования, формирующий основные нравственные ценности и общую культуру, но и основа конкурентоспособности страны, основа экономики и безопасности государства. И речь здесь идет не сколько об умении читать, а прежде всего о грамотности чтения.

Грамотное чтение — это осмысление письменных текстов и рефлексия на них, использование их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, активного участия в жизни общества. Рефлексия текста предполагает размышление о содержании текста и перенос его в сферу личного сознания.

Цель смыслового чтения — максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. Для этого используются различные приемы: «Ключевые слова», «Инсерт», «Ромашка вопросов», «Верные — неверные утверждения», «Круги Эйлера», «Кластер» и другие. Остановимся на одном из них — «Ромашке вопросов».

Как помочь ребенку научиться не просто читать, а читать осмысленно и понимать тексты разных типов. На помощь нам приходит врожденное

¹ *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 250–298.

любопытство и желание получить ответы на интересующие нас вопросы. Благодаря вопросам мы сможем лучше разбираться в ситуации и смотреть на нее с разных сторон. Говоря словами Алисон Кинг, «умеющие мыслить умеют задавать вопросы». Некоторые преподаватели определяют, насколько их ученики умеют думать, по тому, как они формулируют вопросы. Кинг провела ряд исследований и пришла к выводу, что умение задавать продуманные вопросы — это тот навык, которому следует учить, поскольку большинство людей привыкло задавать довольно примитивные вопросы, требующие при ответе на них лишь небольшого напряжения памяти¹.

И.О. Загашев, преподаватель психологии (Санкт-Петербург), считает, что если человек учится и при этом не задает вопросы (имеются в виду свои, самостоятельно сформулированные), он не испытывает состояния незавершенности, которое является основой для любой познавательной деятельности. Поэтому учителю следует использовать больше открытых, творческих вопросов, на которые последует несколько вариантов ответов, а это, в свою очередь, приведет к дальнейшему диалогу².

В мире современного образования большую известность приобрела систематика вопросов, основанная на созданной американским психологом и педагогом Бенджаминем Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка).

В начале изучения основ критического мышления (1997) последователи психолога Блума учитывали, что «Блум» можно перевести с немецкого языка как «цветок», и решили сделать теоретические построения ученого более наглядными и привлекательными. После некоторого процесса модификаций была создана «Ромашка Блума».

Опыт использования этой стратегии показывает, что учащиеся всех возрастов понимают значение этих типов вопросов (т. е. могут привести свои примеры).

Если мы используем «Ромашку вопросов» в 5–6 классе, можно подготовить ромашки из цветной бумаги или нарисовать на доске. Дети любят задавать вопросы, особенно одноклассникам, записывая их на соответствующих «лепестках». Трудности чаще всего испытывают учащиеся с низким уровнем развития техники чтения, так как данный прием направлен на поиск информации в тексте. В старших классах

¹ Загашев И.О. Умение задавать вопросы // Перемена. 2001. № 4.

² Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003.

учащиеся знают эту классификацию и умело задают вопросы последних уровней сложности: практические и творческие.

«Ромашка» состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса.

1. Простые вопросы — вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию.
2. Уточняющие вопросы. Такие вопросы обычно начинаются со слов: «Если я правильно понял, то...?». Целью этих вопросов является предоставление обучающемуся возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал.
3. Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?» и направлены на установление причинно-следственных связей.
4. Творческие вопросы. Данный тип вопроса чаще всего содержит частицу «бы», элементы условности, предположения, прогноза.
5. Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов.
6. Практические вопросы. Данный тип вопроса направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой.

При изучении рассказа Л. Андреева «Петька на даче» вопросы к прочитанному тексту записываются учащимися на лепестках и задаются одноклассникам. Ученики сами могут дома изготовить «лепестки» или даже написать свои вопросы.

Примеры вопросов: Чем занимался Петька на даче? Кто является главным героем рассказа? Где работает Петька? За что наказывали Петьку? Сколько лет было Петьке? Кто такой Николка? — простые. А правда, что Петька работает парикмахером? — уточняющий вопрос. Что может быть дальше с Петькой? Если вдруг Петька снова придет на дачу? — творческий вопрос. Почему рассказ так закончился? — интерпретационный вопрос.

Во время анализа рассказа И. Бунина «Подснежник» вопросы подбирает учитель. На доску прикрепляется ромашка. Учащиеся должны ответить на вопросы. Ответ оценивается с учетом типа вопроса.

Другой вариант использования: на лицевой части каждого лепестка написано направление: «простое задание», «выяснительное задание», «объяснительное задание», «творческое задание», «оценочное задание», «практическое задание». Учащиеся сами выбирают лепестки.

В старших классах после самостоятельного изучения биографии писателя учащиеся задают вопросы друг другу. Категория вопроса зависит

от общей культуры, интеллектуального потенциала, развитости логического и критического мышления, сформированности основных умений и навыков обучающихся. (Сколько лет Лев Толстой провел на Кавказе? Считаете ли вы, что граф Толстой был близок к народу? Почему Л. Толстого можно назвать великим русским писателем-романистом? Что исчезло бы из русской литературы, если бы не было такого писателя, как Лев Толстой? Как вы оцениваете отношение Л. Толстого к религии? Что из того, над чем заставил задуматься Лев Толстой, можно взять в современную жизнь?)

Если прием «Ромашка вопросов» использовать систематически, то с каждым разом учащимся будет проще сформулировать вопрос. В итоге мы сможем вырастить грамотного читателя.

E.N. Yudova

School № 4, Sukhinichi, Kaluga Region, Russia

Strategy of semantic reading: using the "Bloom's chamomile" technique at the literature lessons

Якимов Александр Евгеньевич

Костромской государственной университет, Кострома, Россия

О КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧАХ В УПОТРЕБЛЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Языковая ситуация в России характеризуется все более увеличивающимся лингвокультурным и коммуникативным разрывом между поколениями. Отсюда коммуникативные неудачи в общении старшего и молодого поколений, причина которых — увеличение количества агнонимов¹ в словнике, нарастающее несовпадение словаря носителей разного возраста.

Показательны факты, с которыми мы сталкиваемся в процессе преподавания в вузе языковых дисциплин. Так, из более чем двухсот опрошенных нами первокурсников КГУ почти никто не знает значения прилагательного *ржаной*. Студенты не смогли соотнести его с производящим существительным *рожь*, с метафорическим синонимом прилагательным *черный* — «выпеченный из ржаной муки»; затруднились

¹ Морковкин В.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М., 1997.

связать пару прилагательных с эквивалентной семантикой *черный* — *белый* с оппозицией *ржаной* — *пшеничный*.

Мы опросили студентов-филологов 1-го курса, выявляя их знание/незнание значений пяти частотных фразеологизмов: *ахиллесова пята*; *бить баклуши*; *быть (находиться) у кормила власти*; *лить крокодиловы слезы*; *на рыбьем меху*.

Из 37 первокурсников значение оборота *быть у кормила власти* точно определяют 2 человека; *лить крокодиловы слезы* — 4 человека; значение идиомы *на рыбьем меху* известно 10 студентам; *ахиллесова пята* — 24-м студентам. Значение оборота *бить баклуши* предсказуемо известно 32-м студентам. Однако пять (!) будущих филологов даже его не знают!

Ожидаемо слово-компонент *кормило* оборота *быть у кормила власти* воспринимается многими студентами как производное от глагола *кормит* во вторичном значении ‚служить средством пропитания, источником доходов‘, студенты уверены, что внутрифразовое значение компонента *кормило* — ‚то, что кормит кого-либо, дает кому-либо материальные блага‘. И если это *кормило власти*, то кормит, конечно же, власть!

СМИ сегодня также не помогают обогащению словаря носителя русского языка, журналисты сами порой не знают значений слов и фразеологизмов. Так, в общероссийском журнале «Русский репортер» в философско-назидательной статье, посвященной долголетию и здоровому образу жизни, автор неудачно использует крылатую фразу кто не курит и не пьет, тот здоровеньким помрет: «Есть такая прекрасная народно-частушечная формула: „Кто не курит и не пьет, тот здоровеньким помрет“. А разве не о том, чтобы быть здоровыми как можно дольше („помереть здоровенькими“), говорили на конференции „Генетика старения“ ученые?»¹ Оборот является текстообразующим, он выстраивает в статье систему аргументации. Но автор, неверно понимая его значение, абсолютно не улавливает смысла используемого оборота, его цинично-ироничную прагматику. Он уверен, что данный оборот — призыв к отказу от употребления алкоголя и табака, более того — к отказу от всякого злоупотребления... и от аморального образа жизни. Пословица, по мнению автора, указывает на необходимость для долголетия именно нравственного, а не просто здорового образа жизни. Однако значение псевдофилософского афоризма другое:

¹ О долголетию и вечной жизни // Русский Репортер. № 25–26 (353). URL: https://expert.ru/russian_reporter/2014/26/o-dolgoletii-i-vechnoj-zhizni/ (дата обращения: 12.10.2019).

умереть здоровым, лишая себя радостей жизни, — сомнительная, неприемлемая альтернатива тому, чтоб умереть, может быть, не совсем здоровым, но прожив жизнь, наполненную наслаждениями; глупо, неправильно лишать себя возможности получать удовольствие от употребления спиртных напитков и курения табака, если и те, кто курит и пьет, и те, кто лишает себя этого удовольствия, все равно умрут¹. Оборот используют в ситуации, когда кто-либо отказывается от выпивки, с целью убедить трезвенника все-таки выпить вино или водку. Это не призыв к целомудрию, а циничная пропаганда греховно-нездорового образа жизни, винопития и табакокурения!

В учебных пособиях по русскому языку нередко присутствуют единицы, являющиеся агнонимами для авторов. Так, в учебнике для 3-го класса предлагается распространить предложения: *Растет трава. Кланяются колокольчики. Белют ромашки. Ползают жуки-коровки. Порхают шмели*¹. С подлежащим шмели координирует сказуемое *порхают*. Между тем очевидно, что сочетаемость лексем *шмель* и *порхать* в узусе недопустима, что, однако, не очевидно для авторов учебника. Ср. *порхать* — ‚перелетать с места на место легко, не задерживаясь. О мелких птицах, бабочка и т. п.‘ Видимо, агнонимом для авторов является и слово *шмель* — ‚насекомое семейства крупных пчел, с толстым, мохнатым тельцем‘. Авторы игнорируют дифференциальные (у слова *шмель* — потенциальные: ‚тяжелый, медлительный‘) семы значений этих слов. Сама экстралингвистическая реальность не допускает «порхания шмеля». Учебник вводит в заблуждение школьников, а также учителей, которые множат эту ошибку, распространяя собственные методические разработки в Интернете.

В пособиях для подготовки к ЕГЭ по русскому языку под грифом ФИПИ нами также выявлены некорректные задания, ошибки в которых связаны с агнонимичностью лексем. Так, в одном из заданий на орфографию требуется определить, в каких рядах слов в суффиксе пишутся одинаковые гласные². В одном ряду представлены слова *раскраш..нный*, и краткое причастие с контекстными партнерами (*картины*) *развеш..ны (в зале)*. По мнению составителей тестов, это снимает орфографические разночтения в выборе гласной в суффиксе краткого причастия *развеш..ны*. На самом деле перед учеником встает неразрешимая задача: в русском языке существуют два абсолютно оправданных написания: (*картины*) *развеше/аны (в зале)*. Если причастие об-

¹ Желтовская Л.Я., Калинина О.Б. Русский язык. 3-й класс: В 2 ч. М., 2013.

² ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / Под ред. И.П. Цыбулько. М., 2019.

разовано от глагола *развесить*, то писать надо через е — *развешенный*, если от *развешать*, то через а — *развешанный*. При этом глаголы *развешать* и *развесить* являются абсолютными синонимами в первичных значениях.

На качество словника россиянина влияет засилье потенциально агнонимичных варваризмов — оформленных латиницей англицизмов, галлицизмов, немецких, испанских и др. лексем и оборотов. Люди часто не только не понимают значений вписанных в кириллический текст латинскими буквами иностранных слов, но и не могут произнести их в процессе чтения. Множит ненормативную дублетность продолжающееся употребление названий независимых государств и российских автономий: *Кыргызстан*, *Молдова*, *Башкортостан*, *Беларусь* и т. п. Противоречащее нормам русского языка использование этих слов соответствует их написанию, произношению в киргизском, белорусском, башкирском и других языках. При этом чисто лингвистический вопрос политизирован: считается, что вышеназванные страны и регионы желают, чтобы в русском языке названия их национальных образований писались и произносились максимально близко к тому, как они произносятся и пишутся в государственных языках этих стран. Набило оскомину употребление предлога в при топониме *Украина*. Нормативное — с предлогом *на*: *на Украине*, а не *в Украине*. Политизация лингвистического вопроса привела к тому, что американская компания «Гугл» пытается править поисковые запросы, изменяя набранный пользователем предлог при слове *Украина* с *на* на *в*. Российский же поисковик «Яндекс», в соответствии с нормой, оставляет без коррекции запрос с предлогом *на*, ставит его на верхние строки поискового рейтинга.

Чтобы улучшить ситуацию, надо думать, как мотивировать граждан к самому эффективному способу освоения языка — чтению. Надо усилить требования к качеству учебников по русскому языку для школы. Нужна более строгая экспертиза издаваемых учебных пособий.

Родной язык необходимо знать и чувствовать, а это невозможно без усвоения его слов и фразеологизмов. Политика государства должна укреплять позиции русского языка в стране и в мире. Чтоб фразеологизм *быть у кормила власти* перестал быть агнонимом и все знали: *кормило* — это метафорический руль, механизм управления в руках находящегося у власти человека, руководителя села, города, губернии, всей страны.

A.Y. Yakimov
Kostroma State University, Kostroma, Russia

On communication failures in the usage of lexical and phraseological units

Научное издание

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

Москва, Россия

МГУ имени М. В. Ломоносова

5–7 ноября 2019 г.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Электронное издание сетевого распространения

Художественное оформление *Ю. Н. Симоненко*

Корректоры *Ю. А. Козлова, Е. А. Певак*

Верстка *Д. Ю. Сорока*

Подписано в печать 23.06.2020. Уч.-изд. л. 28,2. Усл. печ. л. 33,0. Изд. № 11615



**ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15
(ул. Академика Хохлова, 11).

Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com
<http://msupress.com>

Отдел реализации.

Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ISBN 978-5-19-011518-5



9 785190 115185